Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará-Brasil

Revista Cocar, Belém, V.24, N.42, p. 1-18, 2026 ISSN: 2237-0315

Descolonizar o ensino de língua inglesa?

Decolonizing English language teaching?

Kelly Cristina Rodrigues Gularte da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Porto Alegre/RS - Brasil

Resumo
Este artigo visa saber se cinco professoras de língua inglesa de uma rede municipal no Rio Grande do Sul têm uma abordagem decolonial no exercício da práxis. A metodologia utilizada é qualitativa e exploratória com uso de entrevista, em que a análise de dados se dá pela análise de discurso. O referencial teórico atravessa conceitos decoloniais. Os resultados apresentam que as professoras desconhecem o termo decolonial, realizam comparações em que manifestam uma memória social e histórica de um senso comum que se tem sobre aprender inglês para o turismo e para realizarem intercâmbio. As conclusões direcionam para a predominância do gênero feminino, branca e parda como professoras, que não têm abordagem decolonial em sala de aula. Fatos que direcionam este artigo para o compromisso de que políticas educacionais formativas para esta área de docentes precisam ser priorizadas.
Palavras-chave: Decolonial; Políticas educacionais; Professoras de inglês.

Abstract
This text aims to know if five English teacher from a municipality in Rio Grande do Sul have a decolonial approach in the their praxis. The methodology used is qualitative and exploratory with the use of interviews, in which data analysis is done through discourse analysis. The theoretical framework crosses decolonial concepts. The results show that teachers unaware the term decolonial, they make comparisons in which they manifest a social and historical memory of a common sense that one has about learning English for tourism and to travel abroad. The conclusions point to the predominance of females, whites and browns, who do not have a decolonial approach in the classroom, in which educational policies need to be prioritized.
Keywords: Decolonial; English teacher; Educational policies.

Descolonizar o ensino de língua inglesa?

Introdução

Este texto discorre sobre a análise de dados produzidos com cinco professoras de Língua Inglesa (LI) da educação básica (EB), que atuam em uma rede municipal no Rio Grande do Sul (RS), diante de um questionamento[i] sobre o uso de uma perspectiva decolonial na práxis do ensino de inglês. Assim, tenho como objetivo saber se essa prática com o olhar decolonial se dá na atuação docente na realidade investigada.

Este questionamento foi decorrente das respostas das docentes nas entrevistas, que direcionaram para um ensino tradicional, com mistura de metodologias, uso de senso comum e descontentamento docente. Assim, esta produção busca abordar contribuições teóricas e práticas do trabalho com a finalidade de auxiliar a sociedade e a academia na concepção de que é preciso descolonizar o ensino de língua inglesa, e anterior isso, é trazer conhecimento a docentes da educação básica o que este conceito significa e o quão importante é sabê-lo e utilizá-lo na práxis.

Em Mestrado Profissional em Educação concluído em 2022, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, realizei oito perguntas abertas às respondentes da pesquisa, e destas, utilizei sete na análise teórica. Para este artigo, discorro sobre a oitava pergunta, para saber se as docentes utilizam uma prática decolonial em suas aulas. Esta motivação é oriunda de Doutorado em educação em curso na UFRGS, em que pesquiso sobre políticas públicas de formação continuada para professores e professoras de língua inglesa no Brasil.

Para a discussão teórica, textos sobre decolonialidade (Walsh, 2008; Segato, 2013) e ponderações sobre dados quantitativos recebidos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), via Fala. br[ii], sobre o número de docentes da EB que lecionam a língua estrangeira - Inglês no Brasil (em todas as suas esferas: federal, estadual, municipal e privada)[iii] são importantes para a contextualização.

Essa ligação é importante, pois relaciono os indicadores cor/raça e sexo, em diálogo com os dizeres de cinco professoras de língua inglesa sobre a abordagem decolonial em sala de aula, na hipótese de que as professoras de inglês sabem pouco sobre o tema a ser abordado e a cor/raça delas traz essa despreocupação, bem como o processo de colonialidade ocorrido no Brasil que não problematiza essas questões imbricadas nos sujeitos.

O artigo é dividido em seis seções. A presente introdução com a contextualização do estudo, seguida do referencial teórico e metodológico com a abordagem do conceito do termo decolonial e alguns referenciais da análise de discurso. Em sequência, apresento os

dizeres das professoras e as discussões decorrentes em torno do ensino de LI e políticas educacionais e por fim, as considerações finais do artigo que direcionam para a predominância do gênero feminino, branca e parda como professoras, que não têm abordagem decolonial em sala de aula e desconhecem o termo. Sendo este texto uma relevante contribuição para enfatizar o compromisso de que políticas educacionais formativas para esta área de docentes precisam ser priorizadas.

Referencial teórico

As produções de Quijano (2005; 2014) trazem as formações das relações sociais fundadas na perspectiva temporal da colonialidade europeia, e as construções identitárias na América Latina predominantemente são vistas deste modo, em que há uma memória histórica forjada, cheia de silenciamentos que convergiram e se associaram na produção de referido espaço/tempo e estabeleceram-se com dois eixos fundamentais de um novo padrão de poder, que é a raça e o sexo.

