



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

**TALITHA KUMI SILVA**

**COMO NOS PERCEBEMOS NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA? UMA  
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO COM PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS**

BRASÍLIA/DF

2024

**TALITHA KUMI SILVA**

**COMO NOS PERCEBEMOS NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA? UMA  
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO COM PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasília (UnB), como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

Brasília/DF

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

KK96c Kumi Silva, Talitha  
Como nos percebemos na educação antirracista? Uma  
experiência de formação com professoras/es de línguas /  
Talitha Kumi Silva; orientador Mariana Mastrella-de-Andrade  
. -- Brasília, 2024.  
163 p.

Dissertação(Mestrado em Linguística Aplicada) --  
Universidade de Brasília, 2024.

1. Educação antirracista. 2. Educação Linguística  
Crítica. 3. Letramento Racial. 4. Formação de Professores/as  
de Línguas. I. Mastrella-de-Andrade , Mariana, orient. II.  
Título.

**TALITHA KUMI SILVA**

**COMO NOS PERCEBEMOS NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA? UMA  
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO COM PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasília (UnB), como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada em 13/12/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Mariana R. Mastrella-de-Andrade (Orientadora)  
Universidade de Brasília

---

Prof. Dra. Janaína Soares Alves  
Universidade de Brasília

---

Prof. Dra. Suellen Thomaz de Aquino Martins  
Universidade Federal do Sul da Bahia

---

Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez  
Universidade de Brasília  
Suplente

*Ao meu pai, Welinton, à minha mãe, Cleuzimeire, e ao meu irmão, Asafhe, por me ensinarem, desde sempre, que o nosso Deus é um Deus de justiça e amor. É por isso que dedico minha vida ao meu compromisso social, ao amor ao próximo e à busca por equidade racial.*

## **AGRADECIMENTOS**

São muitas as pessoas que fizeram parte dessa jornada de estudos, e cada uma delas merece minha mais profunda gratidão. Família, amigos, professores e colegas foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Agradeço à Deus, por ter guiado meu caminho, me sustentado até aqui e criado formas para que a conclusão desse mestrado fosse possível.

À minha família. Ao meu pai, Welinton, o “adulto prêmio”, quem eu sempre recorro em momentos de crise e desespero. Sua participação no meu curso e nossas conversas ao final de cada aula foram um apoio inestimável.

À minha mãe, Cleuzimeire, que lia meus documentos, anotava as principais partes e mostrava o que tinha achado mais interessante.

Ao meu irmão, Asafhe, que me motivava sempre que eu ligava dizendo que me sentia incapaz. Muito obrigada por todo suporte, carinho, amor e motivação.

Quero também agradecer às minhas amigas de Viçosa/MG: Maria, Vivi, Pãozinho e Family. Vocês foram essenciais desde o período de inscrição, passando pela escrita do projeto, até a preparação do curso de formação. Obrigada por escutarem minhas inseguranças, lamentações, conquistas e sonhos. Eu amo vocês.

Aos amigos de Brasília/DF, que estiveram ao meu lado nessa trajetória, minha gratidão eterna. Um agradecimento especial às minhas amigas Júlia e Maria, que mergulharam comigo nos dias de estudo, nos desabafos e nas conversas cheias de motivação. À minha amiga/irmã Nathália que sempre esteve ao meu lado. E à Jéssica, que participou ativamente do meu curso.

À minha orientadora, Prof. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, meu profundo agradecimento pela leitura cuidadosa, pelas considerações que enriqueceram este trabalho e por sua disposição em sentar comigo e discutir a preparação do curso. Além da gratidão, expresso minha admiração pela professora comprometida com a educação que você é.

*Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos,  
esperamos que permaneça: nossa confiança no povo.  
Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que  
seja menos difícil amar (Freire, 1987, p. 107).*

## RESUMO

Esta pesquisa, que se assenta na área da Linguística Aplicada Crítica, tem como objetivo geral a formação de professores/as para uma educação linguística crítica, fundamentada na compreensão da formação racial do Brasil e suas implicações para a promoção de práxis antirracistas na educação. O tema se mostra relevante diante da necessidade de compreender a matriz colonial, descrita por Walsh (2010) como um sistema racial-classificatório e hierárquico, em que o modelo é o homem branco. A partir disso, problematiza o mito da democracia racial, que, conforme Gonzalez (2018), ainda gera consequências e sofrimento para o povo negro. Entende-se educação linguística crítica como uma pedagogia emancipatória que “possibilita repensar o mundo de alunos/as e professores/as, de uma forma que faça o arranjo para uma ação transformadora e que possibilite a mudança social” (Ferreira, 2006, p. 37). A perspectiva da pesquisa-formação com traços autoetnográficos embasa a metodologia deste estudo, pois, é uma pesquisa com viés colaborativo e crítico (Silvestre, 2016). Nesse contexto, por meio de um curso on-line intitulado “Raça e racismo no ensino de línguas”, destinado a professoras/es, são explorados temas relacionados à construção racial, às estruturas racistas presentes em nossa sociedade, bem como são propostas reflexões e práxis antirracistas para o ambiente escolar. Os resultados desta pesquisa apontam que o curso proporcionou um espaço seguro para participantes negros/as ressignificarem suas experiências de racismo vividas ao longo de suas vidas e uma oportunidade de reflexão crítica para participantes brancos/as sobre privilégio da branquitude no contexto educacional. O trabalho reafirma a importância de uma formação de professores/as para integrar o debate sobre raça e racismo na educação linguística.

Palavras-chave: Educação antirracista. Educação linguística crítica. Letramento racial. Formação de professores/as de línguas.

## ABSTRACT

This research, grounded in the field of Critical Applied Linguistics, aims to train educators for critical language education. It is based on an understanding of Brazil's racial formation and its implications for promoting antiracist praxis in education. The relevance of this topic lies in the need to comprehend the colonial matrix, described by Walsh (2010) as a racial-classificatory and hierarchical system that positions the white man as the model. From this perspective, it problematizes the myth of racial democracy, which, according to Gonzalez (2018), continues to produce consequences and suffering for Black people. Critical language education is understood as an emancipatory pedagogy that "enables students and educators to rethink their world in ways that arrange for transformative action and foster social change" (Ferreira, 2006, p. 37). The methodological framework of this study is based on research-formation with autoethnographic elements, characterized as collaborative and critical (Silvestre, 2016). In this context, an online course titled "Race and Racism in Language Teaching", designed for educators, explored themes related to racial construction, racist structures present in our society, and proposed reflections and antiracist praxis within the school environment. The findings indicate that the course provided a safe space for Black participants to reinterpret their experiences of racism throughout their lives and offered White participants an opportunity for critical reflection on whiteness privilege in educational settings. This work reaffirms the importance of teacher training to integrate the debate on race and racism into language education.

Keywords: Anti-racist education. Critical language education. Language teacher education. Critical racial literacy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Celebração de aniversário com alunos em Cartagena .....	20
Figura 2 - Confraternização com alunos em Cartagena .....	20
Figura 3 - Festa de celebração de Halloween .....	21
Figura 4 - Card de divulgação .....	53
Figura 5 - Slide da aula 1, data: 20/03/2024.....	72
Figura 6 - Slide da aula 1, data: 20/03/2024.....	75
Figura 7 - Slide da aula 1, data: 20/03/2024.....	76
Figura 8 - Slide da aula 1, data: 20/03/2024.....	77
Figura 9 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024.....	80
Figura 10 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024.....	82
Figura 11 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024.....	82
Figura 12 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024.....	83
Figura 13 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024.....	83
Figura 14 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024.....	90
Figura 15 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024.....	90
Figura 16 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024.....	91
Figura 17 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024.....	95
Figura 18 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024.....	96
Figura 19 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024.....	97
Figura 20 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024.....	97
Figura 21 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024.....	98
Figura 22 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024.....	99
Figura 23 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024.....	99

Figura 24 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024 .....	100
Figura 25 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024.....	101
Figura 26 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024.....	103
Figura 27 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024.....	104
Figura 28 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024.....	106
Figura 29 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024 .....	107
Figura 30 - Slide da aula 4, data: 10/04/2024.....	111
Figura 31 - Slide da aula 4, data: 10/04/2024.....	114
Figura 32 - Slide da aula 4, data: 10/04/2024.....	115
Figura 33 - Slide da aula 5, data: 17/04/2024.....	121
Figura 34 – Slide da aula 5, data: 17/04/2024 .....	124
Figura 35 - Slide da aula 5, data: 17/04/2024.....	127
Figura 36 - Slide da aula 6, data: 24/04/2024.....	132
Figura 37 - Slide da aula 6, data: 24/04/2024.....	133
Figura 38 - Slide da aula 6, data: 24/04/2024.....	133
Figura 39 - Slide da aula 6, data: 24/04/2024.....	134
Figura 40 - Slide da aula 6, data: 24/04/2024.....	134
Figura 41 - Slide da aula 6, data: 24/04/2024.....	136
Figura 42 - Slide da aula 6, data: 24/04/2024.....	137
Figura 43 - Slide da aula 6, data: 24/04/2024.....	139

