



Análise de marcas de colonialidade e de-colonialidade no currículo de língua-gem inglesa proposto na BNCC

Analyzing the marks of coloniality and de-coloniality in the english curriculum proposed in the BNCC

RAFAELA SEPULVEDA ALEIXO LIMA

<https://orcid.org/0000-0001-6868-6043>

Universidade Estadual do Norte-Fluminense Darcy Ribeiro
Brasil

SÉRGIO ARRUDA DE MOURA

<https://orcid.org/0000-0003-1956-6242>

Universidade Estadual do Norte-Fluminense Darcy Ribeiro
Brasil

Recebido: 9 de outubro de 2024 | Aceito: 12 de março de 2025

DOI: 10.35956/v.25.n1.2025.p.103-120

RESUMO

Esse artigo visa investigar marcas de colonialidade e de-colonialidade presentes no currículo de língua-gem inglesa (LI) proposto pela Base Nacional Comum Curricular em 2017. Para tal, apresentam-se diferentes teorias curriculares e depreende-se cómo o currículo de-colonial constitui-se um espaço de resistência; exploram-se conceitualmente colonialismo, colonialidade e colonialidade linguística; e analisam-se as marcas existentes no currículo (caráter mercadológico, eficientista e racionalista; prescrição e homogeneização curricular; lógica da globalização; instrumentalização linguística; hierarquia e exclusão linguísticas vs. diversidade linguística e cultural; perspectiva crítica e inclusiva; práticas contextualizadas; e perspectivas dos multiletramentos), pautando-se em conceitos provenientes da Análise do Discurso como discurso de Maingueneau (2015) e pan-óptico de Foucault ([1979] 2021). Entende-se que, embora a BNCC, proclame diversidade e inclusão, o currículo de LI está enraizado em uma lógica neoliberal que perpetua hierarquias coloniais. Para desafiar isso, professoras/es devem adotar uma abordagem de-colonial crítica, contextualizando o currículo e valorizando culturas e histórias locais.

PALAVRAS CHAVE: *Currículo de-colonial. Língua-gem Inglesa. BNCC. Estudos Pós-coloniais*

RESUMEN

Este artículo investiga las marcas de colonialidad y de-colonialidad en el currículo de lengua inglesa propuesto por la Base Curricular Común Nacional (BNCC) en 2017. Presenta teorías curriculares para deducir cómo el currículo de-colonial actúa como resistencia; explora el colonialismo, la colonialidad y la colonialidad lingüística; y analiza las marcas en el currículo: mercantilización, eficiencia, racionalismo, prescripción y homogeneización curricular, lógica de la globalización, instrumentalización lingüística, jerarquía y exclusión lingüística frente a la diversidad, perspectiva crítica e inclusiva, prácticas contextualizadas y multiaprendizaje. Utiliza conceptos del Análisis del Discurso de Maingueneau (2015) y el panóptico de Foucault ([1979] 2021). Aunque el BNCC proclama diversidad e inclusión, su currículo de AI está arraigado en una lógica neoliberal que perpetúa jerarquías coloniales. Para contrarrestarlo, los profesores deben adoptar un enfoque crítico de-colonial, contextualizando el currículo y valorando culturas e historias locales.

PALABRAS CLAVE: *Currículo de-colonial. Lengua inglesa. BNCC. Estudios postcoloniales.*

ABSTRACT

This article investigates the marks of coloniality and de-coloniality in the English curriculum proposed by the National Common Core Curriculum in 2017. To this end, we present different curricular theories and deduce how the de-colonial curriculum constitutes a space of resistance; explore colonialism, coloniality, and linguistic coloniality conceptually; and analyze the existing marks in the curriculum (market, efficiency, and rationalist character; curricular prescription and

homogenization; the logic of globalization; linguistic instrumentalization; linguistic hierarchy and exclusion vs. linguistic and cultural diversity; critical and inclusive perspective; contextualized practices; and multi learning perspectives), based on concepts from discourse analysis, such as Maingueneau's discourse (2015) and Foucault's panopticon ([1979] 2021). We understand that although the document has declared diversity and inclusion, its English curriculum is rooted in a neoliberal ideology that perpetuates colonial hierarchies. To avoid this, teachers must adopt a critical de-colonial approach, contextualizing the curriculum and valuing local cultures and histories.

KEYWORDS: *De-colonial curriculum. English. BNCC. Post-colonial studies.*

Introdução

O currículo não é neutro e atemporal, ele tem uma história e está implicado em relações de poder; ele é resultado de uma dialética que acaba por definir qual conhecimento é, ou não, legítimo e imprime efeitos de sentidos sobre os inter-indivíduos¹ (Moreira; Silva 1995). Neste sentido, currículo de língua-gem inglesa (LI)² pode perpetuar uma herança colonial que resulta em controle e marginalização na práxis curricular³, delimitando quais saberes seriam ensinados e dificultando uma apropriação autêntica da língua-gem. Essa herança – foco na gramática e tradução de textos literários clássicos e documentos oficiais e comerciais; uso de gramáticas e materiais importados como guias das aulas; controle e censura de obras e materiais didáticos; centralização e controle estatal do ensino e suas instituições – somada ao caráter colonial elitista, purista e excludente da educação e do acesso às língua-gems, à idealização e ao mimetismo da