Nesse viés, há o sujeito/povo superior e o inferior, a divisão entre o homem branco e todos os outros e outras que são diferentes deste padrão, sendo essa identidade inferior, construída com caráter negativo. Essa é a colonialidade do poder descrita em diversos estudos de Aníbal Quijano e Catherine Walsh.

Tais identidades foram associadas às hierarquias e específicos papéis sociais correspondentes ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

Walsh (2008) apresenta que a colonialidade concentra seu poder em quatro eixos: o primeiro é essa classificação social baseada em uma hierarquia social e sexual, o segundo posiciona o eurocentrismo como a única possibilidade de conhecimento, o terceiro é o que trata o indivíduo na subalternização e inferiorização e o quarto eixo, que segundo a autora é o menos discutido, e trata da relação com a natureza e a sociedade, pois na prática, essa interrelação é descartada e se expande o domínio de explorar e controlar a natureza.

Neste contexto, que segue até a contemporaneidade, o capitalismo neoliberal está longe de ser homogêneo e intercultural (Quijano, 2005; Walsh, 2008, Ballestrin, 2013; Segato, 2013), uma vez que é um sistema que cria as estruturas para reproduzir e legitimar a exploração e opressão da organização social (Bello, 2015), em consonância, os sujeitos sem

perceber, mas envolvidos pelas formas institucionais existentes, apenas moldam seus corpos a essa conjuntura. Batista (2007) traz que o Estado apresenta um modelo de gestão, oriundo desde a colonização e que é organizado em um padrão global, sendo estas influências diretamente relacionadas ao delineamento de políticas educacionais.

Segato (2013) apresenta possibilidades que podem derivar formações sociais e econômicas com uma perspectiva decolonial, e pensar o ensino de língua inglesa, a língua do colonizador, na América Latina deve ser é reflexionar maneiras para contrapor estas concepções postas historicamente.

A questão é que "a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber" (Oliveira; Candau, 2010, p. 24) e um destes caminhos é pela educação, com políticas públicas que tenham este direcionamento considerando as questões apresentadas.

A proposta é que se reflita e se represente a diversidade de povos, culturas, com exercício de direitos e democracia para assim refundar a sociedade, em olhar decolonial (Walsh, 2008). Descolonizar o pensamento significa compreender este jeito eurocêntrico do mundo e a partir disso, pensar uma crítica ao hegemônico com conhecimentos dos grupos subalternizados, explorados, oprimidos (Bello, 2015 *apud* Escobar, 2003).

As instituições na América Latina seguem a reprodução deste padrão colonialista, contudo é preciso encontrar meios para conceber a cidadania, a democracia "num viés emancipatório/liberador e transformador em relação aos padrões opressores do paradigma moderno-colonial-capitalista" (Bello, 2015, p. 50).

> Dessa maneira, vislumbra-se pensar possíveis alternativas, parciais ou integrais, ao paradigma hegemônico da modernidade europeia, para que se possa intervir na realidade social e modificar a condição de uma série de sujeitos, conhecimentos e poderes do patamar de oprimidos para o de emancipados (Bello, 2015, p. 56).

Dados do INEP em relação ao Censo de 2022 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2023) apresentam que dos 178.177 mil docentes de língua inglesa no Brasil, 70. 290 se consideram da raça branca, 51.775 são pardas/os, 7.555 são pretas/os, 1.908 são indígenas e 1.359 são da raça amarela. Quanto ao sexo, 141.441 são do gênero feminino e 37.336 do gênero masculino, dado que reafirma a feminização docente da categoria.

Portanto, a maioria do professorado que leciona inglês no Brasil, é branca e parda. Este quantitativo se relaciona a diversos estudos acadêmicos e demográficos que há décadas elencam que as oportunidades de estudo e de trabalho, por exemplo, são mais explícitas a determinados grupos, em que se observa uma "superioridade [...] branca" (Ballestrin, 2013, p. 101) em detrimento de outros, que conforme o Censo de 2022, apontam para pretos, indígenas e amarelos. Assim como, a quantidade de docentes pretos/as de língua inglesa no país, talvez esclareça "os muitos obstáculos que eles enfrentam para ingressar na universidade e obter um diploma em inglês" (Nascimento, 2019, p. 974).

Matos, Toassi e Oliveira (2013) aponta que a feminização se refere ao crescimento da população feminina em algumas profissões que historicamente eram desempenhadas por homens, e Silva (2022) reflete como esse processo da profissão professora se construiu no Brasil, a partir do domínio jesuítico, percorrendo até os anos 1950, em que a atuação das mulheres se dá como uma sequência do exercício da maternidade, "sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes a mulheres" (Almeida, 1996, p. 74) num processo de inferiorização (Lugones, 2014).

Estes apontamentos são elementos históricos formativos e identitários da sociedade brasileira que compõem o ser professora de língua inglesa e reflexionar estes desafios da atualidade são fundamentais para propor políticas educacionais para docentes de inglês (Silva; Sant'Anna, 2024).