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instrumentos de pesquisa .....	50
Tabela 2 - Raça autodeclarada dos participantes.....	57
Tabela 3 - Profissão dos participantes .....	57
Tabela 4 - Instituição dos participantes .....	58
Tabela 5 - Curso dos participantes .....	58
Tabela 6 - Perfil das pessoas que assinaram o termo de consentimento do curso.....	60
Tabela 7 - Interesse em participar do curso .....	64
Tabela 8 - Entrega da atividade final. Fonte: Elaborado pela autora. ....	141

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos participantes .....	54
Gráfico 1 - Gênero dos participantes .....	55
Gráfico 3 - Localidade dos participantes.....	55

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CES	Censo da Educação Superior
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CRT	<i>Critical Race Theory</i>
DISUP	Diretoria de Supervisão do Ensino Superior
EaD	Ensino a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILF	Inglês como Língua Franca
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
MEC	Ministério da Educação
OSC	Organização da Sociedade Civil
PBF	<i>Pink and Blue Friends</i>
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
ProUni	Programa Universidade para Todos
SERES	Secretaria de Supervisão do Ensino Superior
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>25</b>
2.1 Racismo e o Capitalismo .....	28
2.2 Racismo Estrutural .....	30
2.3 O Mito da Democracia Racial .....	33
2.4 Identidade Negra .....	36
2.5 Branquitude .....	38
2.6 Afinal, e a Linguística Aplicada? .....	40
2.7 Entendendo os Estudos Raciais a Partir da Teoria Racial Crítica e do Letramento Racial Crítico .....	43
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>50</b>
3.1 Sobre a Autoetnografia .....	51
3.2 Processo de Divulgação e Inscrição do Curso .....	53
3.3 Perfil dos Participantes .....	54
3.4 O curso ofertado .....	65
<b>4 DISCUSSÃO DO MATERIAL DE PESQUISA.....</b>	<b>72</b>
4.1 Aula 1 - Qual é o lugar da raça na sala de aula? .....	72
4.2 Aula 2 – “Mito da Democracia Racial” e Identidade do Povo Negro.....	79
4.3 Aula 3 - Racismo em sala de aula: o que temos vivenciado? .....	96
4.4 Aula 4 - Educação Linguística e o Racismo – Análise de livros didáticos.....	110
4.5 Aula 5 - Pensando Formas de Desconstruir o Racismo – Valorização da identidade negra .....	120
4.6 Aula 6 - Aula Final .....	132
4.7 Trabalho final escrito .....	142
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>155</b>

## 1 INTRODUÇÃO

De maneira geral, sempre acreditei que o fato de eu ser uma mulher negra já me conferia um conhecimento intrínseco para discutir questões racial. No entanto, comecei a compreender mais criticamente como o racismo opera na nossa sociedade depois de me aprofundar em leituras que abordam as questões raciais como temas centrais. Trago aqui, assim, de forma breve, as inquietações que direcionaram minha escolha de me aprofundar no ensino antirracista.

A relevância da raça na educação linguística antirracista se dá ao observamos que, na rede de ensino público no Brasil, a maioria dos corpos predominantes, equipe escolar, professores/as e estudantes, é composta por pessoas negras. Nesse contexto, apresento um estudo linguístico com um olhar direcionado para o racismo e para a forma como a construção das identidades raciais é perpetuada pela linguagem. Problematizo a posição de subalternidade, a desvalorização cultural e a baixa autoestima dos/as alunos/as, aspectos que podem ser reforçados nas aulas de língua estrangeira e nos materiais didáticos. Dessa forma, torna-se necessário abordar essas questões no processo de formação de professores/as, para a efetivação de práticas antirracistas nesses contextos de ensino (Santos, 2021).

Enfatizo aqui que minha pesquisa tem um foco na educação antirracista, porque abordo a relação entre raça, justiça social, equidade racial, preconceitos e os privilégios da branquitude no contexto educação. Este trabalho também está atrelado ao campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC), que, segundo Pennycook (2001), é uma investigação social centralizada em relações de poder, diferenças e questões de acesso, que promove um posicionamento político evidente, direcionado para uma visão crítica atrelada à mudança social, pois é fundamentada em uma teoria que enfatiza a importância de combater desigualdades, injustiças e violações de direitos.

O Brasil é uma nação formada a partir de uma diversidade cultural, social e étnico-racial, resultado do encontro de civilizações e grupos étnicos que colonizaram nosso território, já habitado pelos povos originários. Contudo, esse encontro de culturas estabeleceu estruturas, ações e padrões sociais que frequentemente privilegiam uma única narrativa e silenciam outras vozes. Conforme destacado por bell hooks (1994, 2017, 2019), Paulo Freire (1996) e Aparecida de Jesus Ferreira (2004, 2006, 2009, 2010, 2012, 2014) na perspectiva do estudo crítico, no contexto de letramento racial crítico e justiça social, geralmente as vozes silenciadas pertencem

a grupos compostos por minorias em termos de representatividade, embora sejam maioria nas contribuições para a construção e manutenção da sociedade.

Conscientizar-se do silenciamento desses grupos é crucial para alcançar uma educação verdadeiramente emancipadora. É importante destacar que a escravidão no Brasil durou 353 anos, a suposta abolição aconteceu em 13 de maio de 1888. Segundo Brum (1998, p. 45) “O Brasil foi o país do mundo em que aconteceu o mais amplo e prolongado processo de escravidão nos tempos modernos”.

A escravidão africana e indígena no Brasil é marcada por dor e sofrimento. Conforme afirmado por Gomes (2019), nenhum livro conseguirá demonstrar o sofrimento dos milhares de africanos que foram arrancados de suas terras, trazidos à força em navios negreiros e vendidos como mercadoria numa terra hostil, deixando suas vidas e identidades e vivendo em um local onde trabalhariam pelo resto de suas vidas sob violência e sem dignidade.

O processo de escravidão no Brasil foi marcado por intensos interesses econômicos, sendo esse um dos motivos desse processo ter sido tão duradouro. Como ressalta Monteiro (2023), o tráfico negreiro era uma das atividades mais rentáveis da época, com uma margem de lucro em torno de 20%. Esse dado evidencia como o sucesso econômico do Brasil colonial estava enraizado na exploração e no trabalho dos africanos escravizados.

Depois desse período de escravidão, a população negra foi abandonada à própria sorte, forçada a recomeçar a vida do zero, sem receber do Estado qualquer tipo de subsídio ou reparação pelos anos de exploração. Com isso, muitos acabaram nas zonas periféricas e marginalizadas. O racismo que vivemos hoje é fruto do passado de opressão, que perpetua desigualdades e injustiças. Também é importante citar que uma das heranças da escravidão, como descrito por Carneiro (2011), foi o racismo científico do século XIX, que estabeleceu hierarquias entre as raças, determinando a superioridade de uma raça perante outra.

Sobre a desigualdade que vivemos, Carneiro (2011) explicita que:

A desigualdade racial no Brasil é tão intensa que, se o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país levasse em conta apenas os dados da população branca, o país ocuparia a 48ª posição, a mesma da Costa Rica, no ranking de 174 países elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Isso significa que, se brancos e negros tivessem as mesmas condições de vida, o país subiria 26 degraus na lista da ONU – hoje, está em 74 o lugar. Em contrapartida, analisando-se apenas informações sobre renda, educação e esperança de vida ao nascer dos negros e mestiços, o IDH nacional despencaria para a 108ª posição, igualando o Brasil à Argélia no relatório anual da ONU (Carneiro, 2011, p. 66).

Considerando que vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades sociais e raciais, reflexo de toda a herança trazida pelo passado escravista brasileiro, é necessário reconhecer que a escola, enquanto reflexo da sociedade, também é um ambiente cercado por racismos. Para maior compreensão da importância de considerar as relações étnico-raciais no contexto escolar, cito duas teorias fundamentais que contribuem para o embasamento deste trabalho, a Teoria Racial Crítica (Ladson-Billings, 2006; Ferreira, 2006, 2007, 2011) e o Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2006, 2012, 2014, 2015). Essas teorias são importantes para analisar como o racismo afeta as práticas educativas, assim como refletir criticamente as dinâmicas raciais na escola.

Segundo Pennycook (2001), o letramento crítico deve ser visto como uma forma de desenvolver a consciência do cidadão de maneira crítica, uma vez que a língua pode ser usada como um instrumento de prática social. O autor defende que, ao compreender o contexto social em que o/a aluno/a está inserido, o/a educador/a se torna capaz de entender como poder, diferenças e desigualdades estão diretamente ligados ao processo de letramento.

No letramento racial, raça é vista como uma construção social e histórica que molda as relações de poder e desigualdade na sociedade. Nesta conjuntura, a raça não é vista apenas como uma categoria biológica, mas também é um conceito criado pela branquitude para hierarquizar grupos de acordo com características físicas e cor da pele. “Há um estigma, um estereótipo, o estigma da cor, que prejudica, socialmente falando, as pessoas negras” (Monteiro, 2023, p. 18).

