

AFROEDUCAÇÃO PLURILÍNGUE E DECOLONIAL:

Das possibilidades à materialidade

DECOLONIAL AND PLURILINGUAL AFROEDUCATION:

From possibilities to materiality



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

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 17/06/2025

Aprovação do trabalho: 12/05/2025

Publicação do trabalho: 14/08/2026

Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa  
narinhafelipe@gmail.com
 Universidade Federal da Bahia

Naiara Santos Felipe Costa  
narinhafelipe@gmail.com
 Universidade Federal da Bahia

Kelly Barros Santos  
kbsantos@ufrb.edu.br
 Universidade Federal da Bahia

COMO CITAR

FELIPE, Naiara; LANDULFO, Cristiane; BARROS, Kelly. AFROEDUCAÇÃO PLURILÍNGUE E DECOLONIAL: Das possibilidades à materialidade. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 44-60, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/914>.

Resumo

Este artigo tem o propósito de apresentar dados de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi investigar como se configura uma educação bilíngue decolonial e afrocentrada em uma escola afro-brasileira situada na cidade de Salvador, bem como refletir sobre esse ensino no contexto brasileiro, traçando possibilidades para a educação bilíngue/plurilíngue em nosso país que vislumbre um projeto que reconheça os diferentes contextos educacionais e que se oponha aos velhos modelos coloniais e imperiais que insistem em ocupar as salas de aulas das escolas brasileiras. Os resultados demonstraram que a referida escola nos fornece uma possibilidade de pensarmos em uma afroeducação plurilíngue que potencialize as nossas ancestralidades, localidades e contemple as mais diversas línguas do mundo.

Palavras-chave: Afroeducação Plurilíngue; Educação Linguística em Língua Inglesa; Decolonialidade; Afrocentricidade.

Abstract

This article aims to present data from a master's degree research project that aimed to investigate how a decolonial and Afro-centered bilingual education is configured in an Afro-Brazilian school located in the city of Salvador, as well as to reflect on this teaching in the Brazilian context, outlining possibilities for bilingual/plurilingual education in our country that envisions a project that recognizes the different educational contexts and that opposes the old colonial and imperial models that insist on occupying the classrooms of Brazilian schools. The results demonstrated that the aforementioned school provides us with a possibility of thinking about a plurilingual afroeducation that enhances our ancestries, localities and contemplates the most diverse languages in the world.

Key words: Plurilingual Afroeducation; Linguistic Education in English; Decoloniality; Afrocentricity.

Introdução

A Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (ABEBI) apresenta um número que já nos parece desatualizado acerca do crescimento de 10% desde 2014 até 2019 das escolas privadas que adotam em seu currículo a chamada Educação Bilíngue (ABEBI, 2017). Já a pesquisa “Panorama do Ensino Bilíngue na Educação Privada Brasileira” do Edify Education revela informações sobre a educação de inglês em escolas particulares que apontam que a quantidade de alunas(os) atendidas(os) ao menos pelo seu programa bilíngue mais do que sextuplicou, passando de dezesseis mil em 2019 para cem mil no ano de 2023. O referido relatório apresenta os resultados de uma pesquisa feita com gestores escolares de todo o Brasil, abrangendo profissionais de 25 estados e Distrito Federal entre fevereiro e março de 2023.

A análise de um dado relevante sobre a expansão das escolas bilíngues revela que somente 18% das instituições pesquisadas possuem um programa bilíngue há mais de quatro anos, enquanto 36% implementaram o programa há menos de um ano. A pesquisa também indicou uma inclinação para a implementação ao que eles chamam de solução no segmento da Educação Infantil (84%), no Ensino Fundamental anos iniciais (91%), no Ensino Fundamental anos finais (59%) em contraste com o Ensino Médio (16%).

No entanto, consideramos importante evidenciar que tal pesquisa foi conduzida pela própria Edify com o intuito, naturalmente, de promover a venda de seu produto, o ensino da língua inglesa. Nesse sentido, a empresa encerra o seu relatório com um discurso que ressalta as vantagens desse ensino e aprendizado para mercado, seguindo, em nossa concepção, uma perspectiva neoliberal para o ensino de línguas, conforme podemos observar nas seguintes palavras: “Por fim, esse número ainda revela que ter uma solução bilíngue da Educação Infantil até o Ensino Médio pode ser um grande diferencial de comunicação para as instituições que buscam se destacar no mercado” (Edify Education, 2023)¹.

A perspectiva neoliberal no ensino de línguas levanta sérias preocupações, pois ao priorizar as habilidades linguísticas visando, apenas, ao mercado de trabalho global e, conseqüentemente, a promoção da privatização educacional, inevitavelmente acentua desigualdades, restringe o acesso à educação e desconsidera aspectos culturais e sociais inerente à educação linguística. Ou seja, transformar a educação em uma mercadoria com ênfase econômica não apenas compromete a integridade do processo educacional, mas também contribui para a perpetuação de exclusões e discriminações.

É, exatamente, na contramão dessa perspectiva que a Escola Maria Felipa (EMF), a primeira escola afro-brasileira do país, a partir de uma premissa decolonial, ainda que aborde o ensino dos conhecimentos tidos como hegemônicos, resgata e valida os saberes ancestrais, trazendo as culturas africanas e ameríndias para o centro do processo de ensinar e aprender, promovendo o que alguns Maldonado-Torres (2007) denomina de Giro decolonial. Sobre isso, Passos e Pinheiro (2021) afirmam que a

[...] decolonização epistemológica promovida pelos currículos decoloniais, como é o caso da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, está se concretizando à medida em que outros imaginários são construídos na educação infantil, em quilombos urbanos, assentamentos, coletivos estudantis, cursinhos prévestibulares, organizações sociopolíticas, entre outros espaços formais e não-formais. **Nesse sentido, a Escola**

¹ Essa informação consta no site <https://lp.edifyeducation.com.br/tp-resultados-pesquisa-de-panorama>, acesso em 03 de junho de 2026.
<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Afro-Brasileira Maria Felipa propõe uma práxis desde a decolonialidade e lança desafios às epistemologias da educação
(Passos; Pinheiro, 2021, p. 16, grifo nosso).

Alicerçadas na premissa de que a língua(gem) e a justiça social estão intrinsecamente conectadas, acreditamos que se a língua(gem) possui o poder de infligir danos, ela também pode ser direcionada para curar (Souza Neto, 2024). Nesse sentido, assumimos, neste artigo, um desafio de discutir acerca do que representa a educação bilíngue/plurilíngue no contexto brasileiro atual convencidas de que se a discutirmos de maneira séria e propositiva, essa pode ser uma excelente porta de entrada para promover uma Educação comprometida com uma sociedade mais justa para todas as pessoas.