-
- 1 Embora reconheça-se a importância do conceito de “sujeito” para os estudos discursivos, entende-se que o termo instaura de certa forma uma dicotomia entre sujeito e objeto, interior e exterior desde Descartes. Observa-se essa tendência, em grandes autores como Stuart Hall: “o sujeito tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, [...] formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que os mundos oferecem (Hall 2006: 11). Essa dicotomia é problemática porque ela pressupõe uma separação entre indivíduo e mundo. Embora Heidegger não tenha utilizado o termo “inter-indivíduo”, ele reconhece a importância dos contextos e relações através do conceito de *Mitsein* (ser-com), indicando que o *Dasein* (ser-aí) sempre existe de forma situada, inseparável dos contextos em que está imerso. O mundo não é algo lá “fora” para ser observado objetivamente; é o horizonte de significados em que se é, isto é, condição existencial (Heidegger [1927] 2005).
 - 2 O uso do hífen, recorrente em toda a obra de Heidegger ([1927] 2005), introduz no sentido das palavras um “entre-lugar”, um espaço de silêncio que nos conduz a escutar a língua-gem, a deixá-la desconstruir-se e descobrir-se num movimento de velamento/desvelamento. Velamento (*Verborgenheit*) refere-se ao estado como as coisas se apresentam inicialmente, de forma oculta ou obscurecida. Desvelamento (*Entborgenheit*) refere-se ao aparecimento das coisas a partir da reflexão e compreensão. A compreensão de mundo não é dada, mas moldada, constituída pelo modo como as coisas se revelam ou se ocultam. O desvelamento é essencial para uma existência autêntica. A opção também por “Língua-gem Inglesa” ao invés de “Inglês” visa afastar-se de uma hierarquia colonial que enxerga uma língua original como representativa da identidade nacional de outros povos (Mignolo 1995a). Essa escolha promove uma interpretação reflexiva que permite entender a língua-gem como um fenômeno co-originário ao *Dasein* (Heidegger ([1927] 2005).
 - 3 Enquanto a ideia de prática está mais voltada para atividade; a práxis surge como uma atitude filosófica em que a ação e a reflexão estão voltadas para um processo social humanizador. Não se refere apenas a uma categoria analítica ou epistemológica, mas um modo de ser que transforma a si e ao mundo a partir da reflexão-ação-reflexão. “A práxis é sempre uma ação política a favor e contra alguém, ou ainda a favor ou contra determinada situação histórica objetiva, concreta de opressão” (Mühl 2011: 16) ou ainda “[...] é a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.” (Konder 1992: 115). Assim sendo, práxis educativa é uma ação educativa consciente e crítica que busca promover a emancipação e o desenvolvimento integral dos inter-indivíduos. E práxis curricular refere-se à aplicação prática, reflexiva e transformadora do currículo.

cultura europeia e inglesa reforçam a colonialidade lingüística (Mignolo 1995a; Freyre 2000; Hilsdorf 2000; Oliveira 2006; Grosfoguel 2002; 2005).

Essa colonialidade lingüística dá continuidade a formas de dominação pela LI produzidas por culturas eurocênicas/nortistas globais e reforçadas pelas estruturas do “sistema-mundo capitalista moderno” (Grosfoguel 2008). Essa perpetuação de hegemonias culturais e lingüísticas pode ser amplamente observada em documentos curriculares que orientam a ensinagem⁴, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas durante a Educação Básica, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). O objetivo é assegurar que as/os estudantes desenvolvam competências gerais para resolver problemas do cotidiano, exercer sua cidadania de forma plena e atuar de modo eficaz no mundo do trabalho (Brasil 2018). A BNCC, conforme apontado no próprio documento, é tomada como referência nacional para a formulação de currículos das redes públicas e privadas, dos Estados e Municípios, e tem como um de seus objetivos integrar a política nacional da Educação Básica.

Entretanto, a concepção do que “deve ser ensinado e do que deve ser aprendido” em forma de exortação é uma forma de vigilância epistemológica que visa controlar os inter-indivíduos. Ao excluir outras língua-gens de seu escopo, focando apenas na LI, a BNCC reforça inadvertidamente a colonialidade lingüística, pois promove uma língua-gem e cultura dominante ao passo que desvaloriza/marginaliza outros saberes e práticas culturais. Ainda que as/os defensoras/es da Base tentem aparentar neutralidade, o documento revela sua orientação ideológica na medida que reduz a ensinagem da LI à mera descrição (Lima, 2023). Apesar de afirmarem que foi “concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil” (Brasil 2018: 5), muitas/os pesquisadoras/es e acadêmicas/os a veem como antidemocrática (Valle 2021). Diante desse contexto ambíguo e paradoxal, pergunta-se: qual(s) discurso(s) estão sendo reverberados na BNCC? Quais marcas de colonialidade ou de-colonialidade são encontradas na BNCC e no currículo de LI? Como é possível fomentar uma perspectiva de-colonial na práxis curricular sugerida pela BNCC?

Para responder tais questionamentos, realiza-se uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico explorando conceitos da análise do discurso como pan-optismo de Foucault ([1975] 2014) e discurso de Maingueneau (2015) e provenientes dos estudos pós-coloniais como colonialidade/de-colonialidade (Mignolo 1995a, 2000; Grosfoguel 2002; Quijano 2010). Esses conceitos deram sustentação para a análise crítica e interpretação documental da BNCC (Brasil 2018) a fim de identificar marcas de colonialidade/de-colonialidade: caráter mercadológico, eficientista e racionalista; prescrição e homogeneização curricular; lógica da globalização; instrumentalização lingüística; e hierarquia e exclusão lingüísticas vs. diversidade lingüística e cultural;

4 O uso do termo “ensinagem” ao invés de “ensino-aprendizagem” parte do pressuposto da superação de uma dicotomia carregando compromissos éticos, políticos e sociais no espaço institucional com vistas a integrar a ação de professoras/es (ensinar) e alunas/os (aprender) através de processos de mobilização, construção e elaboração do conhecimento, isto é, de um direcionamento para aprendizagem; de um desenvolvimento operacional por meio da significação, problematização, criticidade, continuidade, historicidade e totalidade; por fim, da consolidação de conceitos (Anastasiou 2002).

perspectiva crítica e inclusiva; práticas contextualizadas; e perspectivas dos multiletramentos. A presente pesquisa apresenta-se estruturada da seguinte maneira: 1. O currículo como espaço de resistência: uma perspectiva pós-crítica e de-colonial; 2. colonialismo à colonialidade linguística: continuidades e desafios no Brasil; e 3. Rumo à resistência? Análise das marcas coloniais e de-coloniais no currículo de língua-gem inglesa.