Em relação à língua, no letramento racial ela é vista como ferramenta de poder e prática social que também representa e reforça as desigualdades e estruturas racistas nas quais estamos inseridos na sociedade. Cabe ressaltar que a língua traz consigo significados culturais e históricos, os quais sustentam as hierarquias em que estamos inseridos. O conceito de Letramento Racial desafia as práticas pedagógicas embranquecidas, provendo a valorização das diversas identidades raciais.

Trazendo o contexto em que estou inserida, digo que sou uma mulher negra, nascida em uma cidade de Minas Gerais, Ipatinga, mas criada na capital de São Paulo. Minha mãe é Psicopedagoga e atualmente estuda Psicologia e meu pai trabalha em uma Organização da Sociedade Civil (OSC) de Direitos Humanos, com isso, questões como negritude, racismo e a ocupação de espaços majoritariamente brancos foram sempre conversadas em meu âmbito familiar.

Minha relação com o inglês começou quando eu tinha 6 anos, enquanto estudava em uma escola em Belo Horizonte (MG) que promovia projetos como shows de talentos, visitas ao teatro, cinema, exposições de arte. Um dia, eu e quatro amigas nos apresentamos como as *Spice Girls*, um grupo de garotas britânicas que fez muito sucesso nos anos 90. Foi naquele momento que emergiu meu interesse em aprender inglês, inicialmente para aprender a cantar as músicas da banda, que foi minha preferida por muitos anos. Logo em seguida, aos 8 anos, meu pai me colocou em uma escola de Inglês.

Em relação aos cursos de inglês, estudei em quatro diferentes escolas de inglês, várias metodologias, inglês “americano” e “britânico” e em 2009 passei três meses nos Estados Unidos da América (EUA). Ao retornar, comecei a dar aulas de inglês e, pouco depois, acabei sendo aprovada no vestibular de Letras.

Entre a quarta série e o primeiro ano do ensino médio, estudei em diferentes escolas regulares, mudando de cidade a cada ano. Não me lembro muito bem de todos/as os/as meus/minhas professores/as de inglês, mas tiveram duas professoras dos cursos de inglês que marcaram minha trajetória.

Me recordo claramente da professora que tive aos 12 anos, quando morava em Bragança Paulista (SP). Era uma escola pequena e pouco conhecida, chamada *Pink and Blue Friends* (PBF), mas a professora tinha um método de ensino dinâmico e contextualizado. Eu lembro que, ao aprender sobre compras e alimentos, a professora nos levou em um mercadinho próximo à escola para ensinar os nomes das frutas, vegetais e outros alimentos. Em seguida, tivemos uma *cooking class*, onde ela nos levou para a cozinha da escola e fizemos juntos uma receita, tudo em inglês. Ela sempre nos ensinava de forma prática e contextualizada, essa professora sempre me marcou.

Na escola de inglês *Cultura Inglesa*, tive uma professora que demonstrava um olhar muito atento em relação a mim. Ela era divertida, cativante, e eu adorava suas aulas. Foi a primeira pessoa a me incentivar a me tornar professora de inglês, dizendo que acreditava que eu seria uma boa professora. Curiosamente, em relação a minha trajetória no ensino de inglês, tive apenas professores/as brancos/as, tanto nos cursos de idiomas, quanto na escola regular.

No ensino médio, tive uma professora, a única negra, de literatura e produção de texto que me incentiva muito a cursar Letras ou Comunicação. Eu não gostava da escola onde estudava, nem da maioria dos/as meus/minhas professores/as, já ouvi comentários e vivenciei atitudes racistas dos gestores da escola. Inclusive, já tive um professor que fez chacota quando

mencionei meu desejo de estudar Relações Internacionais, como se eu não fosse capaz de ingressar no curso, apesar de eu sempre ter tirado notas altas e ter sido uma aluna dedicada e estudiosa, ao ponto de ser a única da escola com pontuação suficiente para seguir nas Olimpíadas Nacional de Física. Essa fala do professor me impactou e desanimou, eu não cheguei nem a tentar um vestibular para o curso.

Durante meu ingresso no curso de Letras, Português e Inglês na Universidade Federal de Viçosa (UFV), não planejava seguir a carreira de professora. Meu sonho ainda era trabalhar com o jornalismo. Nesse contexto, durante grande parte da minha graduação trabalhei como estagiária na revista de cunho social chamada Mãos Dadas. Lá, eu realizava tradução, revisão textual e escrevia duas colunas mensais. Além disso, ao final do meu estágio, compartilhei meus conhecimentos com duas meninas de uma comunidade vulnerável da cidade, ensinando-as a escrever textos jornalísticos, editar fotos e realizar outras tarefas da revista. Paralelamente, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), um programa do Governo Federal que promove a iniciação à docência. Lá tive minha primeira experiência em sala de aula. Atuei com turmas do 9º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio de escolas municipais e estaduais.

Anteriormente, meu enfoque não estava diretamente voltado para as questões raciais, mas eu tinha uma forte preocupação com as questões sociais ao preparar minhas aulas. Por isso, buscava abordar temas atuais que se conectassem com a realidade dos/as meus/minhas alunos/as, planejava atividades que fazia com que se envolvessem com as aulas.

Apesar de sempre ter estudado inglês, até a graduação eu não via a docência como atividade principal. Mesmo quando entrei para Letras, meu objetivo era trabalhar com atividades que relacionassem o português com o inglês, como tradução e áreas voltadas à escrita, como em revistas. Sempre gostei muito de escrever.

Após a conclusão da graduação, participei de um programa de *trainee* para dar aulas de inglês em Cartagena, na Colômbia. Minha experiência como professora regente foi incrível. Cartagena é uma cidade cuja população é majoritariamente negra, e lá consegui sentipensar importância da representatividade de professores/as negros/as. Essa experiência foi muito positiva para minha confiança, pois eu era muito insegura para dar aulas, mas vi que meus/minhas alunos/as estavam de fato interessados e aprendendo.

Residir na Colômbia também foi uma experiência gratificante para minha autoestima, pois foi a primeira vez em que me vi inserida em um padrão de beleza. Como a

maioria dos/as meus/minhas alunos/as eram negros/as, eu me tornei fonte de inspiração para eles/as, que demonstraram interesse em conhecer minha trajetória, e eu, reciprocamente, também tinha muito interesse na vida deles/as, nos seus sonhos e em suas expectativas.

Figura 1 - Celebração de aniversário com alunos/as em Cartagena



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 2 - Confraternização com alunos/as em Cartagena



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Por sempre estar em ambientes majoritariamente ocupados por pessoas de pele branca, me habituei a, sempre que chego a um lugar, procurar por outras pessoas negras. No entanto, percebi que, na maioria dos espaços que frequentei, não havia muita representatividade negra, e muito menos feminina negra.

A desigualdade de oportunidade nas questões de gênero e raça sempre me incomodou muito. Graças à condição social dos meus pais, tive acesso a oportunidades advindas dessa posição, as quais ampliaram horizontes e me proporcionaram experiências dentro e fora do país. Contudo, mesmo com esses acessos sociais, o racismo sempre esteve presente em minha vida, especialmente na vida escolar, em forma de comentários racistas de colegas de sala e professores/as disfarçados de brincadeiras, em tratamento diferenciado recebido por professores/as, em falas de professores/as que acreditavam que certos cursos não eram “adequados” para mim etc.

Refletindo sobre minha experiência educacional, sempre fui a única pessoa negra da sala e dos meus ciclos de amizades, vivi em crise com meu cabelo, sempre tive aquele sentimento de não pertencimento a determinados espaços e não me achava inteligente o suficiente para a academia. Monteiro (2023) descreve bem esse momento de crise existencial quando falar que:

Acredito que todo negro consciente racialmente passa por crises existenciais. Perceber os desafios discriminatórios diários pode nos adoecer. Cresci com distorções na autoimagem por causa do racismo velado. Estudar a história da escravidão e o racismo me ajuda a entender que não há nada errado comigo, mas há algo errado em como a sociedade foi construída, forjando narrativas para legitimar a subalternidade de um povo (Monteiro, 2023, p. 17).

Figura 3 - Festa de celebração de Halloween



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Com base na minha vivência, compartilho que o meu desejo com esta pesquisa é contribuir para o debate racial, promovendo uma formação linguística crítica que traga reflexão sobre a percepção dos/as professores/as sobre o racismo e suas práticas em sala de aula. No âmbito da Linguística Aplicada (LA) há pessoas que vêm problematizando os componentes sócio-históricos que constituem a língua, inclusive no processo de ensino e aprendizagem da língua e com pesquisas que envolvem raça e racismo. Com isso, não posso deixar de citar alguns trabalhos que abordam essa temática e foram fundamentais para minha pesquisa, tais como Santos (2021), Nascimento (2016, 2020) e Melo (2023).

Meu questionamento é: Como nós docentes nos sentipensamos no contexto da luta antirracista na educação linguística? Uso o termo “sentipensar” porque, assim como La Torre (2001), integro os conceitos de “sentir” e “pensar”. Sentipensar propõe uma prática pedagógica em que valoriza a experiência emocional na construção do conhecimento.