Diante do exposto, faremos, aqui, um recorte de uma dissertação de mestrado que se insere na área da Linguística Aplicada (LA) e cujo objetivo central foi investigar como se configura uma educação bilíngue decolonial e afrocentrada em uma escola infantil afro-brasileira localizada na cidade de Salvador. Aqui, pretendemos esboçar algumas reflexões acerca do conceito de Educação Bilíngue ao longo do tempo, abordando os principais modelos e abordagens empregadas, oferecendo uma visão e uma reflexão das opções disponíveis, particularmente, no contexto brasileiro. Em seguida, em uma próxima seção, apresentaremos a Escola Maria Felipa a partir da investigação que foi realizada durante todo os anos de 2022 e 2023, ressaltando as práticas e abordagens adotadas por essa instituição e sublinhando as características de uma proposta decolonial e afrocentrada. Por fim, na tentativa de esboçar caminhos outros para uma Educação bi/plurilíngue no Brasil, faremos uma breve explicação do que entendemos por Afroeducação plurilíngue ao passo que buscaremos responder às seguintes perguntas, a saber: 1) O que a Linguística Aplicada tem a contribuir para a Escola Maria Felipa? 2) O que a Escola Maria Felipa tem a contribuir para a Linguística Aplicada brasileira?

1 Educação bilíngue de elite no Brasil: as peraltices de sua história

Os modelos tradicionais de educação bilíngue, muitas vezes importados sem mediação crítica, operam sob uma lógica mercadológica e, em grande medida, estão esvaziados de suas dimensões política, cultural e identitária. Essa perspectiva se mostra especialmente limitada e/ou insensível, quando aplicada ao contexto brasileiro, onde a diversidade linguística, cultural, social e étnica/racial é estrutural. Ao invés de acolher essa pluralidade, a aplicação de testes internacionais de proficiência, por exemplo, revela não apenas a ausência de critérios avaliativos próprios, mas também evidencia e acentua desigualdades históricas entre escolas públicas e privadas. Além disso, a formação docente voltada para ‘programas bilíngues’ tem sido desenvolvida em um contexto marcado pela ausência de parâmetros nacionais específicos para a formação de professores que atuam nesses programas, abrindo espaço para interpretações diversas por parte dos sistemas de ensino e para a atuação de agentes privados na oferta de cursos e certificações. Esse cenário contribui para a constituição de um campo em disputa, tensionado por interesses comerciais e pela lógica das políticas neoliberais. É necessário, por exemplo, questionar a natureza das parcerias entre centros binacionais e Estado e a forma como elas são estabelecidas.

A formação das(os) professoras(es), neste caso, pode ser vista como um pacote padronizado, onde o foco principal é a adequação aos métodos e conteúdos definidos pelos tais centros binacionais, ao invés de uma formação crítica e reflexiva sobre a chamada educação bilíngue. Entendemos que é preciso reconhecer que esse tipo de treinamento pode ser percebido como um processo de adestramento, onde as(os)

professoras(es) são orientadas(os) a seguir um conjunto pré-determinado de diretrizes e práticas, limitando assim sua autonomia e sua capacidade de adaptação às realidades específicas das escolas e das(os) estudantes.

Nesse sentido, recordamos o poeta, escritor, professor, ativista político e líder quilombola Nego Bispo que nos conta que aprendeu quando criança sobre a complexidade da relação entre adestramento e colonização, sugerindo uma conexão profunda entre os dois conceitos. Segundo o pensador, “tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado, quebrando-lhe a identidade, tirando-o da sua cosmologia [...]” (Bispo dos Santos, 2023, p. 11-12).

Tal abordagem padronizada, em consonância com Nego Bispo, pode desconsiderar as realidades e necessidades específicas da(o)s estudantes e professora(e)s brasileira(o)s, contribuindo para uma dinâmica de colonização educacional que subestima as potencialidades locais em prol de modelos estrangeiros/coloniais/imperiais. Assim, ao refletir sobre essas parcerias, torna-se imperativo confrontar os paradigmas hegemônicos e buscar caminhos que verdadeiramente valorizem a diversidade e a autonomia dos sistemas educacionais brasileiros.

Megale (2005), referência em Educação Bilíngue no Brasil, concorda em primeira instância com a definição de educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (apud Hamers e Blanc, 2000, p. 189). No entanto, a pesquisadora reforça que, além do ensino da língua estrangeira/língua adicional² como uma matéria em si, a língua é empregada com o propósito de construção de conhecimento em diversas áreas (Megale, 2019).

Após uma extensa trajetória de estudos sobre a educação bilíngue, Megale e El Kadri (2023) defendem o que denominam de Educação bi/multilíngue intercultural, a qual, segundo as referidas autoras, deve ser comprometida com a equidade social e deve buscar superar a visão monocromática da cultura escolar ao desvelar o “daltonismo cultural” presente nas instituições de ensino.

Por conta do daltonismo cultural, não reconhecemos as diferenças que compõem nossas escolas e não refletimos sobre as relações de poder que as perpassam, sejam elas de gênero, étnicas, regionais ou mesmo relativas à aprendizagem. [...] A Educação Bi/Multilíngue se torna, portanto, uma possibilidade para desvendar o eurocentrismo presente em nossos currículos, o que nos obriga a repensar nossas escolhas pedagógicas a fim de fazer com que outros discursos e outras narrativas circulem em nosso ambiente escolar (Megale; El Kadri, 2023, p. 37).

Programas de educação bilíngue, embora aparentemente inclusivos, frequentemente reproduzem uma lógica de superioridade das línguas do Norte Global. A ausência de reciprocidade nas trocas culturais — como a inexistência de programas voltados ao ensino da língua portuguesa e das culturas brasileiras em países como

² A escolha de utilizar os termos língua estrangeira/língua adicional decorre da base teórica fornecida por diferentes autoras, que empregam um termo ou outro em seus estudos. Portanto, buscamos adotar uma abordagem inclusiva que leve em consideração as perspectivas e terminologias utilizadas por diferentes autora(e)s citada(o)s, a fim de abranger a diversidade de conceitos e pontos de vista existentes.

Inglaterra ou Canadá – escancara o caráter colonial das políticas linguísticas importadas e naturalizadas no Brasil. A proliferação de Escolas Bilíngues de Elite (Cavalcanti, 1999) revela como o bilinguismo se converteu em mercadoria, acessível apenas àqueles que podem pagar e, em especial, como fértil reproduzidor da ideia de que o bilinguismo se resume ao aprendizado do inglês.