Metodologia

No Mestrado busquei identificar alguns processos identitários de ser professora de inglês na EB em uma rede municipal do RS. Ribeiro e Gaia (2021, p. 2) mostram que é muito importante ouvir professores da educação básica, que são "sujeitos historicamente silenciados". Para tal, realizei uma pesquisa descritiva, exploratória e qualitativa, que possibilitou "compreender a questão do humano através da dimensão educacional" (Zanette, 2017, p. 153), com uso de entrevistas com questões fechadas para levantamento de perfil e oito perguntas abertas. Por uma escolha do tempo da escrita da dissertação, a questão oito não foi utilizada e é a temática deste artigo.

As entrevistas foram gravadas pelo aplicativo *voice recorder* do telefone celular e depois transcritas, e ocorreram no ano de 2022, individualmente, de modo virtual com três

delas e presencial com duas professoras; todos os critérios éticos foram observados e preservados e as cinco professoras serão denominadas como P1, P2, P3, P4 e P5.

As cinco docentes[iv] possuem a graduação em Letras, Licenciatura plena: Português/Inglês e respectivas Literaturas, são estatutárias, possuem uma carga horária semanal na localidade de 20 horas e atendem a estudantes do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio e todas lecionam inglês há mais de 15 anos em diferentes redes de ensino da educação básica.

As professoras têm faixa etária de 40 a 56 anos de idade, quatro se consideram brancas e uma parda; uma reside na cidade investigada e as outras quatro docentes moram em cidade vizinha; uma possui a formação inicial e as outras quatro possuem especialização em área não relacionada ao curso de Letras e destas, duas cursam uma segunda graduação em área não relacionada com o inglês e não viajaram para fora do Brasil (Silva, 2022).

A análise dos dados é na perspectiva metodológica de Michel Pêcheux (1995; 2008), pela Análise de Discurso (AD) que visa identificar posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico das palavras que são reproduzidas pelas professoras, na concepção de que nenhum dizer é neutro e é carregado de sentidos. Sentidos esses que mudam "segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam" (Pêcheux, 1995, p. 160), sendo assim, uma análise interpretativa que expõe a interrelação da língua, história e ideologia circulando no mundo.

A perspectiva deste teórico é que os indivíduos são seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos e Pêcheux (2008) vê o sujeito interpelado pela historicidade e atravessado pela linguagem, fatos que o compõem em suas subjetividades. Esta é uma noção de assujeitamento, na perspectiva da AD, em que se percebe o contexto da língua como uma estrutura, um acontecimento, em que a forma na qual o sujeito fala, manifesta aspectos históricos, ideológicos que são processos inconscientes que apresentam não-ditos neste dizer.

Para Orlandi (2020, p. 48), teórica que também estuda a análise de discurso nesta projeção, o sujeito é visto como um construto teórico, em que assume uma "forma-sujeito histórica" sendo ao mesmo tempo "livre e submisso" pela linguagem. Como efeito destas formulações, se nota, que se um indivíduo ensina durante anos, não é apenas o ato em si do trabalho, pois o sujeito faz alguma coisa de si mesmo; sua identidade carrega as marcas da

sua própria atividade, e que na direção desta reflexão teórica, são nas marcas da colonialidade do poder.

A memória é "um corpus [...] sob formas variáveis" (Pêcheux, 2012, p. 142). Assim como, o conceito de leitura se localiza como sendo o tratamento da informação, para construir um sentido adequado de uma dada sequência oral (Pêcheux, 2012). A memória é o lugar do interdiscurso e a análise deve levar em conta a incontornável ambiguidade das línguas naturais e o não-reprodutível do pensamento. Isso reforça a necessidade de ir além da superfície linguística, buscando os efeitos discursivos ligados ao funcionamento da língua.

Há diversas possibilidades da aplicação da AD. Nesta análise, observarei especificamente que tipo de memória(s) é/são evocada(s) nos dizeres das professoras, em que:

- A memória social apresenta o que é do coletivo, do conhecimento de todos/as;
- A memória histórica abarca uma fala que se constitui como efeito do trabalho individual e coletivo do homem com a língua e a história;
- A memória institucional abrange dizeres relacionados à regulação, à lei.

A memória social é aquela pela qual grupos sociais constroem, mantêm e compartilham suas lembranças coletivas. Ela é construída a partir das experiências, narrativas, práticas que unem os membros de uma comunidade, influenciando sua identidade e continuidade histórica (Orlandi, 2020).

A memória histórica refere-se a um registro mais sistemático e formal do passado, que busca compreender os acontecimentos em sua dimensão temporal e contextual. Está relacionada ao processo de construção do sentido histórico a partir de vestígios deixados na fala (Orlandi, 2020).

A memória institucional é a memória estabilizada e cristalizada que as instituições mantêm, como arquivos que moldam e institucionalizam a interpretação do passado. Contribui tanto para a preservação quanto para o esquecimento, possibilitando continuidade e mudança social (Orlandi, 2020). É uma perspectiva em que há espaços discursivos que fazem com que um enunciado possa ser verdadeiro ou falso, são pronunciamentos que não estão presos a uma estrutura (Pêcheux, 2008).