Por meio deste trabalho busco promover um amparo teórico sobre a formação racial no Brasil e suas consequências e, a partir disso, refletir conjuntamente sobre nossas práticas enquanto cidadãos/ãs e professores/as para construir uma consciência antirracista. Nascimento (2016), em sua tese, aborda o distanciamento produzido pela língua na vida das pessoas e a elitização dos/as professores/as de universidades que ministram cursos de formação de docentes de língua, que, em sua maioria, são brancos/as e, se esses/as professores/as brancos/as não tiverem uma consciência racial, é provável que padrões coloniais se perpetuem, em vez de uma educação insurgente e crítica.

Ferreira (2013) aborda que muitas vezes o primeiro contato que a maioria dos alunos/as negros/as tem com a língua inglesa na escola de ensino regular é por meio dos livros didáticos, no entanto, esses livros perpetuam estereótipos racistas. Defendo, portanto, a importância de representações positivas de crianças, jovens, homens e mulheres negras nos espaços de formação linguística crítica, e para isso é importante que o/a professor/a contribua para a desconstrução de tais estereótipos.

É importante sinalizar a Lei 10.639/03, que foi modificada pela Lei 11.645/08, após cinco anos da sua promulgação, a qual torna obrigatório, nos ambientes educacionais de nível fundamental e médio do Brasil, o ensino-aprendizagem da luta dos povos originários brasileiros, sua história, cultura e contribuições na formação da sociedade nas áreas social, econômica e política (Brasil, 2008).

Os processos educativos ocorrem em vários espaços e a escola desempenha um papel fundamental. No entanto, o sistema escolar frequentemente coloca pessoas negras em lugares e funções pré-determinadas. Almeida (2018) destaca que o racismo tem sido tratado nas instituições escolares apenas como uma questão moral, embora seja uma questão sexista, política e econômica, como dito por Ferreira (2009, p. 72) “... há uma necessidade de reflexão sobre o papel da escola em discutir assuntos relacionados à raça/etnia”.

Entendemos, portanto, que para contribuir com uma educação antirracista é crucial que o/a professor/a reconheça como o racismo afeta a vida de alunos/as negros/as no processo educacional. Deve-se ter a percepção de que vivemos em uma comunidade permeada pelo racismo estrutural em nosso cotidiano, em que a construção social perpetua o mito da democracia racial. Esse mito sugere a ideia equivocada de que, por sermos miscigenados, todos/as somos iguais, eliminando a existência do racismo no Brasil.

Com base nas problematizações que levantei até aqui, a partir de meu objetivo de promover formação docente para discutir educação linguística antirracista, elenco as seguintes perguntas de pesquisa que dão rumo a este estudo:

1. Como nós docentes nos sentipensamos no contexto da luta antirracista na educação linguística?
2. De que maneira nos relacionamos com as questões raciais no Brasil em nossas praxiologias?
3. Como as questões discutidas no curso promovem possibilidades de mudança nesse cenário?

A metodologia deste trabalho é uma pesquisa-formação com viés colaborativo e crítico e traços autoetnográficos. Segundo Silvestre (2016), os vieses colaborativos e críticos se conectam porque envolvem uma ação colaborativa entre os/as agentes da pesquisa e são críticos por problematizar as próprias práticas. A pesquisa tem viés autoetnográfico porque minhas experiências, sonhos, planejamentos, expectativas e o meu sentipensar fizeram parte de todo o processo da minha pesquisa. Adams, Ellis e Jones (2016) descrevem a autoetnografia como um método em que o trabalho é centrado dentro da experiência pessoal, sobre o que discorro ainda um pouco mais posteriormente neste trabalho.

Com isso, como parte ativa da minha metodologia, ofereci um curso de extensão de formação, de caráter introdutório, sobre raça e racismo no ensino de línguas. No curso, trouxe como base a professora Doutora Aparecida de Jesus Ferreira, usei ativamente nas aulas os

textos: Histórias de Professores de Línguas e Experiências com Racismo: uma reflexão para a formação de professores (Ferreira, 2009); O Racismo Cordial no Livro Didático de Língua Inglesa Aprovado pelo PNLD (Ferreira, 2014); e Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas com atividades reflexivas (Ferreira, 2019). Além disso, foram também abordados diversos temas relacionados ao racismo, refletimos sobre nossas práticas pedagógicas e preconceitos internalizados e como isso pode influenciar o cotidiano escolar dos/as professores/as de línguas. O curso teve a duração de 20 horas, com seis encontros de duas horas de aulas síncronas e oito horas de leitura e atividades.

A minha intenção com curso foi proporcionar um estudo sobre a formação racial do Brasil e como isso influenciou os mecanismos raciais que operam a nossa sociedade atual e, a partir daí, trazer os reflexos da sociedade para o ambiente escolar. Com o curso, assim como mencionado por Pinheiro (2023), não pretendi trazer um receituário, mas criar um espaço em que o lugar da raça fosse discutido, onde professores/as pudessem compartilhar experiências e, juntos, pensarmos nossa prática educacional.

Apesar da maioria dos/as inscritos/as no curso fossem pessoas negras, e, ao final apenas essas permaneceram participando ativamente, o curso foi idealizado para promover reflexões críticas sobre as práticas adotadas pelos/as professores/as de línguas, inclusive tinha-se a intenção de discutir a necessidade de professores/as brancos/as reconhecerem seus espaços de privilégio. Meu anseio era que, ao encerrar o curso, os/as educadoras/es se sentissem mais capacitados/as e inspirados/as a promover práticas educacionais que abordem as complexidades do racismo de maneira construtiva e empoderadora, contribuindo para uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa racialmente.

Na seção seguinte apresentarei os/as autores/as cujas obras me trouxeram embasamento teórico e contribuíram significativamente para minha compreensão crítica do racismo. Essas leituras também desempenharam um papel de suma importância para a preparação do curso de formação sobre raça e racismo no ensino de línguas. Antes de nos aprofundarmos no campo específico da LA, apresentarei dados que contextualizaram a situação da população negra na educação e explicarei superficialmente sobre como se deu o processo de construção do Brasil.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O Brasil está entre os países com maior população afrodescendente fora do continente Africano. Desde os períodos da escravidão até os tempos atuais vivemos e convivemos com desigualdades sociais, o que reflete em questões de violência, educação, encarceramento, problemas de saúde mental, entre outros. Até os dias atuais são evidenciados os impactos da escravidão.

Segundo Carneiro (2011), Abdias Nascimento, como então deputado federal em 1984, escreveu sobre a forma perversa que o racismo opera no Brasil, tentando tornar invisível uma população de cerca de 80 milhões de brasileiros. Nisso, os meios de comunicação de massa branca ocultavam, naquela época e até hoje, os interesses da população afro-brasileira, causando uma falsa impressão de harmonia racial, o que chamamos hoje mito da democracia racial.

Historicamente, durante o período escravocrata a educação foi utilizada como uma ferramenta de controle social. A Lei 1, de 04 de janeiro de 1837, da Província do Rio de Janeiro, preconizava em seu artigo 3º que “são proibidos de frequentar as Escolas Publicas: [...] 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos”.

Tal fato refletia a crença de que a educação ameaçava o sistema escravista. O que não é apenas uma crença, porque, segundo Freire (1987), pensar autenticamente é perigoso. A exclusão negou aos negros o acesso à educação formal e perpetuou a ideia de que cultura e conhecimento seria privilégio de pessoas brancas. Até porque os negros à época eram vistos e tratados como mercadora, objeto de bem pessoal de seus patrões, não como um cidadão detentor de direito. Apenas com a constituição de 1988 que a educação passou a ser dever de todos e do Estado:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A compreensão do processo de escravidão no Brasil é primordial para entender a formação da sociedade brasileira atual. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, realizada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE), em 2022, a taxa de analfabetismo entre pessoas negras (pretas e pardas) caiu de 8,2% para 7,4%, foi a primeira vez na história que o índice foi menor que 8%. Apesar de ainda ser mais que o dobro do número registrado entre os brancos, que é de 3,4%.

Pimenta (2022) cita um projeto apresentado por Abdias Nascimento em 1983 em que almejava promover a equidade racial no Brasil, para isso ele sugere a participação mínima de 20% de negros/as em diversos setores de ocupações e que 40% das bolsas de estudo sejam voltadas para a população negra. Para Nascimento, essa era uma forma de ressarcir a dívida histórica deixada pelo período escravocrata.

Apenas em 2012 entrou em vigor a Lei de Cotas Raciais de nº 12.711, que determina que as universidades federais reservem 50% das vagas para alunos/as que concluíram todo o Ensino Médio em escolas públicas:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público, referidas na alínea b do inciso I do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023).

Além da Lei 12.711/2012, temos também o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), que são programas do governo que ajudam o acesso ao ensino superior, pois oferta bolsas de estudo integrais e parciais, e financiamento de curso de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas.