Diferentes contextos tornam uma conceitualização definitiva complexa pois depende de fatores distintos como os interesses dos agentes da comunidade na qual está inserida, a condição econômica e social dos indivíduos que a integram, a existência de regulamentação para seu funcionamento e o prestígio das línguas de instrução. Nesse sentido, Megale (2018) ratifica que a Educação Bilíngue se divide em dois grandes domínios. Por um lado, voltado para grupos minoritários, como é o caso de comunidades indígenas, comunidades de fronteira, comunidades quilombolas, comunidades surdas e comunidades de imigrantes e/ou refugiados e por outro lado, voltada para estudantes de classes dominantes que é de caráter elitista cujo objetivo aponta para um futuro de vantagens e sucesso profissional.

Além dos domínios mencionados pela pesquisadora, apesar de não ser o foco deste estudo, propomos um terceiro domínio: o dos excluídos da possibilidade de acesso à educação linguística bi/plurilíngue de qualidade, representados, majoritariamente, pelas(os) estudantes das escolas públicas. Enquanto os centros binacionais estabelecem parcerias e ganham destaque na promoção do ensino bilíngue, muitas(os) estudantes de escolas públicas enfrentam grandes desafios para ter acesso a oportunidades de aprendizado em uma língua estrangeira/adicional. Nessa direção, apesar de já haver uma tentativa da implementação da Educação Bilíngue em algumas escolas públicas de alguns estados e municípios brasileiros, a falta de recursos e interesses políticos destinados à formação adequada dos docentes das escolas públicas compromete a qualidade do ensino bilíngue e perpetua as desigualdades educacionais. A consolidação das parcerias com centros binacionais muitas vezes ocorre à custa da exclusão das profissionais já inseridas no contexto do ensino público no Brasil, uma vez que as escolas que adotam os Programas - chamadas soluções, levam como parte do combo também as professoras de tais instituições.

Assim, vale ressaltar que em um programa tradicional de ensino de idiomas, a língua estrangeira/língua adicional é o objeto de estudo, é a matéria ou disciplina que pode estar integrada ou não aos demais componentes curriculares. Na educação bilíngue, a língua é tanto objeto de estudo quanto ferramenta para acessar conhecimentos em diversas áreas; assim, ela deve estar integrada a outros componentes curriculares. Portanto, as(os) docentes precisam estar preparadas(os) para ministrar aulas, desde a educação infantil até o ensino médio, em alguns componentes curriculares na língua estrangeira/adicional.

Em abril de 2023, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) disponibilizou o curso Docência Plural - Formação em interculturalidade e Bilinguismo³, bem como um material didático acessível, gratuito e de fácil compreensão. Apesar do enfoque em fronteiras, não apenas como linhas geográficas, mas sobretudo como linhas simbólicas, o material dispõe de uma sessão dedicada à educação bi/multilíngue, seus contextos e modelos. Em concordância com a ENAP, a proposta de um programa de educação bi ou multilíngue pode ser considerada um modelo de gestão de línguas na escola e deveria ser desenvolvido através de política linguístico-educacional pública. Comungamos da mesma visão de Barros (2018) quando questiona a responsabilidade exclusiva dos educadores diante da ausência de suporte e estrutura por parte das instituições acadêmicas e governamentais e conclui que

³ Disponível em: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/918>. Acesso em: 18 mai. 2025.

[...] sem o envolvimento de todos os interessados nas deliberações que podem resultar em políticas de ensino bem-sucedidas, teremos que nos conformar com a exclusão autorizada e permitida por educadores e autoridades governamentais. Estar ciente desse papel, causa, no mínimo, uma mudança no pensamento aristocrata de que a periferia não só pode falar língua estrangeira, como pode protagonizar suas próprias histórias. (Barros, 2018, p. 4)

Em se tratando de Brasil, as novas diretrizes para a oferta de educação plurilíngue foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação desde 2020, porém não foram homologadas. O referido documento apresenta uma série de desafios e lacunas e incoerências que requerem uma análise cautelosa, minuciosa e crítica. É crucial abordar de maneira apropriada as questões nele contidas, a fim de identificar e compreender suas falhas e limitações. Ou seja, é imprescindível uma abordagem reflexiva e cuidadosa para uma devida problematização do referido documento, visando contribuir para o aprimoramento de seu conteúdo. Contudo, consideramos importante, antes de prosseguir nessa análise, fazer uma breve contextualização das políticas linguísticas voltadas para a educação bilíngue e plurilíngue em nosso país a fim de refletirmos sobre as inúmeras questões envolvidas.

O Brasil é um país plurilíngue, abrigando cerca de 170 línguas indígenas, além de línguas de origem europeia e africana. A Constituição de 1988 reconheceu esse cenário linguístico diverso, especialmente em relação às línguas indígenas, assegurando a essas comunidades o direito a suas línguas, culturas e processos próprios de educação. As escolas indígenas, em sua maioria localizadas em territórios específicos, têm projetos pedagógicos que contemplam saberes tradicionais, gestão ambiental e direitos interétnicos. No campo da educação bilíngue para surdos, a legislação também avançou com a oficialização da LIBRAS como primeira língua e do ensino da Língua Portuguesa como segunda, regulamentada por lei desde 2002. As diretrizes estabelecem a presença de professores especializados e o acesso à comunicação e à informação desde a educação infantil até o ensino superior.

No entanto, apesar desses avanços legais, as políticas linguísticas brasileiras apresentam contradições. A LDB de 1996 permitiu a inclusão de línguas estrangeiras no currículo, mas a Lei nº 13.415/2017 tornou obrigatório o ensino da língua inglesa, promovendo-a como língua franca e diminuindo a valorização de outras línguas presentes nas comunidades escolares. Essa imposição do inglês como prioritário reflete relações de subordinação internacional e reforça desigualdades ao não considerar a diversidade cultural e linguística local. Ou seja, vivenciamos um momento de inglegização ao invés de fomentarmos o plurilinguismo. Fato que materializa, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue (2020) que deixam de lado línguas africanas, afro-brasileiras e quilombolas, contribuindo para a marginalização e apagamento dessas línguas e reforçando, por outro lado, a hegemonia linguística das chamadas língua imperiais/coloniais (Mignolo, 2017).

Além disso, há problemáticas na formação docente exigida para atuação em escolas bilíngues. As diretrizes estipulam equivalência entre cursos de Pedagogia e Letras, sem considerar as especificidades curriculares de cada formação. A exigência de proficiência baseada no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) é criticada por ser um parâmetro externo, descolado da realidade educacional brasileira. Pesquisadoras como Tonelli e Ávila (2018) defendem que a formação continuada das(os) docentes deve ser responsabilidade das instituições públicas de ensino superior, de modo a garantir uma educação bilíngue

inclusiva e acessível. Questiona-se, assim, se a atual estrutura normativa não favorece uma lógica excludente, beneficiando as escolas privadas em detrimento das públicas, e se realmente há um compromisso efetivo com a democratização do ensino de línguas no país.