1. O currículo como espaço de resistência: uma perspectiva pós-crítica e de-colonial

“O que é currículo?” Embora essa pergunta parece simples, não é fácil de ser respondida. Para Sacristán (1999: 15), “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria [...] e a prática possível, dadas determinadas condições.” Já Moreira (1997: 11) afirma que o currículo “[...] é um instrumento para desenvolver processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos para socializar crianças e jovens”. Segundo Macedo (2009: 24) ele é “[...] um artefato socioeducacional visando uma dada formação ideológica e, nesse sentido, veicula uma formação ética, política, estética e cultural”. Seja qual for a vertente adotada em sua concepção, o currículo é o núcleo do processo pedagógico, é documento de identidade, é um discurso por meio do qual experiencia-se a si mesmo, podendo ser espaço de reprodução ou de resistência contra opressões/dominações que perpetuam a exclusão e marginalização cultural e linguística (Goodson 2014).

Segundo Silva (2009), os discursos em torno dos currículos foram se delineando em Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-críticas. Nas Teorias Tradicionais, o currículo é definido como um conjunto de conhecimentos fixos e universalmente válidos que prioriza métodos, objetivos sob a ótica da utilidade, da eficiência. “É enfatizado o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos. Todo destaque é dado ao que veio a ser denominado mais tarde currículo formal” (Lopes; Macedo 2011: 25-26). As Teorias Críticas enfatizam relações de classe, ideologia e reprodução cultural. Nesta perspectiva, o currículo precisa promover uma atitude de resistência e a escola deve ser um espaço de atuação política. Já as Teorias Pós-críticas oferecem um marco teórico que prioriza a identidade, a alteridade e o discurso. O currículo é um campo de disputa, onde saberes e poderes estão em constante negociação.

Para Hall, identidade é “[...] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares” (Hall 2000: 111-112). Isso significa que a identidade não é algo estático ou inerente ao inter-indivíduo, mas sim um processo contínuo de construção influenciado pelos discursos sociais e culturais aos quais é exposta/o. Segundo Haddock-Lobo (2006: 48) “a Alteridade não é apenas uma qualidade do outro, é sua realidade, sua instância, a verdade do seu ser e, por isso, para nós, torna-se muito fácil uma permanência na coletividade”. É necessário destacar a importância de reconhecer a alteridade como parte integral da experiência humano, influência a compreensão de identidade. Este ponto de vista destaca a importância de reconhecer a alteridade como uma parte integral da experiência humana, influenciando a compreensão de identidade. E quanto ao discurso? Para o Maingueneau (2015: 25-28), “o discurso é uma organização para além da frase; é uma forma de

ação; é interativo; é assumido por um 'sujeito'; é regido por normas; é assumido no bojo de um interdiscurso; constrói socialmente o sentido; é contextualizado”.

Ao afirmar que “o discurso é uma organização além da frase”, Maingueneau mobiliza estruturas para além da materialidade linguística, se opondo a uma concepção de “língua-gem enquanto código”. Logo, o currículo como discurso é tratado como um efeito de sentido entre os inter-indivíduos. Conforme Orlandi (2001), no bojo do discurso há um processo complexo de constituição do ser e dos sentidos e não a simples transmissão de informações. “O discurso é uma forma de ação”. Austin (1965) considera o discurso como um modo de realização no mundo. Fairclough (2003) postula que o discurso é um modo de ser no mundo e ser com os outros; uma forma de coexistir. Desta forma, o currículo não é “amontoado de textos”, mas um posicionamento, uma forma de ser e agir no mundo. Além de ser anúncio de vivências, “o discurso é interativo”. “A atividade verbal é, na realidade, uma interatividade constitutiva” (Maingueneau 2015: 26). O currículo não pode ser concebido como uma atividade individual, realizada por uma(um) professora(x), ele é resultado das interações e vivências na ensinagem de LI. A questão é como esse currículo é formalmente construído. Será que ele reflete essas vivências ou será apenas uma formalidade? Além disso, “o discurso só é discurso se estiver relacionado a um sujeito” (Maingueneau 2015: 27), ou seja, o discurso é assumido por um “sujeito”.

O discurso é assumido no bojo de um interdiscurso. “O discurso só adquire sentido no interior de um imenso interdiscurso” (Maingueneau 2015: 28). O interdiscurso é um lugar de confrontos e sobreposições que foi se “[...] constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres, a memória que tornou possível esse dizer para esses sujeitos num determinado momento e que representa o eixo de sua constituição (interdiscurso)” (Orlandi 2001: 33). Por fim, o discurso é regido por normas. “A atividade verbal, tanto quanto qualquer comportamento social, é regido por normas” (Maingueneau 2015: 27) e ele constrói socialmente o sentido. “Este postulado diz respeito tanto às interações orais entre duas pessoas quanto às produções coletivas destinadas a um público amplo” (Maingueneau 2015:28). Ao postular que o discurso é contextualizado, Maingueneau considera o contexto não como uma moldura, mas como uma situação de troca linguística em que se alcança determinado sentido. Nesta perspectiva, o currículo como discurso é potencializador de novas práticas, apoiadas em discursos de resistência, já que

todo uso da palavra envolve ação humana em relação a alguém, em um contexto interacional específico no qual ocorre a busca pela apropriação, a batalha pelas palavras e seus sentidos, a disputa por identidades sociais. E onde também se configuram as relações dialógicas de reexistências inscritas em um processo que envolve negociação, reinvenção e subversão de relações assimétricas de poder. (Souza 2009: 57)