Segundo os dados do estudo da população negra na educação superior *Ação Afirmativa e População Negra na Educação Superior: Acesso e Perfil Discente* (2020), elaborado por Tatiana Dias Silva por meio do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), entre os/as jovens de 18 a 24 anos, 36% dos/as brancos/as estão estudando ou terminaram sua graduação, entre os/as negros/as, o número é de 18%.

De acordo com os dados da PNAD Contínua e pelo Censo da Educação Superior (CES) de 2017, a população negra representa apenas 32% das pessoas com ensino superior concluído, apesar de compor 55,4% da população total. Ademais, considerando a população com 25 anos ou mais, apenas 9,3% dos/as negros/as têm ensino superior completo, enquanto essa proporção é de 22,9% entre as pessoas branca.

Em relação aos dados sobre as ações afirmativas para ingresso no ensino superior, ofertados pelo CES, verifica-se que o percentual de ingressos passou de 13% para mais de 39% entre 2012 e 2017. A maioria desses ingressantes está acima do limite de renda familiar mensal per capita de até 1.500 (não ingressou na modalidade social/renda familiar).

Segundo o estudo *O círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil: quando a diversidade racial e étnica se transforma em desigualdade*, realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)<sup>1</sup> e divulgado em 2024, 31,5% dos/as estudantes pretos/as, 32,7% dos/as pardos/as e 48,8% dos/as indígenas buscam a carreira docente. Em comparação, apenas 21,3% dos/as estudantes brancos/as no ensino superior estão na área da educação. No Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), os cursos da educação — especialmente para estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas — são os que apresentam notas mais baixas.

Se falando do mercado de trabalho docente, segundo o estudo, proporcionalmente um/a professor/a branco/a tem mais alunos/as brancos/as, já docentes pretos/as, pardos/as e indígenas possuem mais alunos/as da mesma cor/raça. Sobre os contratos de trabalho, considerando apenas escolas convencionais, por exemplo, professores/as brancos/as com contrato efetivo são 69,8%; pretos/as, 67,1%; pardos/as, 65,4%; e indígenas, 59,3%. O extremo está entre professores/as indígenas em território indígena: 12,5% deles/as possuem contrato efetivo.

Esse estudo nos evidencia um ciclo vicioso de desigualdade racial no Brasil, em que as diferenças na formação de professores/as, no desempenho acadêmico e no mercado de trabalho afeta desproporcionalmente os grupos raciais negros e indígenas.

Importante mencionar que a modalidade de Ensino a Distância (EaD) tem crescido, no entanto, como funcionária da Diretoria de Supervisão do Ensino Superior, da Secretaria de Supervisão do Ensino Superior do Ministério da Educação (DISUP/SERES/MEC), pasta

---

<sup>1</sup> Acesso em 20/10/2024, disponível em:< [MEC divulga pesquisa sobre desigualdade racial na educação — Ministério da Educação](#)>.

destinada à supervisão das instituições privadas do Brasil, tenho que mencionar também a precarização de algumas instituições privadas e EaD. Sobre o EaD, esse modelo é carente de fiscalização, pois há muitos polos de ensino e não há como ter controle efetivo sobre eles. Em relação a algumas instituições privadas, algumas funcionam como grandes empresas, visando apenas o lucro. A maioria das vendas de diplomas e denúncias de irregularidades na precarização de ensino são referentes a cursos de licenciatura, em especial aos de pedagogia. Mas isso é uma observação pessoal de sete anos de trabalho na diretoria.

Então, mesmo com a ampliação do acesso ao ensino superior, é necessário questionar a qualidade desse ensino que está sendo oferecido, pois nem todos seguem corretamente a legislação e os parâmetros básicos para os cursos superiores.

A seguir, exploro alguns conceitos fundamentais para auxiliar na compreensão das dinâmicas do racismo no Brasil.

## **2.1 Racismo e o Capitalismo**

Inicialmente a separação de pessoas em categorias raciais se deu pelos interesses da classe capitalista, ou seja, dos colonizadores. Segundo Bonilla-Silva (2023, p. 272) “Depois que as categorias raciais foram usadas para organizar as relações sociais em uma sociedade, a raça tornou-se um elemento independente da operação do sistema social (Stone, 1985)”.

O racismo se apresenta de diversas formas e está diretamente ligado ao sistema capitalista. Segundo Almeida (2019), anteriormente tínhamos o sistema colonial escravista, no qual todos os corpos negros eram submetidos a essa estrutura, com a chegada da chamada abolição, que foi uma falsa emancipação, percebemos que não apenas o Estado, mas toda a estrutura capitalista, que transcende os limites do Estado, depende desse sistema racista para manter o capital em funcionamento. Isso implica na necessidade de classificar corpos como menos valiosos do que outros. Como explica Souza (2021, p. 48), “a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco, e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior”.

Benedict (1945, p. 87) definiu o racismo como “o dogma em que um grupo étnico é condenado pela natureza à inferioridade congênita e o outro destinado

à superioridade congênita”. Para Schaefer (1990, p. 16) racismo é “[...] uma doutrina de supremacia racial, na qual uma raça é superior”. “O racismo é um conjunto de ideias ou crenças” (Schaefer, 1990, p. 7) e essas crenças podem levar os cidadãos a serem preconceituosos, definindo essas atitudes como “negativas para com todo um grupo de pessoas” (Schaefer, 1990, p. 53).

Outra definição abordada por Bonilla-Silva (2023) é o racismo como uma junção de preconceito e poder, que legitima uma posição de poder da raça dominante em todas as camadas da sociedade. Blauner (1972, p. 22) também traz a concepção de racismo como uma questão institucional fundamentada em um sistema em que a população branca majoritariamente “aumenta sua posição social, explorando, controlando e reprimindo outros que são categorizados em termos raciais ou étnicos”.

Com todas essas definições de racismo, é certo dizer que o capitalismo está sustentado no assassinato, exploração e destruição do povo negro. As instituições são racistas porque a sociedade também é. Vergès (2021, p. 151) nos explica como o colonialismo e o capitalismo racial normatizam a exploração e a violência dos corpos negros:

Estupros, esartejamentos, feminicídios, aprisionamentos, a segregação espacial, as destruições ambientais testemunham uma vontade de eliminar. O colonialismo, o capitalismo racial, fizeram da violência e da morte a própria base de seu funcionamento. A colonização é destruição, nada mais. Sua ideologia produz um consentimento ao racismo, às desigualdades, ela normaliza a exploração e a violência. O corpo racializado é um corpo “feminizado”: um homem racializado não é bem um “homem” aos olhos do Ocidente, uma mulher racializada nunca é realmente uma “mulher”. As categorias sociais “mulher” e “homem” são construções ocidentais que se tornaram hegemônicas, cuja referência é uma pessoa branca, europeia, burguesa (Vergès, 2021, p. 151).

Com isso, como defendido por Carneiro (2011), devemos abominar a escravidão, um processo histórico que transformou seres humanos, com histórias e culturas, em mercadorias e instrumentos de trabalho, submetendo-os a séculos de exploração e destinando-os à marginalização social.

No contexto escolar, tanto em instituições públicas quanto privadas, o racismo continua sendo apresentado a partir da marginalização de alunos/as negros/as, e pela falta de representatividade de professores/as negros/as, perpetuando desigualdades educacionais e sociais. As estruturas racistas se refletem na educação, em que alunos/as negros/as enfrentam maiores barreiras para alcançar sucesso acadêmico. Há de se considerar também a falta de preparo dos/as professores/as para abordar e lidar com o racismo em sala de aula, uma

deficiência diretamente relacionada à ausência de formação na área de educação antirracista. Falar sobre racismo parece ser um tema proibido nas escolas, resultando em uma invisibilização da pauta e consequente manutenção do racismo nas escolas.

Ao trazer uma experiência pessoal, lembro que nas escolas de ensino privada que estudei, não aprendi sobre cultura ou história negra, nada além do processo de escravização. E, em momentos que ocorreram situações de racismo, não me recordo de ter algum/a professor/a que abordasse o assunto em sala de aula.

Como nossa sociedade é estruturada no racismo, nossas escolas também são moldadas nessa estrutura, a próxima seção abordará os conceitos de racismo estrutural.

## **2.2 Racismo Estrutural**

Racismo estrutural, segundo o ponto de vista de Almeida (2019), é a discriminação racial presente nas estruturas sociais, quando uma raça é privilegiada em detrimento de outra, o autor esclarece que:

A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade (Almeida, 2019, p. 15).

Segundo a percepção de Souza (2021), em uma sociedade multirracial e racista, como a brasileira, a raça desempenha um papel fundamental na distribuição dos indivíduos nas diferentes camadas da estrutura de classe. Os pertencentes aos padrões raciais da classe dominante, ou seja, pessoas brancas, ou aquelas que se aproximam desse padrão, ocupam posições de privilégio, enquanto, na maioria das vezes, à população negra restam os papéis de subalternidade. "A história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas" (Almeida, 2019, p. 20).