As experiências bilíngues nas redes públicas, quando existentes, geralmente se limitam à inserção superficial de conteúdos linguísticos, sem estrutura curricular adequada, sem metodologia específica e sem um projeto político-pedagógico coerente com uma proposta decolonial ou emancipatória. Ainda que existam iniciativas públicas pontuais como o CIEP Leonel Brizola (RJ), o Projeto Londrina Global (PR) e o Programa Rio Criança Global, elas são exceções que ilustram a falta de sistematicidade e compromisso do Estado com uma política linguística verdadeiramente plural.

Em contrapartida, a Educação Bilíngue, no Brasil, tem sido apropriada majoritariamente pelo setor privado, transformando as línguas em commodities de alto valor simbólico e econômico, conforme aponta Megale (2019). O inglês, por seu prestígio internacional, é priorizado nas escolas bilíngues privadas voltadas às elites, perpetuando desigualdades históricas no acesso ao conhecimento. As poucas normativas estaduais sobre educação bilíngue – como nos estados do RJ, SC, MG, SP e MA – ainda carecem de definições claras, diretrizes efetivas e, sobretudo, de uma perspectiva crítica que questione o colonialismo linguístico e os parâmetros avaliativos eurocentrados como o CEFR, que impõe barreiras financeiras e epistemológicas, desconsiderando as realidades socioculturais das escolas públicas brasileiras. Essa lógica neoliberal reforça a meritocracia linguística e o abismo entre as redes pública e privada.

Por fim, a formação das professoras(es) revela-se um ponto nevrálgico. As exigências legais variam de forma ambígua, ora requerendo licenciaturas e proficiência linguística sem critérios claros, ora delegando às próprias escolas a responsabilidade pela qualificação de seus quadros. Em um contexto em que os exames de proficiência custam valores exorbitantes, a responsabilização individual das docentes escancara a ausência de políticas públicas de formação inicial e continuada, comprometendo a equidade e a qualidade do ensino. Ao tratar a língua como ferramenta de mercado e não como direito, o modelo hegemônico de educação bilíngue no Brasil mantém a lógica neoliberal, mascarando exclusão sob o discurso da internacionalização e dificultando a construção de uma educação plurilíngue crítica, situada e comprometida com a justiça social.

Ainda que o Brasil seja inequivocamente multilíngue – como sustentam Mello (2010), Megale e Liberali (2016) –, a escola brasileira tem historicamente se colocado como instrumento de silenciamento das línguas não hegemônicas. O modelo monoglôssico denunciado por García (2009), que separa as línguas e privilegia o uso exclusivo da língua dominante, segue presente mesmo em programas que se apresentam sob o discurso da diversidade, reforçando uma hierarquia linguística e epistêmica herdada do colonialismo. Diante desse cenário, a ideologia heteroglôssica proposta pela mesma autora e inspirada em Bakhtin, oferece um contraponto importante ao propor uma educação bilíngue insurgente, enraizada nos repertórios linguísticos e culturais das (os) estudantes. Ao reconhecer a coexistência e interpenetração de múltiplas línguas em um mesmo espaço, a heteroglossia desloca o foco da aquisição de uma “segunda língua” para a valorização de práticas comunicativas plurais. A(o) professora deixa de ser avaliada apenas por sua fluência e competência técnica em uma língua estrangeira e passa a ser reconhecida como educadora linguística, responsável por criar ecologias de aprendizagem que reflitam a complexidade das identidades e experiências de suas/seus estudantes (Busch, 2012).

Diante de tais contradições e desigualdades, torna-se urgente repensar o conceito de educação bilíngue no Brasil e construir alternativas que rompam com a lógica neoliberal, eurocentrada e excludente que estrutura o campo. Superar esse modelo implica não apenas reconhecer a diversidade linguística e cultural

existente, mas também reposicionar as(os) pessoas historicamente marginalizadas como protagonistas de suas próprias trajetórias formativas. Nesse sentido, é necessário avançar para uma proposta que articule justiça linguística, equidade epistêmica e compromisso político-pedagógico com as comunidades locais. É nesse horizonte que se insere a Afroeducação Plurilíngue, proposta que será explorada na próxima seção.

2 Uma proposta de afroeducação plurilíngue

A proposta pedagógica que iremos apresentar e a partir da qual iremos tecer reflexões refere-se à Escola Maria Felipa que nasce a partir das inquietações de uma mãe, uma mulher negra e professora, que ao se defrontar com o deferimento do seu cadastro e a possibilidade de sua filha chegar à idade escolar, deparou-se com a ausência de escolas que cumprissem de forma estrutural as Leis 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, que determinam o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a história e cultura indígena no ensino fundamental e médio, tanto em escolas públicas quanto particulares. A referida professora explica que as instituições, em sua maioria, reproduzem “profundas formas de colonialidade” (Pinheiro, 2023, p. 25) e sofrem com “racismo institucional” persistente (Pinheiro; Lacerda; Coelho, 2022, p. 153). Diante disso, ela decidiu criar uma escola para sua futura filha, buscando um ambiente que respeitasse e valorizasse a diversidade cultural afro-brasileira.

Nesse sentido a Escola Afro-brasileira Maria Felipa vai na contramão desse processo, compreendendo que o nosso compromisso social é educar por meio do desvelamento das estruturas hegemônicas de poder que segregam os indivíduos a partir da sua raça, religião, gênero, sexualidade, classe social, deficiência, dentre outros condicionantes sociais (Pinheiro; Lacerda; Coelho, 2022, p. 154).

De acordo com Pinheiro, Lacerda e Coelho (2022), a escolha do nome Maria Felipa é em homenagem a uma das heroínas da independência da Bahia cuja identidade até hoje é questionada. No contexto atual, em que as redes sociais emergem como instrumento de documentação, expansão e possível valorização de identidades, a EMF e a sua proposta pedagógica ganham visibilidade como um reflexo da busca por letramento racial crítico (Ferreira, 2015) da sua comunidade escolar e da sociedade que possa ter acesso virtual ou físico à escola.

A motivação para a escolha da análise da proposta pedagógica bilíngue desta escola Afro-Brasileira se dá a partir do movimento desta em se propor a implantar o seu programa bilíngue a partir de “[...] uma perspectiva decolonizada de educação, que não omita os saberes tidos socialmente como hegemônicos, mas que também dê voz a outras narrativas desprivilegiadas e, por vezes, apagadas da nossa construção sócio histórica” (EMF, 2022, p. 6- 7).

De fato, a decolonialidade e a afrocentricidade assim como a educação bilíngue, na verdade trilíngue - pois inclui o ensino de LIBRAS, se faz presente de forma latente pelos corredores da escola, onde, por exemplo, foi possível registrar algumas manifestações da língua inglesa por meio de cartazes, sinalizações, bem como os princípios da decolonialidade e da afrocentricidade no cotidiano escolar.