Dizeres das professoras de língua inglesa

Quando as cinco professoras foram questionadas se abordam alguma perspectiva ou prática decolonial durante as aulas de inglês, assim se manifestaram:

> *Professora 1 (P1): Eu não entendi muito, tu diz comparar? (a pesquisadora da uma definição do que é decolonial) Sim, eu comento às vezes* ***na primeira aula****, que a gente sabe assim, pelo menos umas 300 palavras em inglês, só que hora, tu não ti lembra, mas que tu sabe, que tu já viu em algum lugar, que a gente sabe que tem várias lojas, que já tem os emblemas, né e assim, quando vem o Carnaval,* ***vem muitos estrangeiros,*** *e se tu sabe relacionar algumas palavras, tu já tem essa relação.*
>
> *Professora 2 (P2): (A pesquisadora diz uma definição do que é decolonial) A gente trabalha sim nesse sentido, no* ***nono ano eu trago muito a questão das influências****, de onde vem* ***a origem das palavras****, daí eu* ***comparo com as nossas****, então, eu faço sim esse trabalho, da importância,* ***da valorização de cada cultura, da nossa principalmente.***
>
> *Professora 3 (P3): (A pesquisadora diz uma definição do que é decolonial) Sim, eu só não tinha ouvido o termo, mas mais ou menos imaginei que fosse isso. Sim, eu gosto de, desde o primeiro momento, até quando eu falo pra eles* ***na primeira aula,*** *porque que é importante, às vezes eles dizem que nunca vão,* ***só pra viajar,*** *né, tu já deve ter ouvido isso também. E eu digo, não. Nós usamos. Acho muito importante porque vocês usam muitos termos e* ***nós temos que saber porque que isso está na nossa essência****. Até porque sou professora de português e temos uma crítica muito grande do* ***estrangeirismo que invade a nossa língua*** *[...][v]* ***porque que isso veio pra cá*** *e porquê que a gente aprende e não é menos que [...] eles trazem* ***que o outro, os Estados Unidos****, que* ***lá é muito bom****, eu trago como é legal, mas que também têm problemas,* ***tu tem que trazer esse contraponto, de que nós não somos cachorros vira-latas****.*
>
> *Professora 4 (P4): (A pesquisadora diz uma definição do que é decolonial) Eu vou te responder te dando um exemplo e não sei se vai fechar com o que tu gostaria de saber. [...]. Por exemplo, quando a escola vai trabalhar com o dia do índio, né* ***eu costumo apresentar o índio brasileiro****, né, e costumo ver com eles: como seria o índio norte-americano,* ***eu faço, né, esses links*** *[....]* ***pra eles irem pensando e fazerem essas associações****.*
>
> *Professora 5 (P5): (A pesquisadora apresenta uma definição de decolonial) "Sempre tento colocar pros alunos, assim, geralmente, principalmente para* ***os primeiros anos do ensino médio****, né,* ***colocar essa parte histórica****, né,* ***do porquê que a gente aprende inglês****, né.* ***Como é que começou****, por causa da* ***questão do comércio, de quando surgiram as primeiras escolas, dos filhos, das pessoas que estudavam, iam pra Europa pra poder estudar*** *então, eles tinham que ter o* ***domínio da língua****, né, então por isso era tão importante aprender inglês, e que* ***isso veio historicamente né, foi passando a cultura.***

As cinco respondentes declararam não saber especificamente o que o termo decolonial significava e enquanto pesquisadora, apresentei de modo sucinto o conceito, com o objetivo de obter uma resposta diferente de sim ou não[vi].

A professora 1 relaciona o termo decolonial ao conhecimento de vocabulário em língua inglesa, de que é algo internalizado na memória por conta de aspectos visuais, de estrangeirismos que adotamos na língua portuguesa. Ela aponta como por exemplo, o Carnaval, período em que há "estrangeiros" no Brasil, e saber inglês facilitaria a comunicação/entendimento para algo voltado ao campo do trabalho ou turismo.

P2 associa a perspectiva decolonial à origem das palavras, em que compara a língua portuguesa com a inglesa, no sentido de que há influências; e por conta disso, ela aborda a valorização da cultura brasileira.

P3 parece criticar que o estrangeirismo invadiu a língua portuguesa e estabelece uma comparação entre Brasil e Estados Unidos da América, na relação de que um país ou cultura não é melhor que o outro; que há situações diversas em ambos os países e finaliza com a afirmação de que "não somos cachorros vira-latas".

P4 estabelece o termo decolonial à comparação em abordar etnias indígenas brasileiras, com o termo "índio" e norte-americanas para que os estudantes realizem uma associação. P3 e P4 realizam o movimento de comparar Brasil e Estados Unidos. P1 e P3 mencionam datas comemorativas em que citam este outro, com o termo "estrangeiro", sendo alguém de um país anglófono hegemônico.