O currículo de-colonial propõe uma perspectiva crítica e transformadora para a ensinagem de LI, desafiando as estruturas tradicionais que perpetuam desigualdades e hegemonias culturais. A de-colonialidade é uma abordagem teórica diversificada que surge como uma resposta crítica ao colonialismo e às suas persistentes estruturas na sociedade atual (colonialidade). Seu objetivo é desafiar e transcender as hierarquias, opressões e epistemologias eurocêntricas que se estabeleceram durante os períodos coloniais. Segundo Dussel (1994), uma ética de libertação busca superar as estruturas opressivas do colonialismo/colonialidade e promover uma justiça global baseada na diversidade e

igualdade. Grosfoguel (2008) ressalta a importância da de-colonização epistêmica, defendendo o reconhecimento e valorização da diversidade de conhecimentos e saberes. Ao contrário de currículos convencionais, que muitas vezes enfatizam normas e valores ocidentais, o currículo de-colonial pode ser considerado uma estrutura socioeducativa que “[...] equipan los ‘oprimidos’ con las herramientas necesarias para desvelar las raíces de su opresión y deshumanización, identificar sus estructuras, y actuar sobre ellas, también son componentes céntricos” (Walsh 2008:19).

2. Do colonialismo à colonialidade linguística: continuidades e desafios no Brasil

“A análise do colonialismo busca uma contribuição ao pensamento decolonial” (Reis 2019:124) porque explora continuidades e as características da modernidade/ colonialidade para que possa revertê-lo. A experiência colonial é tão constitutiva que se pode perceber sua continuidade até a modernidade. A expropriação de recursos naturais e econômicos foram convertidas na “[...] produção de um imaginário mitológico [...] na naturalização das instituições e categorias, que ordenam as relações de poder que foram impostas pelos vencedores/ dominadores” (Quijano 2010:125). O Brasil foi pensando durante muito tempo como um “país-objeto” em detrimento de um “país-sujeito” (Freire [1968] 2018). Marcada pela ausência do diálogo, pela perda de liberdade e retirada de mulheres da esfera pública e pela inexistência de um autogoverno (Prado Júnior 2012), a história brasileira foi construída sob uma mentalidade profundamente feudal, alimentada por contextos coloniais (Freire [1967] 2011). A colonização realizada por Portugal e o colonialismo interno (mesmo após a Independência em 1822) produziram uma colonialidade paradoxal no Brasil: relação amigável com ex-colonizador e continuidade e sobreposição de práticas coloniais.

Segundo Prado Júnior (2011) e Novais (2019), após a independência, as elites brasileiras continuaram a valorizar e preservar aspectos da cultura portuguesa, e os laços econômicos permaneceram fortes. A identidade nacional foi sendo forjada em torno da herança portuguesa, o que ajudou a manter uma conexão simbólica e prática com o antigo colonizador. “O colonialismo interno é, assim, a diferença colonial exercida pelos líderes da construção nacional” (Mignolo 2005: 43). A continuidade e sobreposição de práticas coloniais referem-se à permanência de estruturas de poder, dominação e exploração que passaram a ter uma roupagem nacional e somaram-se às explorações vindas de outros países, principalmente dos Estados Unidos da América. Para Freire ([1967] 2011:129), durante muito tempo, “pensar o Brasil, de modo geral, era pensar sobre o Brasil de um ponto de vista não brasileiro. Julgava-se o desenvolvimento cultural do Brasil segundo critérios e perspectivas nos quais o país era necessariamente um elemento estrangeiro.”

Essas múltiplas formas de opressão e dominação resultantes do processo colonial formam um todo-conjunto descontínuo, conflituoso e heterogêneo num campo de relações recíprocas e múltiplas (Quijano 2010). Dentro desse período histórico-social diferentes hierarquias de poder (raciais, de gênero, classe, epistêmicas, linguísticas, culturais) atuaram de forma multidirecional “desumanizando o humano” e “humanizando o capital” (Quijano 2019). A estruturação social baseada em raça desumaniza o humano à medida que, reduzindo-os a categorias raciais, privilegia os considerados racialmente dominantes em termos de acesso a recursos e poder (hierarquia racial). A divisão de poder e recursos com base no gênero perpetua a desigualdade, relegando

mulheres a papéis subordinados na sociedade (hierarquia de gênero). Em ambos contextos, a falta de acesso de negras/pretas(os) e mulheres aos ambientes educacionais durante o período colonial limitava ainda mais suas escolhas.

A desigualdade econômica cria uma divisão entre ricos/os e pobres, com as/os primeiras/os tendo acesso a recursos e oportunidades que estão fora do alcance das/os últimas/os. Isso desumaniza as/os menos privilegiadas/os, negando-lhes dignidade e autonomia, enquanto coloca o acúmulo de capital no centro das prioridades sociais (hierarquia de classe). Certos conhecimentos e formas de saber (eurocêtricos/ nortistas globais) são privilegiados em detrimento de outros marginalizando outras perspectivas e saberes. Isso desumaniza aquelas/es cujas vozes e conhecimentos não são reconhecidos ou valorizados (hierarquia epistêmica). A “imposição” de uma língua-gem ou cultura dominante sobre outras pode resultar na supressão da identidade e expressão cultural de minorias linguísticas e étnicas. Isso desumaniza aquelas/es cujas formas de comunicação e expressão são consideradas “inferiores”, enquanto promove a hegemonia cultural daquelas/es que detêm o poder (hierarquia linguística e cultural).

Entende-se que Norte e Sul globais coexistem, mas são divididos por suas sociabilidades coloniais, resultado do colonialismo, que desumaniza certas vidas humanas (sociabilidade colonial) enquanto supervaloriza outras (sociabilidade metropolitana). Esse macrocontexto esvazia qualquer ruptura com as bases da colonialidade e torna “o presente estranho a si mesmo, em um movimento capaz de distanciar a atualidade dela própria e, com isso, desnaturalizá-la e historicizá-la criticamente” (Ávila 2018: 34). Para elucidar os desdobramentos destes contextos coloniais, Quijano (2000) cunhou o termo “colonialidade” como algo que transcende o colonialismo histórico e que não desaparece com a independência política. O pesquisador explica a modernidade como um processo vinculado à experiência colonial, uma continuidade das formas coloniais de dominação em que estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos neoliberais coloniais-modernos.