Nos primeiros dois anos de aulas presenciais, antes da pandemia, a escola foi progressivamente adaptando o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e constituindo uma educação infantil emancipadora, decolonial, afrocentrada e antirracista (Pinheiro; Lacerda; Coelho, 2022, p. 155). Contudo, após o isolamento

social e com a adoção das aulas remotas, para 2022 houve a ampliação para incluir o segundo ano do Ensino Fundamental 1. Para esta campanha, a equipe resolveu adotar o nome AfroEducativa, por entender a necessidade de atrair famílias não negras

Se falamos em escola afrocentrada, as famílias brancas não vão vir aqui. Mesmo as brancas empáticas, de esquerda, vão achar que é escola para preto. Então, na campanha de matrícula para 2022, optamos pela nomenclatura AfroEducativa, que traz a dimensão do afro, que é o nosso carro chefe, mas traz a dimensão da afetividade (Pinheiro, 2022).

O PPP (EMF, 2022) faz menção ao desenvolvimento da autoestima e da valorização da ancestralidade e identidade de cada estudante baseando-se em um princípio que reconhece as primeiras civilizações do mundo como sendo de origem africana, o que dialoga com os preceitos da afrocentricidade defendidos por Molefi Kete Asante. De acordo com o referido estudioso, a afrocentricidade questiona os padrões estabelecidos pelo Ocidente sobre os povos e culturas, filosofia e experiências de vida africanas e afrodiaspóricas, em contraste com o eurocentrismo, que tenta impor uma única forma de pensamento como universal e obrigatória para todas as experiências e sistemas de conhecimento, a teoria afrocentrada reconhece e celebra a multiplicidade de perspectivas como podemos observar passagem descrita por Elisa Larkin Nascimento (2009)

Um primeiro e básico postulado da afrocentricidade é a pluralidade. Ela não se arroga, como fez o eurocentrismo, à condição de forma exclusiva de pensar, imposta de forma obrigatória sobre todas as experiências e todos os epistemes. Ao enfatizar a primazia do lugar, a teoria afrocêntrica admite e exalta a possibilidade do diálogo entre conhecimentos construídos com base em diversas perspectivas, em boa fé e com respeito mútuo, sem pretensão à hegemonia (Nascimento, 2009, p. 30)

Essa multiplicidade de perspectivas nos permite deslocar as nossas análises de um dado fenômeno específico e nos colocarmos como o ponto central, aplicando a afrocentricidade, conforme defendido por Asante (1980), e empregando o que ele denomina de agência. Assim, a localização e a agência se entrelaçam para permitir uma análise afrocêntrica. Esse posicionamento nos permite examinar o fenômeno em questão a partir de uma perspectiva que valoriza e centraliza a experiência, os conhecimentos e os interesses da comunidade negra. A professora Aza Njeri nos conta que ao encontrar com o próprio Asante na Universidade de Temple, o pesquisador explicou para ela que “fenômenos afrocêntricos, genuinamente negros, saindo de epistemes negras, saindo de cabeças negras, saindo de uma agência e de uma localização negras, não precisam do nome negro para se afroperspectivar” (Njeri, 2020).

É importante fazer uma distinção do pensamento afrocentrado que se insere no âmbito do decolonial, o inverso nem sempre é verdadeiro. Essa distinção é especialmente crucial, considerando que o termo decolonial é cunhado a partir da perspectiva latino-americana, ao passo que o afrocentrismo, posiciona o ser africano como protagonista, enfrentando o sistema colonial e assumindo o controle e a autoria de suas próprias condições. Assim sendo, vale ressaltar que não se trata de qualquer africana(o) ou de qualquer África, mas de

africanas(os) e África emancipados. Desse modo, o afrocentrismo transcende a mera identificação geográfica e se concentra na emancipação mental, colocando o ser africano no centro como detentor ativo de sua história e realidade dando enfrentamento ao sistema posto hegemônico eurocentrado.

Então, o que dizer da decolonialidade? De onde surgiu esse termo e por que ele tem sido frequentemente empregado em numerosos trabalhos contemporâneos? Além disso, o que caracteriza a afrocentricidade e por que a EMF se destaca como uma instituição afrobrasileira que adota abordagens decoloniais e afrocentradas?

O conceito de decolonialidade para algumas pesquisadoras e pesquisadores e em alguns casos parece estar sendo utilizado como um termo acessório. Embora muitas(os) autoras(es) usem o termo de forma responsável e aprofundada, em uma busca rápida na internet em sites de pesquisa acadêmicas onde é possível encontrar teses, dissertações, artigos e livros, é possível verificar um número crescente de trabalhos cujos títulos trazem a presença do termo, tais como feminismo decolonial, pensamento decolonial, pedagogia decolonial, queer decolonial, categoria de análise decolonial, opção decolonial em gestão, ecologia decolonial, literatura decolonial, patrimônio decolonial, genealogia decolonial, sociomuseologia e decolonialidade, decolonialidade estética, dentre outros.

Para compreender a decolonialidade, é fundamental compreender que esse termo emergiu como uma resposta às dinâmicas impostas pelas colonialidades. Com o objetivo de descortinar esses conceitos, faremos um breve panorama histórico para explicar como o colonialismo precede as colonialidades e como a decolonialidade se insere nesse contexto. O período colonial, como já deveríamos saber, foi uma era de sequestro e violência, resultante da exploração territorial que envolveu invasões e conquistas dos chamados “novos” continentes. Os colonizadores, ingleses, belgas, italianos, portugueses e espanhóis, controlavam brutalmente todos os aspectos da vida nas colônias, explorando pessoas e recursos naturais. Segundo Assis (2014), o colonialismo foi essencial no avanço do projeto capitalista, que surgiu na Europa Ocidental e marcou o início da Modernidade. De acordo com o autor, essa era caracterizava-se por uma visão eurocêntrica que destacava supostos avanços sociais, culturais e científicos.

Dussel (2005) aponta que com seu advento na Europa, a Modernidade provocou a disseminação de várias formas de opressão e desigualdade. A chamada globalização, portanto, surgiu como parte desse projeto modernizador, dividiu o mundo em países centrais e periféricos, fortalecendo o poder dos países desenvolvidos em detrimento dos subdesenvolvidos dando início à lógica capitalista, iniciada pelo processo de colonização, o que resultou na acumulação de riqueza e legitimação do conhecimento eurocêntrico em detrimento dos demais povos e continentes. Nesse contexto, surge o conceito de colonialidade, que é uma consequência do colonialismo, como uma estrutura de dominação enraizada na sociedade mesmo após o fim das relações coloniais. De acordo com Ballestrin (2013), a colonialidade representa a persistência da disseminação do pensamento colonial, sendo um padrão que se manifesta nas colonialidades do poder (Quijano, 1992, 2005, 2007; Santos, Santana, 2022), do saber (Dussel, 2005; Lander, 2005; Ferreira, Machado, 2022) e do ser (Maldonado-Torres, 2007, 2008; Couto, Jovino, 2022). Essas colonialidades se desdobraram em reflexões que abordam a colonialidade de gênero (Lugones, 2008; Mazzaro, 2022) e da linguagem (Veronelli, 2015, 2019).