P5 aborda que na sua prática procura mostrar como que historicamente, o domínio da língua inglesa se tornou importante (por relações de comércio e educação de famílias privilegiadas no Brasil colonial). P1, P3 e P5 manifestam que nas suas primeiras aulas fornecem um contexto histórico sobre a língua inglesa. P2 diz realizar esta discussão com o nono ano do ensino fundamental e relaciona a valorização da cultura brasileira e ao mesmo tempo pondera as diferentes influências na nossa língua.

Sobre a historicidade, P3 apresenta um dizer que reflexiona sobre a presença do estrangeirismo que invade a língua portuguesa e discute sobre a hegemonia dos Estados Unidos no dizer dos alunos, em que a professora manifesta apresentar prós e contras deste imaginário de que nos Estados Unidos a vida é melhor.

Ao expressar que "não somos cachorros vira-latas", ela mantém o discurso da "episteme hegemônica" (Achinte, 2012, p. 24), e o não dito, implícito, é a velha ideia da inferioridade, do fracasso brasileiro (De Morais, 2019) que se manifesta na memória social da docente. Surge aqui uma marca de heterogeneidade importante que evidencia uma visão colonial da professora, em que nós e os outros temos "problemas" semelhantes, e a fala dela sobre esta visão dos alunos, mostra essa colonialidade do poder, que compara que o melhor não está aqui, e sim no Norte global.

Nessa única relação que estabelecem, a memória institucional que regula o dizer delas é o neoliberalismo, que resulta de um processo histórico de construção estratégica, que transformou o capitalismo, na ideologia político-econômica em que entramos na era pós-democrática (Dardot; Laval, 2016) e que determina essa visão nos sujeitos. Igualmente, a globalização continua promovendo os objetivos educacionais neste contexto capitalista (Souza, 2016) em consonância com as agendas internacionais que pensam o futuro da educação mundial (Unesco, 2022).

P1, P2, P3 e P5 narram exemplos de localizar o inglês no mundo, com vocábulos que são oriundos de outra cultura (P1), com a comparação das palavras (P2), dos estrangeirismos (P3) e dos exemplos históricos (P5). O dizer de P5, apresenta a relação história e cultura, e talvez, a professora problematize as contextualizações de como se deu a presença do inglês no Brasil e como ele vem a se estabelecer como disciplina de estudo na educação básica, mas aparentemente na formação discursiva que se apresenta não é claro que ela pondere com olhar decolonial para a realidade dela.

P4 apresenta que estabelece comparações para que estudantes realizem *links* para a aprendizagem, e se refere ao dia 19 de abril, atual Dia dos Povos Indígenas pela Lei 14.402/22. Nessa identificação, a fala de P4 mostra o não entendimento do que significa decolonial, pois a expressão "dia do índio" é um dos vocábulos que promovem a manutenção da diferença, seja pelo termo índio ou negro (Quijano, 2005). P1 compara a importância de saber palavras em inglês para comunicar-se com estrangeiros que vêm ao Brasil no período do Carnaval. O dizer da professora, evidencia a memória social coletiva de discursos em circulação de um senso comum sobre o imaginário do turista estrangeiro que vem para o Brasil, e que é preciso ~~a~~ mão de obra para a comunicação.

É possível que as professoras, enquanto sujeitos da prática social/ideológica, estão aprisionadas à ideologia dominante que é compatível com o capitalismo neoliberal e a

colonialidade, dificultando o "giro" decolonial. Uma vez que o discurso delas mantêm o imaginário coletivo de que famílias com boas condições econômicas enviam seus/suas filhos/as para estudarem fora do país, de que se aprende inglês para captar viajantes estrangeiros/as.

A língua inglesa historicamente é tida como de prestígio e ainda é. Ramos (2018) argumenta que fatores colonialistas posicionam o inglês com patamar de superioridade, e é bastante utilizada pela classe média e a elite brasileira como uma forma de diferenciação social. As memórias histórica, social e institucional identificadas auxiliam a localizar marcas evidentes sobre o que se questiona e nestes tensionamentos discursivos surgem:

> [...] as identidades, os processos identitários coletivos, assim com possíveis diferenças, que também representam, fatos de um tempo, de cada professora, seja nos seus espaços de atuação, na história de vida que cada uma tem, enfim, oriundos das diferentes experiências individuais que as constituem. Discursos esses, que acabam se presentificando no acontecimento linguístico discursivo, e são constituídos nessa materialidade linguística, intradiscursiva, que também mantém uma estrutura, como um acontecimento (Silva, 2022, p. 97).

Nesta análise que evoca alguns conceitos da análise de discurso se percebe uma reconstituição do acontecimento (Pêcheux, 2008) pela memória, que reforça uma regularização que permite as inferências a serem problematizadas sobre os ditos e não-ditos nos discursos das professoras, na relação as professoras, mesmo desconhecendo o termo "decolonial", estão aprisionadas a discursos anteriores (o interdiscurso) que reforçam a colonialidade do saber (inglês = progresso, turismo, Norte global).