Assim, ao passo que o colonialismo se refere a “contextos coloniais” impostos pela presença de uma administração colonial, a colonialidade refere-se a “contextos coloniais” da atualidade, em que há a continuidade de formas coloniais de dominação produzidas pelas culturas dominantes (eurocêtricas/nortistas globais) e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno, mesmo após o fim das administrações coloniais (Grosfoguel 2008). Entendendo essa diferença, a colonialidade linguística pode ser definida como uma dimensão da colonialidade do poder.

A colonialidade do poder é um enredamento, [...] uma interseccionalidade de múltiplas e heterogêneas hierarquias (“heterarquias”) de formas de dominação e exploração sexual, política epistêmica, econômica, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial entre o europeu [e norte-americano] e o não-europeu [e não norte-americano] reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais de poder. (Grosfoguel 2008: 51-52)

As estratégias de poder que subjazem o exercício da colonialidade, definidas como “colonialidade de poder” (Quijano 1999), são como um modelo de exercício da dominação moderno que interliga língua-gem à formação racial, controle de trabalho, Estado e produção de conhecimento. De outro modo, a colonialidade do poder é a classificação da população mundial ancorada na noção de raça, de matriz colonial. Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) afirma que esse conceito amplia a ideia fou-

caultiana de poder disciplinário, ao mostrar que dispositivos panópticos (Foucault [1979] 2021) construídos pelo Estado moderno expandem-se a uma estrutura mais ampla de caráter mundial, configurada pela relação entre Estados no centro e na periferia. Essa matriz de poder procura encobrir também as implicações do estabelecimento de padrões linguísticos de LI, que se refletem na concepção histórica da América do Norte e da Europa, como redes de dependência histórico-estrutural (Walsh 2003). A colonialidade do saber diz respeito às formas de reprodução de pensamento e conhecimento enquanto a colonialidade do ser refere-se à experiência vivida da colonização e aos seus efeitos na língua-gem e na percepção dos inter-indivíduos colonizados (Maldonado-Torres 2008).

No colonialismo histórico, há um padrão linguístico (europeu e norte-americano) que é constantemente naturalizado e sustentado como superior e normal (Lander 2000). A permanente tentativa de aniquilar variações linguísticas, dialetos, sotaques ou formas de expressão na LI criaram uma hierarquia linguística que marginaliza aquelas/es que não se encaixam nesse padrão ideal. Essa tentativa é um ato de violência simbólica que reforça e reflete desigualdades mais amplas e busca homogeneizar as heterogeneidades linguísticas em prol da suposta superioridade. A imposição de um padrão linguístico dominante não apenas nega a riqueza e a complexidade das diferentes formas de expressão, mas também mina a identidade e a autonomia das comunidades linguisticamente diversas. Ao suprimir variações linguísticas, as/os usuárias/os são despojadas/os de sua capacidade de se comunicar de maneira autêntica e de se conectar com sua própria história e cultura. Isso perpetua um ciclo de discriminação linguística que se entrelaça com outras formas de opressão, como a hierarquia racial, de gênero e de classe, reforçando a marginalização desses grupos na sociedade. Esta dinâmica não é apenas uma questão de preferência ou estética linguística; ela está enraizada na colonialidade do poder.

A colonialidade linguística se manifesta na imposição e hegemonia da língua-gem do colonizador, que muitas vezes mantém seu prestígio e continua a ser amplamente utilizada nas ex-colônias, como é o caso das LI e LP no Brasil, perpetuando a dominância linguística iniciada durante o período colonial. Os sistemas educacionais valorizam a língua-gem e a literatura do ex-colonizador, marginalizando as língua-gens e culturas locais e limitando as oportunidades de desenvolvimento de uma episteme local. Além disso, as ideologias coloniais “repaginadas” promovem o bilinguismo ou multilinguismo de forma que mantém a língua-gem do colonizador como essencial para o progresso, enquanto as línguas locais são relegadas a um status inferior. A hegemonia da LI, por exemplo, no cenário global funciona como uma nova forma de colonialidade linguística, colocando o aprendizado da língua-gem como meio para participar da economia global, porém, devido ao acesso desigual, são criadas barreiras de acesso a empregos, por exemplo. A fluência na língua-gem dominante é muitas vezes usada como um marcador de status social, resultando em discriminação contra falantes de língua-gens minoritárias. Essa discriminação resulta em perda de identidade cultural, conhecimento tradicional e herança linguística, mantendo essas língua-gens em posições subordinadas.

3. Rumo à resistência? Análise das marcas coloniais e de-coloniais no currículo de língua-gem inglesa

Em abril de 2017, o Ministério da Educação encaminhou a proposta da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE, órgão normativo do sistema nacional de educação, conduziu

audiências públicas consultivas em várias cidades do Brasil para receber contribuições sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil 2018). Em seguida, em 22 de dezembro de 2017, a Resolução CNE/CP nº 2 foi publicada, estabelecendo a implantação obrigatória da BNCC na Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A base para o Ensino Médio será desenvolvida e deliberada posteriormente. A BNCC como núcleo central da construção curricular desempenha papel crucial em várias dimensões do sistema educacional. Ela orienta políticas públicas, práticas pedagógicas, metodologias, planejamentos docentes, avaliações. Assim, ela não é apenas um documento normativo, mas um outro dispositivo que influencia na fixação e/ou transformação do ser, do saber e do poder.