A colonialidade do poder, segundo Quijano (2005), é uma estrutura que emergiu durante esse processo de globalização, especialmente durante a colonização das Américas e a expansão do capitalismo eurocêntrico, baseando-se na classificação racial para estabelecer e legitimar relações de dominação, conferindo superioridade aos europeus e inferioridade aos povos colonizados. Carvalho (2001) complementa essa ideia, argumentando que a colonialidade do poder envolve a categorização das pessoas de acordo com padrões

fenotípicos definidos pelo pensamento ocidental, onde a raça é usada como um instrumento de subjugação. Essa lógica de poder também influencia outras esferas da vida social, como gênero, sexualidade, saberes e relações políticas, ambientais e econômicas, conforme apontado por Quijano (2005). A colonialidade do poder continua a moldar discursos e comportamentos na sociedade contemporânea, perpetuando atitudes discriminatórias e racistas. Lugones (2014) destaca que a colonialidade do poder é fundamental no pensamento colonial, influenciando tanto na produção da colonialidade do saber e na colonialidade do ser. A colonialidade do saber, segundo Lander (2005), é um fenômeno decorrente do pensamento moderno, que estabeleceu um padrão global de conhecimento hegemônico, considerado superior e naturalizado. A colonialidade do saber está vinculada à do poder e essencialmente, envolve a exclusão, invisibilização e apagamento do conhecimento produzido por países marginalizados pelo Ocidente. Quijano (2005) provoca discussões acerca de como a produção de conhecimento na América Latina é influenciada por concepções europeias.

A colonialidade do ser está associada à inferiorização de grupos marginalizados, como negros, indígenas, mulheres, mestiços e a comunidade LGBTQIAPN+, dentre outros, buscando distinguir esses grupos com base em gênero, raça e sexualidade para fortalecer a dominação e exploração. Isso resulta na perda de valores, identidades, autoestima e sentimento de pertencimento. Maldonado-Torres (2017) aponta para o fato de que a colonialidade do ser tem impacto também na linguagem, onde os povos marginalizados são considerados intelectualmente inferiores comparados ao padrão europeu, branco, burguês e civilizado, levando à desumanização desses grupos em comparação com o padrão colonizador, como por exemplo aprendemos na escola, e fomos levados a acreditar que os povos indígenas eram selvagens, preguiçosos e desprovidos de alma.

Então, por que e para que decolonial? Conforme Chaves (2021) “A decolonialidade consiste em um projeto que busca formas teóricas e práticas plurais que sejam alternativas válidas frente ao projeto eurocêntrico de civilização” (Chaves, 2021, p. 15-16). Concordamos em partes com essa afirmação, pois enquanto reforçarmos que a opção decolonial é uma alternativa, estaremos perpetuando a ideia de que é a alternativa a um padrão. Reconhecemos que existe esse padrão imposto pela modernidade eurocêntrica, e não pretendemos negar a sua existência, pois a negação implicaria na falta de necessidade de discussões e ações acerca do tema, reflexões a respeito das nossas práticas sociais e pedagógicas que ainda são muitas vezes baseadas na colonialidade, uma vez que foram forjadas nessa sociedade colonial. O que propomos é que os pensamentos que vão de encontro às colonialidades não sejam vistos como apenas alternativas, e sim como pensamentos outros dignos de serem considerados, não de forma hierarquizada, como algo exótico ou marginalizado.

Não obstante isso, muitas pesquisadoras(es), filósofas(os) e antropólogas(os) já discutiam há tempos a necessidade de um pensamento outro do que foi imposto pela Europa, mesmo antes do termo decolonialidade surgir e se popularizar. Um conceito relevante a ser abordado é o “descolonial” que inicialmente se associou ao pós-colonialismo. Ballestrin (2017) aponta que o pós-colonialismo pode ser compreendido em no mínimo três fases, em que a primeira tem a ver com o “anticolonialismo revolucionário, com as lutas de libertação nacional e com os movimentos de independência, sobretudo na África e Ásia” (Ballestrin, 2017, p. 509), enfatizando a interligação entre engajamento político e produção intelectual, sendo amplamente reconhecidos como influências importantes para muitas autoras e autores pós-coloniais. Um exemplo proeminente é o poeta, dramaturgo, ensaísta e político da negritude, Aimé Césaire, natural da Martinica, uma das ilhas das Antilhas, cuja obra mais destacada é “Discurso sobre o colonialismo”, publicada em 1950. Esse texto é uma denúncia das práticas racistas e genocidas da colonização europeia, visando estimular uma revolução contra tais

injustiças. Chaves (2021), destaca que o autor desempenhou um papel significativo na transformação do pensamento intelectual juntamente com outros intelectuais negros ao criarem o termo negritude.

Frantz Fanon, psiquiatra negro, igualmente antilhano e também pioneiro no pensamento pós-colonial, é destacado por Balestrin (2017) como autor dessa primeira fase do pós-colonialismo anticolonial que faz as suas análises delineando perspectivas decoloniais. Mesmo sem utilizar esse termo, revela a natureza intrínseca da luta contra a opressão colonial em suas obras clássicas como “Pele Negra Máscaras Brancas” de 1950 e “Os Condenados da Terra” de 1961. Sobre seu pioneirismo, de acordo com Rufino, “Fanon é ponta de lança; [...] é aquele que vai à frente [...] é o manteiro que nos guia na selva denominada colonialismo; nas trilhas abertas pelas lâminas afiadas de seu pensamento, seguem muitos outros que em conjunto fazem a travessia” (Rufino, 2017, p. 82). Essa imagem mental que me faz pensar em Fanon como o próprio Ogum, que desbrava os caminhos e revela novas vias que podem proporcionar entendimento e força para enfrentar desafios impostos pela colonialidade. Tal qual malungos, irmãs/irmãos de uma jornada forçada quando fomos violentamente sequestrados(os) de África, podemos atravessar juntas(os) o caminho da desalienação e emancipação mental. Rufino (2017) ainda destaca que “Fanon atua com o mesmo inconformismo, rebeldia e tom revolucionário diante das atrocidades do cotidiano colonial” (Rufino, 2017, p. 87), enfatizando a sua postura que demonstra uma atitude de não aceitação e rebelião, revolucionária diante das injustiças e crueldades cotidianas que as negras e os negros enfrentam no contexto colonial.