A análise das falas mostra que elas estão na lógica da "ideologia dominante do modo de produção capitalista (Adorno, 2023, p. 364), os dizeres, à frente da materialidade linguística "funcionam em relações de força móveis, em mudanças confusas, que levam a concordâncias e oposições extremamente instáveis" (Pêcheux, 2011, p. 115-116 *apud* Adorno, 2023, p. 366). O que quero dizer é que as professoras não se percebem dentro deste contexto.

Discussão sobre descolonizar o ensino de língua inglesa

O primeiro fator desta discussão é que o ensino de língua inglesa na escola precisa ser antecedido pela formação continuada de docentes que lecionam a língua inglesa no Brasil, em que políticas públicas voltadas a essa área específica da educação, precisam ser priorizadas em sentido amplo para diversas concepções da contemporaneidade, ou seja, são necessárias ações dos governos voltadas à educação, isto é, políticas educacionais, visto que

as atuações do ser professora são "práticas de conhecimento que entram em jogo" (Castañeda-Londoño, 2021, p. 79) e reflexionar sobre essas questões são iminentes.

A abordagem decolonial nas aulas de língua inglesa deve ser atravessada pela concepção de que ser professora de inglês, é saber da língua do outro, como um item de resistência e luta para atuar em diferentes espaços. Estar presente na escola pública e ensinar inglês às diferentes camadas da sociedade é promover um movimento epistemológico neste sentido "para resistir, passa-se a entender estes discursos em circulação para assim, promover insurgências que possam, talvez, tornar o ensinar e aprender inglês algo mais significativo para docentes e discentes" (Silva, 2022, p. 216).

Ribeiro, Santos e Brito (2022, p. 102) expõem a mesma perspectiva que busco, em:

> [...] desconstruir a imagem esbranquiçada, eurocêntrica e hegemônica da língua difundida nas práticas pedagógicas dos professores de LI da Educação Básica, e propor deslocamentos e rupturas de ideias concebidas como universais acerca da hegemonia da língua protagonizada no mundo contemporâneo.

As respondentes da pesquisa trazem exemplos predominantemente de comparações entre o que há aqui e lá, em que esse lá é nomeado por duas delas como os "Estados Unidos" e "estrangeiros". São comparações apontadas por pesquisadores há séculos, que diminuem, inferiorizam, deslegitimam o Brasil e os sujeitos desse país.

Há falas que desconsideram países anglófonos não-hegemônicos, que são países que têm o inglês como língua oficial do seu colonizador europeu. O que é apresentado por elas, em perspectiva da análise do discurso, são memórias sociais e históricas que reverberam um senso comum do que se pensa sobre: saber inglês para o turismo, que sofremos influências estrangeiras que repercutem na cultura, nas aulas, na língua portuguesa e nas concepções delas, mas por assujeitamento, sem que se deem conta disso e uma memória institucional que mantém esta estrutura.

É possível estabelecer comparações, contudo, ampliar o leque de possibilidades é preciso. Esse "giro na história do pensamento crítico latino-americano" (Segato, 2013, p. 18) também precisa estar em pauta dentro das escolas. Mota-Pereira e Baptista (2022) trazem estas discussões e elencam possibilidades práticas para o ensino de língua em perspectiva decolonial.

O INEP apresenta a maioria do professorado desta área de ensino, sendo mulher e branca. Dados que se confirmam na pesquisa efetivada e que amplia o perfil das professoras,

pois são mulheres concursadas, com graduação inicial, que têm formação continuada em área não relacionada ao ensino de língua em que duas delas buscam outras qualificações em profissões diferentes de ser professora.

Estes desafios e desinteresse docentes são problematizados na dissertação já publicada, que de certo modo são denúncias a respeito da condição docente. Condições que podem estar relacionadas a um mal-estar docente, a sentimento de não valorização profissional, às burocracias da docência, ao perfil dos/das estudantes e outras questões. O ponto importante é que estes fatores, como hipótese, talvez, não mobilizem as docentes a buscar outros conhecimentos relacionados à área de atuação e ampliar a formação continuada, uma vez que a conclusão da dissertação de mestrado realizada constatou que há ausência de políticas educacionais direcionadas a docentes de LI no município de estudo.

Ao ponderar sobre os ditos das professoras, destaco que existe uma falta de políticas públicas na realidade observada em que há questões que impactam na educação por brechas que se abrem ou não, para a ocorrência, ou omissão de políticas educacionais, assim como para a aplicação de recursos no setor educacional.

Nessa direção, Velloso (2000) discutia sobre o financiamento da educação na América Latina, nas universidades. O autor apresentou um estudo sobre como estas visões de mundo ocorrem desde os anos 80, e que no caso do Brasil, o financiamento de políticas públicas educacionais direcionados à educação se concretizaram na Constituição de 1988, com o uso de parte de recursos de impostos para também serem destinados para este fim. Assim como, as políticas públicas no cenário brasileiro, se dão com governos de coalisão, empresas privadas, que afetam incisivamente, e de diferentes modos, as decisões de política educacional ou as demandas por educação, e a formação inicial das professoras deste estudo são oriundas deste contexto.