Para Almeida (2019) há dois conceitos de raça. O primeiro considera a raça como uma característica biológica, em que a identidade racial é atribuída com base em traços físicos, como a cor da pele. O segundo entende a raça como uma expressão étnico-cultural, nesse contexto, a identidade racial está ligada à origem geográfica, religião, língua e outros costumes que configuram uma "certa forma de existir" (Almeida, 2019, p. 24). É nesse espaço que Frantz

Fanon introduz o conceito de racismo cultural, destacando os processos discriminatórios que emergem do registro étnico-cultural. Contudo, esses dois conceitos não existem de forma isolada, eles se conectam para moldar as narrativas sobre raça ao longo da história.

Almeida (2019) aprofunda a compreensão da raça ao destacar a sua natureza política, sem possuir qualquer significado fora do âmbito socioantropológico. Essa dimensão não é apenas um conceito abstrato; é uma ferramenta poderosa que tem sido historicamente utilizada para naturalizar desigualdades e legitimar práticas prejudiciais a uma certa população, tornando a raça um instrumento através do qual se justificam e perpetuam injustiças sistêmicas. Segundo Ribeiro (2019), o fato de a população negra ter menos condições de acesso a uma educação de qualidade se dá por conta do racismo estrutural.

É importante distinguir preconceito de discriminação. Preconceito é um pré-julgamento de um/a cidadão/ã baseado no grupo social que pertence. “O preconceito consiste em pensamentos e sentimentos, incluindo estereótipos, atitudes e generalizações baseadas em pouca ou nenhuma experiência, depois projetados em qualquer pessoa não integrante daquele grupo” (DiAngelo, 2018, p. 41).

O preconceito contribui para a construção de narrativas negativas que moldam as percepções e interações sociais. Já a discriminação racial vai além, é a prática de atribuir tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados, negando-lhes oportunidades educacionais e profissionais, perpetuando segregação espacial e tratamento desigual perante a lei.

Conforme explica Almeida (2019), a discriminação pode ser direta ou indireta. A discriminação direta se manifesta como um repúdio explícito a indivíduos ou grupos, motivado pela sua condição racial, como, por exemplo, países que proíbem a entrada de pessoas com base em sua raça, religião ou origem étnica, ou estabelecimentos que fazem distinção de clientes baseada na raça. Por outro lado, a discriminação indireta é um processo mais sutil, que ignora a situação específica de grupos minoritários. Esse tipo de discriminação também pode ocorrer quando são aplicadas regras aparentemente neutras, mas que têm impacto adverso para grupos específicos. Além disso, o autor menciona a discriminação positiva, a qual tenta reparar desvantagens causadas pela discriminação negativa a grupos historicamente discriminados, como ocorre nas políticas afirmativas.

Almeida (2019) traz a discriminação como um processo de dar condições de privilégio a um determinado grupo, enquanto DiAngelo (2018) defende que é uma ação baseada em preconceito:

A discriminação é ação baseada em preconceito. Tais ações incluem ignorar, excluir, ameaçar, ridicularizar, difamar e violentar. Por exemplo, se o ódio é a emoção que sentimos por conta de nosso preconceito, atos extremos de discriminação, tais como a violência, podem acontecer. Essas formas de discriminação são geralmente claras e reconhecíveis. Contudo, se aquilo que sentimos for mais sutil, como um ligeiro desconforto, a discriminação tende a ser também mais evasiva, mais difícil de detectar. Muitos de nós podem reconhecer que realmente sentimos algum desconforto quando nos aproximamos de alguns grupos de pessoas, ou, pelo menos, um acentuado senso de autoconsciência; mas esse sentimento não é produzido naturalmente (DiAngelo, 2018, p. 42).

Ao decorrer dos anos, a história tem demonstrado que as oportunidades de vida para as pessoas negras são significativamente menores do que para as pessoas brancas. Segundo Bonilla-Silva (2023), em uma ordem social racializada, quanto maiores são as disparidades nas oportunidades de vida entre as raças, mais racializado se torna o sistema social.

Em relação ao ambiente escolar, o racismo estrutural se perpetua por meio de práticas de regulação e controle do capitalismo, reforçando desigualdades e limitando a possibilidade de uma educação verdadeiramente antirracista. Segundo Cavalleiro (1998), na sociedade brasileira e no contexto escolar, os prejuízos acarretados pela existência do racismo, preconceito e discriminação para pessoas negras acarreta em auto-rejeição, rejeição do seu semelhantes, baixa autoestima, falta de reconhecimento da capacidade pessoal, timidez, falta de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial, recusa em ir à escola e exclusão escolar.

O sistema capitalista e colonial classifica determinados conhecimentos e corpos como menos valiosos. Isso se manifesta no ensino do inglês, por exemplo, na supervalorização de sotaques europeus e americanos e na marginalização de outras formas de expressar a língua. A educação, muitas das vezes, ao invés de ser um espaço de emancipação, acaba reforçando essas estruturas racistas, com isso, acredito que o trabalho dos/as educadores/as antirracistas é crucial para reverter esse processo.

A ausência de uma abordagem crítica sobre o racismo e a educação contribui com a perpetuação do sistema de privilégios de uma camada da nossa sociedade. Dessa forma, o trabalho dos/as educadores/as antirracistas torna-se essencial para expor e discutir o mito da democracia racial e a ideia de que as raças vivem em harmonia e igualdade. Abordaremos esse mito no próximo capítulo.

### 2.3 O Mito da Democracia Racial

Mesmo com a afirmação científica da inexistência da raça como um constructo biológico, há inúmeros preconceitos e discriminações baseados nos atributos físicos associados a características culturais, intelectuais e morais. Como diz Leonardo (2002, p. 35) “No Brasil, o discurso de não ver cor desabilita a possibilidade de a nação localizar o privilégio branco em troca de um paraíso racial imaginário de mistura, combinação, e miscigenação”. Vemos raça e racismo operando de forma estrutural entre nós como constitutivos dos nossos processos de construção identitária, filosófica, social e política.

No processo de invasão do Brasil, foram concedidas aos/às colonizadores/as terras, oportunidades e o direito a exploração de pessoas escravizadas, que eram tratadas como herança, bens materiais que eram repassadas de geração em geração. Esses privilégios, frequentemente vistos como mérito, têm sido usados para legitimar a supremacia econômica, política e social da branquitude. Essa herança, como citado por Bento (2022), fortalece a autoestima da população branca, que se vê e é tratada como grupo vencedor, bonito, competente e escolhido para comandar. Enquanto isso, no processo de escravização e “pós-abolição”, a estrutura social foi organizada para manter o novo sistema econômico emergente, sem a criação de políticas públicas que garantissem aos/às ex-escravizados/as, de fato, serem livres.

O que presenciamos são formas de atualização do racismo, de acordo com a conjuntura, tempo e espaço. A partir disso veio o mito da democracia racial no Brasil, que nos faz acreditar que as oportunidades são iguais para todos/as e aqueles que não conseguem ser bem-sucedidos/as são incompetentes ou despreparados/as. Como ser competente se o acesso à educação fora dado à população negra anos após ter sido dado aos brancos? Como estar preparada/o se o índice de evasão e expulsão escolar ainda é majoritariamente associado a corpos negros? Como atingir sucesso em uma sociedade cuja imagem controladora se fundamenta na preservação das desigualdades de classe e das diferenças étnicas, reservando aos/à negros/as, em sua maioria, posições de subalternidade? Diante disso, corroboro as ideias de Gonzalez (2020) quando afirma que:

Os aspectos culturais e políticos das relações raciais demonstram como o branco afirmou sua supremacia às expensas e em presença do negro; ou seja, “além da exploração econômica, o grupo branco dominante extrai uma mais-valia psicológica, cultural e ideológica do colonizador”. Que se pense, no caso brasileiro, nos efeitos da

ideologia do branqueamento articulada com o mito da democracia racial. Cabe ressaltar como tais efeitos se concretizam nos comportamentos imediatos do negro “que se põe em seu lugar”, do “preto de alma branca” (Gonzalez, 2020, p. 33).

Golin (2014) explica que, no período de colonização do Brasil, foram aplicadas aos/às imigrantes políticas semelhantes às cotas. Em seus países de origem, essas pessoas frequentemente eram servos/as, camponeses/as, mercenários/as, ladrões/ãs e prostitutas/as, porém quando chegaram ao Brasil lhes foram oferecidos espaços para moradia e plantio, tiveram uma ascensão e condições para que iniciassem uma nova vida. Um processo pensado como prática de eugenia, objetivando “clarear” a população brasileira, que poderia estar fadada ao fracasso caso continuasse com o número de pessoas negras se expandindo. Novamente a ideia de que a miscigenação salvaria o Brasil das heranças africanas e afro-brasileiras.