É nesse sentido que encontramos a noção de Afroeducação Plurilíngue que se dá na intersecção entre práticas pedagógicas afrorreferenciadas e decoloniais, na valorização das línguas e culturas de povos africanos e originários, e no reconhecimento da pluralidade linguística e epistêmica existente em nossa sociedade. Trata-se de uma abordagem que visa desestabilizar o monopólio eurocentrado do conhecimento e da linguagem, criando espaços educativos onde múltiplos saberes e vozes possam coexistir e dialogar. Na prática, isso implica considerar as línguas africanas e indígenas não apenas como objetos de estudo, mas como meios legítimos de produção de conhecimento, afetividade e pertencimento.

Nas experiências observadas, a Afroeducação Plurilíngue se concretiza em ações cotidianas, como a elaboração de glossários trilíngues (português, inglês e Patxohã), no uso de narrativas ancestrais nas aulas de inglês, e a prática de escuta sensível e validação das identidades linguísticas e culturais das crianças. Foi observado que as práticas translíngues, que correspondem ao uso integrado e dinâmico dos recursos linguísticos e semióticos do repertório dos falantes (García; Wei, 2014), rompem com a lógica de compartimentalização das línguas. Sob essa perspectiva, em vez de tratar os idiomas como sistemas separados e estanques, assume-se a fluidez natural com que as crianças mobilizam diferentes códigos para construir sentidos e interagir socialmente em suas vivências. Essa fluidez é acolhida como potência pedagógica, permitindo que a língua inglesa, por exemplo, seja apropriada de modo autoral, conectada aos repertórios e às realidades das(os) estudantes.

Portanto, a Afroeducação Plurilíngue se apresenta como uma proposta pedagógica comprometida com a justiça epistemológica, ao conjugar ensino de línguas com a afirmação cultural de povos historicamente marginalizados. Mais do que uma metodologia, constitui-se como uma postura ética e política de resistência, que reconhece a pluralidade linguística como expressão da dignidade humana e do direito à memória e à diferença no espaço escolar.

3 Para (não)finalizar a conversa

Na década de 1980, houve uma explosão de abertura dos famosos cursinhos de inglês (CCAA, Yazigi, Cultura Inglesa) que, não por acaso, vieram a se tornar os donos da marca-inglês no Brasil. Acompanhado por essas instituições, vieram também seus consumidores capazes de pagar por essa commodity e, considerando o período do qual estamos falando, esses clientes faziam parte da mesma elite brasileira cujos filhos estudavam em escolas privadas, faziam ballet ou natação e frequentavam o cursinho de inglês. Para atender a demanda desse grupo, as escolas contratavam ‘pessoas’ que já haviam morado fora do país ou admitiam aquelas(es) que faziam parte da categoria estrangeira(o) sem formação, mas nativa(o) da língua. Dessa maneira, tínhamos a aristocracia dando aula para aristocratas e, tão logo, esse quadro passou a fazer parte do imaginário popular, onde para ser professor(a) (sem formação) de inglês bastava ser descolado-cool como um apresentador da MTV americana e ser tão branco quanto o príncipe William.

Obviamente, com o passar do tempo, a partir de pesquisas como esta e baseado em outros estudos de mulheres pretas (Aparecida Ferreira, (2018); Bettina Love (2023); Denise Carrascosa (2024); Deise Ferreira Viana, 2017; Glenda Melo (2015); Jamila Lyiscott (2018); Joelma Santos (2021), que surgiram para nos guarnecer com o letramento racial crítico para o ensino de línguas estrangeiras, nós começamos a entender que as abordagens e métodos de ensino foram desenvolvidas para promover a manutenção do privilégio branco de estudantes de escolas privadas, oriundos de contextos favorecidos e que estarão ocupando os lugares de poder como: cursos universitários reconhecidos como mais rentáveis; ingresso no mestrado e doutorado; aplicação para bolsas de estudo internacionais; concorrência no mercado de trabalho etc. Portanto, podemos presumir que existe uma intenção, um plano neo-liberal por trás da frase perversa “eles mal falam português, quiçá falar inglês”. Essa metáfora está longe de ser inocente e aleatória, uma vez que faz parte do slogan de uma campanha linguística para fazer a periferia acreditar que é incapaz de falar qualquer língua, inclusive a própria. Sendo assim, podemos presumir que, a afasia das(os) alunas(os) pretas(os) seja algo conveniente para as (os) fidalgas(os), porque assim, esse grupo garante a mão de obra de subempregos e a manutenção dos cuidados da casa grande sempre em dia.

Contudo, como em todos os movimentos de luta, espera-se os ciclos para que outros corpos ocupem esses lugares de potência e façam oposição a um ensino de inglês hegemonicamente branco e eurocêntrico. Nesse sentido, a proposta de uma educação afrocentrada plurilíngue e decolonial, se configura como sendo uma possibilidade para interromper de fato essa era colonial e colonizatória de materiais didáticos, cujas páginas estão repletas dos hábitos da realeza britânica e de viagens para Disney World que estão longe de dialogar com as demandas e imagens do povo preto brasileiro. Ademais, os princípios de um ensino afrocêntrico (Asante, 2010) podem estabelecer as potencialidades da(o) professor(a) negra(o) de línguas estrangeiras dentro dos circuitos de pesquisa e ensino, assim como é visto neste trabalho. Porém, assim como data a nossa história de (re)existência, ainda estamos na busca de atestar nossa competência linguística-profissional que parece estar sob o jugo constante da desconfiança de nossas capacidades. A fim de dar continuidade a abertura desses enfrentamentos, nós admitimos que faz parte da pauta dos debates de uma educação afrocentrada e decolonial, propor mudanças de atitudes e práticas que causem uma transformação semiótica, estética e institucional da(o) professor(a) e da(o) estudante de línguas estrangeiras, mitificado e idealizado nos termos da branquitude.

A Linguística Aplicada (LA), especialmente em sua vertente “suleada”, tem se distanciado de um paradigma tecnicista e eurocentrado, aproximando-se das práticas sociais, das demandas locais e das epistemologias do Sul. Essa virada epistemológica permite que a área se envolva com contextos educativos plurais, onde o ensino de línguas é atravessado por questões de identidade, poder, cultura e justiça social.