Considerações finais

Este texto buscou saber se cinco professoras de inglês de uma determinada localidade exercem a prática pedagógica sob uma perspectiva decolonial. Para obter a resposta foi realizada entrevista e este movimento mostrou que as respondentes desconheciam o termo, e após breve explicação do conceito, houve respostas que relacionaram o saber inglês para o turismo, à origem das palavras estrangeiras no Brasil, às culturas brasileiras e à reprodução de um discurso capitalista hegemônico.

Concluo que elas desconhecem o termo e tal prática parece inexistente em sala de aula. Ocorre uma reprodução do hegemônico que enfatizam o prestígio dos Estados Unidos. Elas apresentam uma memória social e histórica sobre naturalizações que se tem sobre aprender inglês para o turismo, que estudantes querem ir para o estrangeiro porque as melhores condições estão neste "lá". Descrevem que apenas no início do ano letivo trazem elementos históricos para discutir este outro na nossa língua portuguesa.

Sobre o perfil das cinco docentes, quatro se consideram brancas e uma parda, possuem a graduação inicial e quatro têm pós-graduação a nível de especialização, em área não relacionada ao ensino de língua inglesa. Os dados estatísticos igualmente mostram que a feminização docente se mantém no Brasil, e que a maioria de docentes são brancas e pardas, fatos que também consolidam a manutenção das minorias em poucos lugares.

O referencial utilizado como suporte trouxe a definição de decolonial, que traz a consideração de um olhar para as concepções daqui, da América Latina, em movimento de ruptura com as imposições sempre estabelecidas e que mostram possibilidades de um recontar da história.

Há teóricos latino-americanos, africanos, asiáticos que consideram estas questões (Bello, 2015), que precisam estar inseridas no cotidiano docente para que ocorra implicação prática e teórica, com vistas a uma cidadania e democracia com redução de desigualdades educacionais na/para a sociedade de modo geral. Constato, consoante a Arroyo (2010) que desigualdades educacionais, sociais precisam ser distribuídas às minorias. De Morais (2019, p. 24) sinaliza que há "produção pós-colonial latino-americana, ainda que não tenha atingido a visibilidade que merece, [...] e os rastros das potências coloniais do Norte Global não nos servem, quando se trata de pensar novas formas de emancipação".

Oliveira e Candau (2010, p. 16) discutem que as "relações entre educação e diferenças culturais têm sido objeto de inúmeros debates, reflexões e pesquisas, no Brasil e em todo o continente latino-americano", no entanto, o processo analítico denuncia que ainda há muitos desafios a serem desconstruídos para que o giro decolonial aconteça no contexto observado.

Por fim, tendo em vista a questão de pesquisa que era saber se cinco professoras de uma rede municipal que lecionam na educação básica possuem uma prática docente com olhar decolonial, a resposta é não, e as mesmas não sabem o que isso significa. Desse modo, retorno ao título deste artigo, com a afirmação de que sim, é preciso e essencial descolonizar o ensino de língua inglesa.

Estes resultados mostram que é urgente que sejam criadas e aplicadas políticas públicas educacionais formativas para esta área de docentes. Esta pesquisa apresenta suas limitações diante do recorte analisado e a totalidade de professoras e professores de LI no Brasil, contudo é importante para marcar uma realidade que se efetiva.

Referências

ACHINTE, Adolfo Albán. Epistemes otras:¿ Epistemes disruptivas. **Kula: Antropólogos del Atlántico Sur**, Argentina, v. 6, p. 22-34, abr. 2012.

ADORNO, Guilherme. A ideologia é paradoxal: pontuações sobre o funcionamento ideológico. *In:* GRIGOLETTO, Evandra; CARNEIRO, Thiago César da Costa (org.). **Diálogos com analistas de discurso:** reflexões sobre a relevância do pensamento de Michel Pêcheux hoje. 1 ed., Campinas, São Paulo: Pontes, 2023. p. 363-368.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro colonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BATISTA, Neusa Chaves. A formação do Estado nacional brasileiro: implicações para a gestão das políticas públicas educacionais. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 387-408, jul./dez. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.v9i2.1089. Acesso em: 15 set. 2024.

BELLO, Enzo. O pensamento descolonial e o modelo de cidadania do novo constitucionalismo latino-americano. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 49-61, mês, 2015.

CASTAÑEDA-LONDOÑO, Adriana. Moving from What Do English Teachers know? to How Do English Teachers Experience Knowledge? A Decolonial Perspective in the Study of English Teachers' Knowledge. **GIST - Education and Learning Research Journal**, Colômbia, n. 22, p. 75-101, jan./ jun., 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE MORAIS, Danielle Bezerra. O "viralatismo" histórico no consenso acerca do fracasso brasileiro. Reflexões sobre a urgência da construção de um pensamento crítico por e para as margens. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, city, v. 5, n. 3, 1-26, abr. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1347. Acesso em: Acesso em: 12 mar. 2024.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. **Tabula Rasa**, Colombia, n. 1, p. 51-86, jan./ dic., 2003.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Retorno à manifestação no fala.br nº**. 23546.076468/2023-16, via Lei de Acesso à Informação, 2023.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, p. 935-952, set./dez. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013. Acesso em: 10 mar. 2024.