Na BNCC, por meio da língua-gem é possível “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado” (Brasil 2018: 242). Esse reconhecimento da **diversidade linguística e cultural** abre espaço para uma abordagem mais inclusiva e equitativa na ensinagem de LI, valorizando a pluralidade e promovendo a compreensão intercultural. A BNCC, assim, tenta transcender a perspectiva monolíngüística hegemônica, oferecendo uma plataforma para que diferentes língua-gens e culturas coexistam e sejam apreciadas, incentivando a formação de cidadãs/ãos mais conscientes e críticas/os quanto às dinâmicas de poder e identidade no cenário global. “O estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania” (Brasil 2018: 241). Aprender a LI não seria apenas uma questão de adquirir uma habilidade técnica, mas uma “ferramenta” para inclusão social e desenvolvimento crítico (*perspectiva crítica e inclusiva*).

Além disso, devem ser priorizadas “[...] práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (Brasil 2018: 245). A BNCC enfatiza que a ensinagem de LI deve ser contextualizada, ou seja, relacionada com situações reais e significativas para as/os alunas/os. Quanto mais elas/es apreendem de forma real por meio de práticas de oralidade, leitura e escrita, mais se sentem confiantes para interagir com e por meio da LI. Essas práticas precisam “[...] problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica” (Brasil 2018: 245). A ensinagem de LI não deve ter “um fim em si mesma”, alunas/os não devem apenas apreender a língua-gem, mas entender como ela funciona e refletir sobre seu uso em diferentes contextos, questionar e desafiar estruturas de poder (*práticas contextualizadas*). “Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal” (Brasil 2018: 245) (*perspectiva dos multiletramentos*).

Sobre as políticas públicas, a BNCC atua como referência para sua formulação ao definir “conteúdos mínimos” e “competências essenciais” e estabelecer diretrizes que orientam a elaboração de currículos estaduais e municipais. “Vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica” (Brasil 2018: 5). O que é essencial? Quem garante e define o que é essencial? A ausência dessas reflexões e o *caráter mercadológico do documento* (Lima; Lima 2021) podem produzir um currículo racionalizado que tem “[...] a competência como meta, e o objetivo do processo de ensino é a maestria ou o domínio das competências” (Lopes; Macedo 2011: 54). Essas competências respondem ainda que de modo impreciso a uma demanda por trabalhadoras/es polivalentes

para um mercado neoliberal instável centrado no norte-global no esteio de um currículo colonial. Paradoxalmente, é justamente aquela ausência, fissura que possibilita ações de-coloniais.

Sobre as práticas pedagógicas e metodologias, a BNCC acaba funcionando como um guia para professoras/es sobre o que e como ensinar. Embora seja apontado no documento que “as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias” (Brasil 2018: 30), ele estabelece “competências específicas de área cujo desenvolvimento deve ser promovido [...] e relacionado a um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais” (Brasil 2018: 33). As/os professoras/es podem sentir-se pressionadas/os para conformar suas práticas às expectativas estabelecidas pela BNCC, mesmo que essas expectativas não sejam as mais adequadas para seus contextos. Se, no documento, há prescrição de um conjunto de competências e “toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra” (Freire [1968] 2018: 22), pode-se inferir que as competências gerais e específicas listadas produzem “sentidos alienadores e colonizadores” na práxis curricular (*prescrição*).

Sobre os planejamentos docentes, a BNCC, ao definir os objetivos/metasp de cada etapa de ensino e as competências de aprendizagem, causa um impacto profundo. “As decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ e [...] ‘saber fazer’” (Brasil 2018: 13). Essa prescrição limita a flexibilidade de docentes para adaptar o currículo. Essa necessidade de alinhar os planos de aula com as diretrizes da BNCC pode ser percebida como forma de controle sobre a atividade docente, reduzindo a possibilidade de adaptação curricular. “Toda uma problemática se desenvolve então: a de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista [...] mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado” (Foucault [1975] 2014: 169). A BNCC cria então uma *cultura de sucesso quantificável* e uma *arquitetura de controle* que regula as decisões pedagógicas a fim de tornar a práxis pedagógica visível e mensurável. Essa visibilidade facilita a vigilância das atividades docentes, semelhante ao panóptico de Foucault, em que a visibilidade constante induz comportamentos às normas estabelecidas.

Com o pan-optismo, eu viso a um conjunto de mecanismos que ligam feixes de procedimentos de que serve o poder. O pan-optismo foi uma invenção tecnológica na ordem do poder, como a máquina a vapor o foi na ordem da produção. Essa invenção tem de particular o fato de ter sido utilizada em níveis inicialmente locais: escolas, casernas, hospitais. Fez-se nesses lugares a experimentação da vigilância integral. [...] Esses métodos foram, a partir de determinado momento, generalizados. [...] O pan-optismo não foi confiscado pelos aparelhos de Estado, mas estes se apoiaram nessa espécie de pequenos pan-optimos regionais e dispersos. (Foucault [1979] 2021: 254-255)

Sobre as avaliações, a BNCC “influenciará as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base e enfoca avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (Brasil 2018: passim) (*instrumentalização linguística*). Avaliações internacionais como o PISA (Programme for International Student Assessment) são desenvolvidas com base em padrões e expectativas globais, predominantemente ocidentais. A racionalidade da teoria curricular de Ralph Tyler, que articula as abordagens *eficientista* e *cientificista*, estabelece “[...] um vínculo entre currículo e avaliação,

propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos” (Lopes; Macedo 2011: 25). A questão é que na BNCC avaliações institucionais são utilizadas como avaliações de aprendizagem, o que é um equívoco. Uma avaliação institucional produz um retrato (parcial, estático e momentâneo) da práxis curricular enquanto a de aprendizagem engloba aspectos diagnósticos, formativos e sumativos. Ao alinhar avaliações nacionais com padrões internacionais, a BNCC promove uma visão homogênea e eurocêntrica educacional (*homogeneização curricular*). Estabelecer critérios e padrões uniformes para todo o território nacional pode marginalizar práticas, conhecimentos, saberes e modos de avaliação locais e culturalmente diversos. Essa estrutura avaliativa da BNCC desconsidera saberes e conhecimentos tradicionais, reforçando uma hierarquia de saberes.