Nesse sentido, a LA oferece um repertório teórico-metodológico importante para práticas pedagógicas que buscam descolonizar o currículo, valorizar saberes historicamente subalternizados e reconhecer a linguagem como prática social. É nesse movimento que a EMF entra em cena, não como objeto de estudo, mas como parceira epistêmica, provocadora teórica e realizadora de utopias possíveis. Então, o que a Linguística Aplicada tem a contribuir para a Escola Maria Felipa? Muito mais do que fórmulas prontas ou receitas metodológicas, a LA oferece à EMF um arcabouço teórico que legitima e fortalece práticas já em curso: o uso da translanguagem como ferramenta cotidiana, a valorização de múltiplas epistemologias na sala de aula, a centralidade da linguagem como prática política. Além disso, a LA pode auxiliar na construção de políticas linguísticas mais afinadas com a realidade das(os) estudantes, ampliando o uso e a legitimação de línguas como o inglês, o português, a LIBRAS e línguas afroameríndias dentro de uma proposta curricular antirracista e plural.

A EMF, por sua vez, vem se consolidando como um espaço pedagógico e político que materializa muitos dos pressupostos da LA contemporânea, entendida, aqui, como Suleada (Silva Junior e Matos, 2024), ao adotar um projeto político-pedagógico enraizado nos saberes afroindígenas, na oralidade, na ancestralidade e na coletividade. Desse modo, o que a Escola Maria Felipa tem a contribuir para a Linguística Aplicada brasileira? A EMF contribui ao oferecer um exemplo concreto de como práticas linguísticas e pedagógicas decoloniais podem ser implementadas em contextos escolares. Sua atuação traz para o centro da reflexão acadêmica saberes e práticas que costumam ser marginalizados nos debates linguísticos hegemônicos. A escola também tensiona os limites da própria LA ao desafiar seus pressupostos e ao propor uma pedagogia viva, ancestral e de envolvimento comunitário, capaz de gerar novas categorias analíticas e epistemológicas para a área.

Assim, a relação entre a EMF e a LA é de mão dupla: se, por um lado, a LA oferece ferramentas críticas para potencializar práticas pedagógicas plurais e decoloniais, por outro, a EMF tensiona, amplia e inspira os horizontes da própria área. Como Oyá, orixá dos ventos e das transformações, a Escola Maria Felipa movimenta estruturas e propõe caminhos insurgentes, em que teoria e prática, linguagem e ancestralidade, escola e comunidade se entrelaçam em um projeto coletivo de formação ética e crítica. A EMF movimenta os alicerces da Linguística Aplicada, obrigando-a a sair do gabinete, a ouvir com o corpo e a aprender com quem educa na luta, na roda e na rua.

Referências

- ABEBI. **Associação Brasileira do Ensino Bilíngue**. Disponível em: <http://abebi.com.br/>. 2019.
- ASANTE, M.K. **Afrocentricity: The Theory of Social Change**. 2010. Disponível em: <https://multiversityindia.org/wp-content/uploads/2010/05/Afrocentricity.pdf>.
- ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Cad. CRH**, 27 (72), dez. 2014.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem "Imperialialidade"? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **DADOS. Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.

BARROS SANTOS, Kelly. Políticas públicas já: para a democratização e acesso ao aprendizado de uma língua estrangeira na educação infantil das escolas públicas. **Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, v. 12, p. 1-4, 2018.

BARROS SANTOS, Kelly. Educação Quilombola. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

BUSCH, Brigitta. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

CARRASCOSA, Denise. **Corpos Indóceis e Mentres Livres**. EDUFBA, 2024.

CARVALHO, José Jorge. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, jul. 2001.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999.

CHAVES, Pedro Jônatas. **Didática, decolonialidade e epistemologias do sul: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário**. Curitiba, Editora CRV, 2021.

COUTO, Ligia Paula; JOVINO, Ione da Silva. Colonialidade do ser. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. (Coleção Sur Sur) Buenos Aires: Clacso, 2005.

EDIFY EDUCATION. **Conheça o panorama da vertente educacional bilíngue no Brasil**. 2023.
<https://edifyeducation.com.br/blog/conheca-o-panorama-da-vertente-educacionalbilingue-no-brasil/>.

ESCOLA AFRO-BRASILEIRA MARIA FELIPA (EMF). **Projeto Político Pedagógico**. Salvador, 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas**. Série referência. Editora b Estúdio texto. 2015.

FERREIRA, Deise. V. Porta entreaberta: afrolatinidade nas práticas escolares. **ABEHACHE**, v. 1, p. 80-105, 2017.

FERREIRA, Dina Maria Martins; MACHADO, Lucineudo Irineu. Colonialidade do saber. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

HAMERS, Josiane; BLANC, Michel. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge. Cambridge University Press, 2000.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. (Coleção Sur Sur) Buenos Aires: Clacso, 2005.

LOVE, B. L. **Punished for dreaming: How school reform harms black children and how we heal**. Martin's Press, an imprint of St. Martin's Publishing Group, 2023.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

LYISCOTT, Jamila. **Why English class is silencing students of color**. YouTube, 23 maio 2018. 22min04s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u4dc1axRwE4>. Acesso em: 06 mai. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80 | 2008, publicado a 01 outubro 2012.

MAZZARO, Daniel. Colonialidade de gênero. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, agosto de 2005.

MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016.

MEGALE, Antonieta Heyden. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: Uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta Heyden (org.) **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, Antonieta Heyden; EL KADRI, Michele. Como elaborar sequências didáticas que concebam a linguagem como prática social? In: MEGALE, Antonieta; EL KADRI, Michele (org.). **Escola bilíngue: e agora. (Trans)Formando saberes na educação de professores**. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

MELO, Glenda Cristina Valim de. O lugar da raça na sala de aula de inglês. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 7, p. 65-81, 2015.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, jun. 2017.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O Olhar Afrocentrado: Introdução a uma abordagem polêmica. In:

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo. Selo negro. 2009.

NJERI, Aza. **Afrocentricidade: teoria, prática e críticas**. YouTube, 01 nov. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RxTHelU6MLs>.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa** (2018-2020). V. 7, n. 1, jan./mar. 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine; COELHO, Cristiane; LACERDA, Lorena. Escola Decolonial. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo. Editora Planeta. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade e modernidade/racionalidade. **Perú Indígena**, v. 13, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. (Coleção Sur Sur) Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores, 2007.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Joelma. Formação de professores de inglês para abordagem de questões étnico-raciais: práticas planejadas e práticas manifestas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n.1, p. 43-57, 2021.

SILVA JUNIOR, Antonio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente. Linguística Aplicada Suleada. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. (Volume 2). Campinas: Pontes Editores, 2024.

SOUZA NETO, Maurício José. Língua(gem) e justiça social: breves considerações. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando Conceitos em Linguagens: decolonialidade e epistemologias outras** (Volume 2). Campinas: Pontes Editores, 2024.

TONELLI, Juliana; ÁVILA, Paula. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 111-122, 2018.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. Sobre la colonialidad del lenguaje. Revista Javeriana. **Universitas Humanística**. Bogotá, n. 1, p. 33-58, jan./jun. 2015.