Tal fato influenciou todas as nossas instituições, das formais às informais, das públicas às privadas, das coletivas às individuais, onde essa criação ideológica de uma raça ser superior à outra reflete nas relações de poder e visibilidade. Estratégias são constantemente criadas para que os corpos negros não sejam vistos como possíveis de ocupar determinadas funções. E, quando ocupamos posições de poder, liderança e destaque, sabe-se da dificuldade de se afirmar enquanto intelectual e profissional, independente da formação. No caso das mulheres negras, a situação ainda é mais agravante pelas interseccionalidades presentes: a de ser negra, de ser mulher, se for o caso, de ser pobre - apesar da classe social não garantir segurança contra o racismo, e, ainda, se for pertencente à comunidade LGBTQIAPN+.

Quando o Brasil foi constituído, as mulheres negras foram violentadas pelos senhores de engenho, a partir dessas relações nasceram crianças miscigenadas e ao longo dos anos essa miscigenação se difundiu ainda mais. Com isso, Gonzalez (2018, p. 35) afirma que “o efeito maior do mito é a crença de que o racismo inexistente em nosso País graças ao processo de miscigenação”. Entretanto, se criou, desde o início, a imagem da mulher negra como objeto sexual, subumana e inferior. Ainda citando Gonzalez (2018), hoje, mulheres negras, alcançaram níveis mais altos de escolaridade, porém, mesmo com todo estudo, a seleção racial ainda está muito presente. Portanto, não tem como haver uma democracia racial se desde a formação populacional e cultural do nosso país as mulheres negras foram vistas e tratadas pelo sociedade como inferiores.

A partir da observação de como a mulher negra é vista em nossa sociedade, surge o questionamento sobre o tratamento dado pelo ambiente escolar não apenas à mulher negra,

mas aos/às jovens negros/as no geral. Com isso nasce a necessidade de compreender o papel da escola e dos/as professores/as na vida desses/as jovens negros/as, assim como refletir sobre como nos sentipensamos no contexto da luta antirracista na educação linguística.

Ferreira (2009), em sua pesquisa sobre preconceito racial e as experiências de professores/as de inglês em escolas públicas, mostra o despreparo de alguns/algumas professores/as em desconstruir discursos de preconceito racial e debater em aula seus efeitos na vida de um sujeito social negro. Refletindo sobre isso, trago alguns questionamentos que me acompanharam ao longo de minha pesquisa, que são: os espaços escolares estão preparados para lidar com situações racistas? Os/as professores/as conseguem enxergar que vivemos em uma sociedade racista? Os/as professores/as estão reproduzindo atitudes que perpetuam o racismo? A estrutura permite que haja pensamento e execução de medidas de inclusão? O/a professor/a consegue trabalhar diferentes culturas e identidades? Como percebem seu papel em relação ao ensino antirracista?

Dialogando com o papel dos/as professores/as, questiono se esses/as são agentes transformadores ou apenas repassadores de informações. hooks (2013) afirma que para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar, do modo mais profundo e mais íntimo, é essencial que os/as professores/as ensinem de uma forma que respeite e proteja a alma dos/as nossos/as alunos/as. A sala de aula é um ambiente de constante troca, em que se busca não apenas o conhecimento dos livros, mas também acerca de como viver no mundo.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos, toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmo dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva (hooks, 2013, p. 35).

Qual seria então o papel do/a professor/a? hooks (2013) acredita que o trabalho do/a professor/a não é apenas compartilhar informações ou conhecimento, mas é também parte do crescimento espiritual e intelectual dos/as alunos/as. Isso posto, acredito então que professores/as e alunas/os podem fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. hooks (2013) propõe uma mudança no estilo de ensino dos/as professores/as para fazer do aprendizado uma experiência de inclusão para grupos não brancos.

Com isso, digo que é impossível discutir raça e racismo sem tratar da construção da identidade negra e da importância de uma representatividade positiva. No próximo capítulo, exploraremos os aspectos necessários para compreender o impacto do racismo na educação linguística e a necessidade de fortalecer a valorização das identidades negras.

## **2.4 Identidade Negra**

No cenário acadêmico brasileiro, a diversidade e a representatividade são aspectos fundamentais para promover um ambiente de aprendizado enriquecedor e inclusivo. Ao pensar em tais questões, adentro para o campo da construção da identidade. Recorrendo ao dicionário Caldas Aulete, o vocábulo “identidade” significa “Conjunto de características próprias de uma pessoa, um grupo etc. que possibilitam a sua identificação ou reconhecimento” (Identidade, 2022). Essa identidade, ou referência, sempre foi buscada por mim e por colegas negras/os com quem convivi ao longo da minha vida acadêmica e pessoal.

A sociedade brasileira escravista, ao sequestrar pessoas de diferentes países do continente Africano e os transformar em escravos, definiu o/a negro/a como uma raça, determinando o seu papel, a forma de ser tratado, a forma de se relacionar com pessoas brancas e criou uma associação entre a cor negra e uma posição social inferior (Souza, 2021).

A construção da identidade é um processo complexo e mutável. Compartilhando uma experiência pessoal, vindo de uma família muito miscigenada, certos aspectos da cultura negra, que poderiam ter fortalecido minha identidade racial, só começaram a fazer parte da minha vida quando me tornei adulta e passei a me relacionar com outras mulheres negras. Cresci nos anos 90, assistindo a uma televisão em que o padrão de beleza era majoritariamente branco e com cabelos predominantemente lisos, foram muitos anos querendo e tentando me adequar a esse ideal de um padrão de beleza muito longe do meu. Segundo hooks (2019), os meios de mídia apresentam imagens de pessoas negras em que reforçam a supremacia branca. Podendo essas imagens serem construídas tanto por pessoas brancas que trazem o racismo consigo, ou por pessoas não brancas que enxergam o mundo com os olhos da supremacia branca, com a presença de um racismo internalizado.

Minha mãe é negra com tom de pele mais claro, cabelo mais liso e “traços mais finos”, ao me comparar com ela, passei anos achando meu nariz grande demais, minha boca muito carnuda e meu cabelo enrolado demais. Embora sempre tenha me achado bonita,

demorou um tempo para eu aprender a amar meu nariz, minha boca carnuda e meu cabelo enrolado do jeito que são. A construção da identidade envolve o reconhecimento, a aceitação e a valorização dos traços culturais, estéticos e históricos que moldam quem somos.

Para Gomes (2005), a identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural. É a maneira como um grupo racial, ou indivíduos pertencentes a esse grupo, criam uma percepção de si mesmo a partir da interação com o outro. Um grande desafio que enfrentamos é desenvolver uma identidade negra positiva em uma sociedade que, desde muito cedo, nos é ensinado que para sermos aceitos temos que primeiramente negar a nós mesmos.

O cabelo é uma peça fundamental para a identidade negra. Fiz tranças no cabelo pela primeira vez depois de adulta e, para minha surpresa, fui muito questionada, pessoas me falavam coisas como: “só porque você estuda racismo quer se aproximar deles”, como se eu não pertencesse a esse grupo desde sempre, “você está com as tranças só para se autoafirmar”, ou “você fica muito mais bonita sem as tranças” até “seu cabelo é bonito, não precisa disso”. Não tem como negar que esses comentários me incomodam, principalmente porque os escutei de familiares e amigos. No entanto, acredito também que me reconhecer e reafirmar a minha identidade de mulher negra me traz um sentimento de pertencimento, de comunidade. Gomes assim discorre sobre o entendimento do cabelo como identidade negra em nossa sociedade,

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário. O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade (Gomes, 2003, p. 174).

Entendemos, então, que as identidades são múltiplas e somos sujeitos também de muitas identidades sociais, as quais podemos ter e deixar de ter em diferentes momentos de nossas vidas. Gomes (2003, p. 171) defende que: “somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Por isso as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural”.

Cabe mencionar que, a identidade negra não é construída apenas pela oposição à branca, mas também por um diálogo direto com tais pessoas. Essas relações e contrastes são elementos essenciais na construção de uma identidade que reconhece seu espaço e história em meio a estruturas historicamente desiguais (Gomes, 2003).

Se tratando de identidades, é importante falar de estereótipos, que são formas de representação de comportamento de um grupo ou pessoa. Na ficção, são criados como projeções sobre o Outro, segundo hooks (2019, p. 303) “são uma invenção, um fingimento de que se sabe quando os passos que levariam ao verdadeiro conhecimento possivelmente não podem ser dados ou não são permitidos”.

A criação da representatividade negra nos meios midiáticos é baseada em estereótipos criados a partir de determinados pontos de vista, cabe a nós questionar qual perspectiva política alimenta nossa visão da negritude. hooks (2019) reflete sobre como pensamos a negritude e nossas identidade, pois a questão da raça e representação não se restringe ao criticismo ao *status quo*, mas romper com a lógica tradicional, apresentar alternativas críticas, subversivas e que transforme nossas visões de mundo. Para uma real transformação, temos que mudar os paradigmas e formas que somos vistos e compreendidos.

Trazendo para o campo educacional, a escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. Segundo Gomes (2003, p. 171 e 172), “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”. Com isso, trago a importância da formação continuada para professores/as sobre as questões raciais, pois a escola tem a responsabilidade social de desconstruir estereótipos raciais criados pela sociedade.

Reconhecer a identidade negra exige também uma reflexão crítica sobre a branquitude e os privilégios a ela associados. No próximo capítulo, explorarei essa dimensão.