MATOS, Izabela Barison; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti; OLIVEIRA, Maria da Conceição. Profissões e ocupações de saúde e o processo de feminização: tendências e implicações. **Athenea Digital**, v. 13, n. 2, p. 239-244, p. 239-244, jul. 2013. Disponível em: Profissões e Ocupações de Saúde e o Processo de Feminização: Tendências e Implicações (ufrgs.br). Acesso em: 06 mar. 2024.

MOTA-PEREIRA, Fernanda; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Radis. **Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais.** 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2022.

NASCIMENTO, Gabriel. Racism in English Language Teaching? Autobiographical Narratives of Black English Language Teachers in Brazil. **Rev. Bras. Linguíst. Apl**., Minas Gerais, v. 19, n. 4, p. 959-984, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-6398201914813. Acesso em: 09 nov. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26 n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 13. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

PÊCHEUX, Michel. Aprisionamento ou campo paradoxal? *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011. p. 107-119.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 2ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Textos selecionados. *In:* ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2012. p. 140-151.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas**.**

CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, Buenos Aires, Argentina, p. 117-142, 2005. Disponível em: 12_Quijano.pdf Acesso em: 10 abr. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Estado-Nación, Ciudadanía y Democracia. *In:* QUIJANO, Anibal. **Cuestiones y Horizontes:** de la dependência histórico-estrutural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso, p. 605-624, 2014. Disponível em: eje2-9.pdf (clacso.edu.ar). Acesso em: 10 mar. 2024.

RAMOS, Rosane Karl. **O processo de internacionalização na formação continuada**: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP. 2018. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan da Silva Pereira. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-16, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35968. Acesso em: 18 set. 2024.

RIBEIRO, Karley dos Reis; SANTOS, Raquel Amorim; BRITO, Camila de Cássia. Perspectivas decoloniais nas aulas de língua inglesa na Amazônia marajoara: a implementação da lei nº 10.639/03 por outras linhas. **Entheoria: Cadernos De Letras E Humanas**, Maranhão, v. 10, n. 1, p. 97–113, dez. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.18817/rlj.v6i2.3010. Acesso em: 15 set. 2024.

SEGATO, Rita Laura. Ejes argumentales de la perspectiva de la Colonialidad del Poder. **Revista Casa de las Américas**, Cuba, n. 272, p. 17-39, jul./dic. 2013.

SILVA, Kelly Cristina Rodrigues Gularte da. **Processos identitários de ser professora de inglês na educação básica em Triunfo, no Rio Grande do Sul**. 2022, 235 f. Dissertação Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, RS, 2022. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2291. Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, Kelly Cristina Rodrigues Gularte da; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Possibilidades formativas para o ensino de inglês**. Itapiranga: Schreiben, 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAE**, v. 32, n. 2, p. 463 - 485 mai./ago. 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

VELLOSO, Jacques. Universidade na América Latina: rumos do financiamento. **Cadernos de Pesquisa**, cidade, n 110, p. 39-66, jul., 2000. Disponível em: Universidade na América Latina: rumos do financiamento | Cadernos de Pesquisa (fcc.org.br). Acesso em: 25 set. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. **Tábula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008. Disponível em: Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado (scielo.org.co). Acesso em: 10 mar. 2024.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil (fcc.org.br). Acesso em: 1 mar. 2024.

Notas

[i] Estudo que passou pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul em 2022 e foi aprovado, conforme nº. 5.202.442 e respeitou todos os trâmites legais com todas as orientações constantes no Ofício Circular, nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que normatiza procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual e presencial.

[ii] Pelo protocolo nº. 23546.076468/2023-16, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2023) forneceu dados estatísticos sobre docentes de inglês no Brasil.

[iii] Nestes dados, pode ocorrer repetição de docente em esfera diferente de atuação.

[iv] O critério de seleção de docentes para o estudo era que fossem do gênero feminino, tivessem a graduação em Letras - inglês e que atuassem em sala de aula. Em 2022, o município possuía um total de 12 docentes de inglês, destas (11 mulheres e 1 homem), apenas 5 preenchiam os requisitos para a pesquisa.

[v] Dá exemplos do Natal, dia de Ação de graças e Halloween.

[vi] Diante do aparente não conhecimento do que significa o termo decolonial, que foi manifestado oralmente ou por expressão facial nas cinco respondentes, apresentei uma definição, durante a entrevista, que corrobora com os conceitos apresentados neste artigo.

Sobre a autora

Kelly Cristina Rodrigues Gularte da Silva
Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora de língua inglesa da educação básica e profissional na rede municipal de Triunfo/RS, tutora e professora bolsista de língua inglesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora sobre políticas educacionais de formação continuada para docentes de língua inglesa no Brasil.
E-mail: kelly.gularte@ufrgs.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4168-7382?lang=en

Recebido em: 02/10/2024
Aceito para publicação em: 22/02/2026