Isso significa que os professores foram levados a acreditar que a avaliação e a aplicação de testes não fazem parte de suas atribuições, uma vez que não seriam devidamente capacitados para elaborar instrumentos avaliativos. Parte-se, assim, do pressuposto de que a construção de avaliações deve ser responsabilidade de um especialista na área⁵. (Villas Boas; Nobre 2020: 4) [nossa própria tradução]

Embora a BNCC priorize a função social e política da LI como língua franca e tente superar o monolinguismo, há uma contradição evidente quando se promove o currículo exclusivo de LI. A concepção de língua-gem no documento propõe um entendimento mais abrangente e inclusivo das língua-gens, reconhecendo-as como práticas sociais que se constituem e se transformam nas interações humanas. No entanto, ao focar predominantemente na LI, a BNCC inadvertidamente reforça uma hierarquia linguística que a privilegia em detrimento de outras língua-gens, especialmente as indígenas que também são relevantes no contexto brasileiro. A ênfase unilateral na LI pode ser vista como uma forma de exclusão linguística que marginaliza outras línguas e culturas presentes no Brasil. Uma abordagem de-colonial no currículo deveria incluir múltiplas língua-gens e valorizar as diversas formas de conhecimento e expressão cultural (**hierarquia e exclusão linguísticas**). Foucault (1996) já aponta que a exclusão é construída historicamente e produz silenciamentos e apagamentos de seres e saberes.

A hierarquia e exclusão linguísticas e a predominância da LI no cenário global e na BNCC podem ser vistas como formas de interpelar e moldar identidades de maneiras específicas. A afirmação de Adichie (2019: 26) de que “[...] a história única cria estereótipos e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” ressalta os perigos de uma visão monolítica imposta pela hegemonia de uma língua-gem ou cultura. Quando a LI é posicionada no topo de uma hierarquia linguística, ela promove certos discursos: “a LI é essencial para o sucesso acadêmico e profissional”, “ela é simples, moderna e sofisticada”, “é mais importante do mundo porque é a língua-gem do mundo dos

5 This means that teachers have been led to believe that assessment and testing are not their responsibility, because they are not qualified to create tests and other types of assessment, assuming that developing tests should be a task assigned to a specialist in the field.

negócios, da ciência e tecnologia” ou “falar LI é meio para inserir-se no mundo”. Essas narrativas contribuem para perpetuar a supremacia da LI e marginalizar inter-indivíduos que não a dominam.

Nenhum dispositivo fornece em si próprio uma estrutura para a identidade, mas enquanto fenômeno, a BNCC é um sintoma de seu tempo, que traduz e reinscreve um *status quo*, e não fornece uma contra-hegemonia como forma de resistência a opressões culturais e linguísticas. A imposição de um currículo homogeneizante, a reprodução de hierarquias coloniais e controle epistêmico fazem da BNCC um dispositivo da matriz de poder colonial, desempenhando papel importante na fixação do ser, do saber e do poder: ela reforça uma hegemonia anglófona (ser), privilegia visões de mundo dominantes (saber) e reforça a hegemonia de certos grupos políticos, sociais e econômicos (poder). Embora “o estudo da língua inglesa [possa] possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa” (Brasil 2018: 241), uma práxis curricular crítica e de-colonial ficará a cargo da/o docente que ao explorar suas fissuras, pode encontrar caminhos para a ensinagem de-colonial de LI.

Considerações Finais

Respondendo às perguntas realizadas nessa pesquisa, entende-se que a BNCC se recobre de um discurso de diversidade cultural e linguística, inclusão, quando na verdade é pautada por uma lógica neoliberal de mercado: produtividade mensurada por avaliações, estabelecimento de metas sob a roupagem de competências, fragmentação dos conhecimentos/conteúdos como setores, prevalência da LI como língua-gem global. Tudo isso reforça um currículo colonialista que perpetua a centralidade de culturas e língua-gens dominantes, tratando a LI não como língua franca, mas recurso/ ferramenta de controle e subordinação. Isso contribui para a manutenção de um sistema educacional que reproduz desigualdades e hierarquias coloniais. O currículo proposto opera dentro de uma lógica que privilegia um modelo de educação voltado para o mercado, alinhado aos interesses do capitalismo global, e que, conseqüentemente, desumaniza os inter-indivíduos ao tratá-los como meros recursos produtivos.

Fomentar uma perspectiva de-colonial na práxis curricular sugerida pela BNCC é um desafio que exige uma abordagem crítica e reflexiva por parte de professoras/es. As lacunas e fissuras existentes no currículo podem ser aproveitadas. Professoras/es podem contextualizar o conteúdo curricular de LI, trazendo questões locais e regionais para a sala de aula, valorizando literaturas, histórias e culturas indígenas, afro-brasileiras e de outras minorias. Pode-se criar momentos de reflexão e análise crítica do próprio currículo, incentivado as/os estudantes a questionarem as narrativas dominantes e identificarem silenciamentos presentes nos materiais e nas práxis pedagógicas. Pensar em formas de avaliação que valorizem o processo de aprendizagem, ao invés de apenas medir a produtividade, podem contribuir para a destituição da lógica colonial imposta pelo neoliberalismo. Mas atitudes de-coloniais não podem ser uma responsabilidade apenas de docentes, a oferta de formação continuada voltada para a de-colonialidade e a aproximação entre a escola, a comunidade local e movimentos sociais, além de enriquecerem o ambiente escolar, criam uma rede de colaboração essencial para o fomento de práxis pedagógicas transformadoras de LI, que incluem, respeitem e valorizem todas as vozes e culturas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Referências bibliográficas

- ADICHIE, C. N. 2019. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das letras.
- ANASTASIOU, L. das G. C. 2002. A ensinagem como desafio à ação docente. *Revista pedagógica*, 4, 8: 65-77.
- AUSTIN, J. L. 1965. *How to do things with words*. New York: New York Press.
- ÁVILA, A. L. de. 2018. (Re)Politizando a teoria da história em tempos de exceção: Hayden White e a crítica do presente. *Artcultura*, 20, 37: 21 - 35, 12.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. 2018. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. 2007. Prólogo: giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. Em S. Castro-Gomez; R. Grosfoguel (comp). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. pp. 9-23. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo delHombre.
- DUSSEL, E. 1942/ 1994. *El encubrimiento del Outro: hacia el origen del “mito de la Modernidad”*. La Paz: Plural.
- FAIRCLOUGH, N. 2003. *Analysing discourse*. London: Routledge.
- FOUCAULT, M. (1975) 2014. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FOUCAULT, M. 1979/ 2021. *Microfísica do poder*. Introdução e revisão técnica: Roberto Machado. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FOUCAULT, M. 1996. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Edições Loyola.
- FREIRE, P. 1967/ 2011. *Educação como prática de liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. 1968/ 2018. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREYRE, G. 2000. *Ingleses no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks.
- GOODSON, I. F. 2014. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- GROSFUGUEL, R. 2002. Colonial difference, geopolitics of knowledge, and global coloniality in the modern/colonial capitalist world-system. *Review (Fernand Braudel Center)*: 203-224.
- GROSFUGUEL, R. 2005. The implications of subaltern epistemologies for global capitalism: transmodernity, border thinking and global coloniality. *Critical globalization studies*: 283-292.
- GROSFUGUEL, R. 2008. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista crítica de ciências sociais*, 80: 115-147.

- HADDOCK-LOBO, R. 2006. *Da existência ao infinito: Ensaios sobre Emmanuel Lévinas*. São Paulo: Loyola.
- HALL, S. 2000. Quem precisa de identidade? Em T. T. da Silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, pp. 103-133. Petrópolis, RJ: Vozes.
- HALL, S. 2006. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- HEIDEGGER, M. 1927/ 2005. *Ser e tempo: Parte 1 e Parte 2*. Tradução: Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes.
- HILSDORF, M. L. S. 2000. Simonton e o panorama religioso do Brasil nos meados do século XIX. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*. São Paulo: FEUS, II, 5: 179-194.
- KONDER, L. 1992. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LANDER, E. 2000. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Em C. G. Elías; R. M. L. Campillo; D. C. G. Rohán. *Lecturas de Metodología de las ciencias sociales*, pp.38-70, Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, Mexico.
- LIMA, V. R. 2023. *A análise discursiva entre o currículo e o ensino da matemática: uma análise em contextos*. 2023. 137f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes-RJ.
- LIMA, V. R.; LIMA, R. S. A. 2021. 26. A paralaxe da violência e do currículo de Língua Inglesa: uma análise da BNCC à luz da teoria de Slavoj Zizek. *Revista Philologus*, 27, 81: 369-84.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. 2011. *Teorias de Currículo*. 1. Ed. São Paulo, SP: Cortez.
- MACEDO, R. S. 2009. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MAINGUENEAU, D. 2015. *Discurso e análise do discurso*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola.
- MALDONADO-TORRES, N. 2008. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista crítica de ciências sociais*, 80: 71-114.
- MIGNOLO, W. Globalização, processos de civilização, línguas e culturas. *Caderno CRH*, 8, 22: 1995a.
- MIGNOLO, W. 2000. *Local histories/global designs: essays on the Coloniality of power, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- MIGNOLO, W. 2005. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. Em E. Lander (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*, pp. 35-54. Buenos Aires: CLACSO.
- MOREIRA, A. F. B. 1997. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: A. F. B. Moreira (org.) *Currículo: questões atuais*, pp.11-35. Campinas, SP: Papirus.

- MÜHL, E. H. 2011. *Práxis Pedagógica: Ação dialógica comunicativa e emancipação*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.
- NOVAIS, F. 2019. *Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)*. 2º ed. São Paulo: Editora 34.
- OLIVEIRA, L. E. M. de. 2006. *A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil: o caso da língua inglesa (1809-1890)*. 2006. 378 f. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.
- ORLANDI, E. P. 2001. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 3 ed. Campinas: Pontes.
- PRADO JÚNIOR, C. 2011. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- QUIJANO, A. 1999. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio*, 24, 51: 137-148.
- QUIJANO, A. 2005. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais—Perspectivas Latinoamericanas*, pp, p. 107-126. Buenos Aires: Clacso.
- QUIJANO, A. 2019. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Aberto*, Venezuela, 28, 1: 255 –301.
- REIS, A. H. 2019. Estudos históricos do presente: um diálogo entre colonialismo e colonialidade. *Temporalidades*, 11, 3: 104-134.
- SACRISTÁN, J.G. 1999. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- VALLE, J. C. A. do. 2021. Apontamentos sobre as ausências da Base Nacional Comum Curricular de Matemática. *Revemop*, 3: 1-26.
- SILVA, T. T. 2009. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOUZA, A. L. S. 2009. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop*. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- VILLAS BOAS, I. F. de; NOBRE, V. 2020. *Getting into ELT Assessment*. São Paulo: Cengage.
- WALSH, C. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a Walter Mignolo. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana [On-line]*, Chile, 1, 4: 2003.
- WALSH, C. 2008. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educación Online*, 4: 01-29.

RAFAELA SEPULVEDA ALEIXO LIMA. Professora de língua-gem inglesa nos cursos de agroecologia e agropecuária e coordenadora pedagógica do Centro de Línguas (CELIFF) do Instituto Federal Fluminense (IFF). Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Iguaçu (UNIG/2009). Mestre e doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF/2021).

Correo electrónico: rafaelasepulveda@gmail.com

SÉRGIO ARRUDA DE MOURA. Professor associado I da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Graduado em Comunicação Social e Jornalismo pela Universidade Católica de Pernambuco (1982). Graduado em Letras Inglês e Português pela Universidade Federal de Pernambuco (1980). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1986) e doutor em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992).

Correo electrónico: arruda@uenf.br