## **2.5 Branquitude**

Não é possível discutir questões raciais sem abordar a branquitude. A branquitude no Brasil é um sistema de poder fundado no conceito de “contrato racial”. Cida Bento (2022), inclusive, tem um livro chamado *O Pacto da Branquitude*, no qual analisa as dinâmicas do racismo estrutural no Brasil e como a branquitude tem um “pacto” social implícito, em que, por meio dele, se mantém o privilégio branco, naturalizando vantagens raciais. Pessoas brancas recebem benefícios sociais e econômicos só pelo fato de serem brancas, queiram eles/as ou não.

A branquitude não é homogênea, embora todas as pessoas brancas tenham o tom de pele como privilégio, ela pode se manifestar nas versões crítica, acrítica e antirracista. Segundo Cardoso (2008), a branquitude acrítica acredita e defende a superioridade racial, tendo até ações racistas extremas. A branquitude crítica publicamente reprova o racismo, mas não está disposta a refletir sobre sua própria identidade racial, encontram-se em um lugar de paralisação quando há situações que requerem práticas antirracistas concretas. O cidadão antirracista é aquele que reconhece a identidade racial branca e seus privilégios, suas constantes referências positivas e está disposto a questioná-los e abdicá-los.

Pessoas brancas frequentemente reagem com uma certa incredulidade quando pessoas negras apontam o privilégio branco associado apenas pelo tom de pele (hook, 2019). Muitas vezes elas não percebem que, mesmo sendo progressista, vivemos em uma sociedade estruturada pelo racismo, que perpetua atitudes racistas. A partir de uma constatação pessoal, observo que, embora a maioria dos meus amigos/as brancos/as se progressista, muitos não conseguem enxergar seus privilégios e demonstram pouco interesse em estudar e refletir sobre suas atitudes frente ao racismo,

Com frequência a raiva deles vem à tona porque acreditam que todas as formas de olhar que destacam a diferença subvertem a crença liberal em uma subjetividade universal (nós somos todos apenas pessoas) que eles pensam que fará o racismo desaparecer. Eles têm um investimento emocional profundo no mito da “homogeneidade”, mesmo quando suas ações refletem o poderio da branquitude como um elemento que influencia quem são e como pensam. Muitos deles ficam chocados ao ver que pessoas negras pensam criticamente a respeito da branquitude porque o pensamento racista perpetua a fantasia de que o Outro que é subjugado, que é sub-humano, não tem a habilidade de compreender, de entender, de ver os feitos dos poderosos. Embora a maioria desses estudantes se considere politicamente liberal e antirracista, eles também aderem inconscientemente à ideia da branquitude como um mistério (hooks, 2019, p. 298 e 299).

Pessoas brancas não são racializadas, elas se percebem como “universais”, como “o padrão”, como referência de humanidade. É importante mencionar também que nem todas as pessoas definidas como brancas tiram proveito da branquitude da mesma forma, pois ela varia segundo gênero, sexualidade, classe, religião, idade, nacionalidade etc., marcadores sociais precisam ser considerados (Bento, 2022).

No Brasil, há uma predominância branca em todas as instâncias de poder: nos meios de comunicação, nos poderes governamentais, nas governanças eclesiásticas, nas direções escolares, no corpo docente das universidades públicas e privadas etc. Apesar disso, muitas pessoas insistem em defender a ideia de que o racismo não existe e que oportunidades são iguais

para todos/as. Desde a época da escravidão, pessoas brancas têm vivido em um “pacto”, mas quando denunciarmos essa realidade, nos organizamos, apontamos os privilégios da branquitude, priorizamos negócios de pessoas negras, valorizamos seus trabalhos ou vemos emergir representatividade negra na mídia, somos frequentemente silenciados com acusações de racismo reverso ou vitimismo.

É importante salientar que o racismo reverso não existe, como abordado por Monteiro (2023), pessoas brancas não foram escravizadas como as pessoas negras foram. “As pessoas brancas não foram e não são “minorizadas”, num sentido de representatividade, num sentido de educação, saneamento básico e empregos bons” (Monteiro, 2023, p. 58).

Reconhecer a branquitude como um sistema de privilégios permite compreender o quanto esses mecanismos de poder atuam silenciosamente para reforçar desigualdades. Fato que é fundamental para a abordagem antirracista nas instituições e nos processos de educação, onde a identidade de grupos racializados precisa ser abordada e respeitada de forma crítica e profunda. É importante que o professor/a reconheça o lugar de privilégio de pessoas brancas em todas as instâncias de ensino.

Com base nas reflexões sobre os conceitos apresentados até agora, analisarei como as estruturas racistas interferem no processo da educação linguística. Adentrarei, então, nos estudos da LA e nas teorias que sustentam uma abordagem antirracista na educação linguística.

## **2.6 Afinal, e a Linguística Aplicada?**

Diante da complexidade dos fenômenos linguísticos dos diversos contextos sociais, a LA incorpora teorias provenientes de outras ciências sociais com o objetivo de evidenciar as regras sociais de produção do uso da língua nos ambientes de ensino e aprendizagem e fora dele. A língua não se limita a nomear o mundo, e a pesquisa em LA explora formas alternativas de sociabilidade e dá visibilidade a histórias de vidas marginalizadas, as quais se cruzam com questões de classe social, etnia, raça, gênero etc. Trata-se da inserção das vozes do sul (Silva, 2021) no mundo acadêmico, nos ensinando diferentes formas de compreender o mundo e de produzir conhecimento. Para além da LA, nesta pesquisa trabalharei com a Linguística Aplicada Crítica (LAC) com base no conceito dado por Pennycook (2001). Para ele, a LAC é uma área de estudos que conecta a LA com questões mais profundas e abrangentes da sociedade.

No que diz respeito à relação entre os estudos linguísticos e as questões raciais, Bakhtin (2002) argumenta que, sem signos, não há ideologia. Os significados das palavras são moldados pelo pensamento das elites, que se consolidam na linguagem usada em todos os espaços da sociedade, principalmente na educação, em que é usada como ferramenta de controle para manter determinados grupos em posição de subalternidade. Assim, pesquisas voltadas para o uso da língua se tornam essenciais em uma sociedade estruturada a partir de um padrão capitalista eurocêntrico e centrado em perspectivas norte-americanas. Nesse contexto, a divisão de trabalho, as relações de produção e, conseqüentemente, a educação, são pautadas com base na raça (Silva, 2021).

Conforme destaca Cavalleiro (2012), é crucial que o debate sobre as relações étnicas-raciais esteja presente no ambiente escolar para que quando houver situações de preconceito e discriminação, essas não sejam ignoradas, mas que traga uma discussão sobre o assunto. A falta desse diálogo pode fazer com que crianças negras não se sintam aceitas ou pertencentes àquele espaço, seja por professores/as, equipe escolar ou pelos/as colegas de turma.

Segundo Melo (2023), o estudo das questões raciais entra na LA no final dos anos 1980, com os trabalhos de Terezinha de Jesus Machado Maher (1989), Marilda Couto Cavalcanti (1990) e Luiz Paulo da Moita Lopes (2002). Revisando trabalhos que trazem raça como o objeto central no campo da LA, trago algumas referências que usei, tais como Aparecida de Jesus Ferreira (2014); Glenda Cristina Valim de Melo (2015); Joelma Silva Santos (2021); Carlos José Lírio (2023); e Gabriel Nascimento (2016; 2020). Para o campo da educação antirracista trago Eliane dos Santos Cavalleiro (2012; 1998); e Nilma Lino Gomes (2003).

Com bases em teorias que dialogam com as causas e os efeitos dos processos de colonização e colonialidade, Walsh (2010 *apud* Mastrella-de-Andrade, 2019) defende que a matriz colonial opera como um sistema racial-classificatório e hierárquico, no qual o homem branco é colocado como modelo universal, privilegiando o conhecimento moderno europeu, enquanto despreza as outras racionalidades. Em relação ao ensino e à formação de professores e professoras de inglês, essa colonialidade se manifesta por meio da supervalorização do falante nativo, como destacado por Mastrella-de-Andrade (2019). Entendemos, então, que o sistema escolar e educacional de formação docente e do ensino da língua inglesa reproduz valores e conhecimentos brancos, europeus e colonialistas.

Compreende-se por colonização os processos de invasão, exploração e até de transição de uma cultura para outra, sem considerar, necessariamente, o local físico geográfico dessa cultura. Contracolonização, por sua vez, são “[...] todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contracolonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (Santos, 2015, p. 47).

O contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo. [...] O contracolonialismo praticado pelos africanos vem desde a África. É um modo de vida que ninguém tinha nomeado. Podemos falar do modo de vida indígena, do modo de vida quilombola, do modo de vida banto, do modo de vida iorubá. Seria simples dizer assim. Mas se dissermos assim, não enfraqueceremos o colonialismo. Trouxemos a palavra contracolonialismo para enfraquecer o colonialismo. Já que o referencial de um extremo é o outro, tomamos o próprio colonialismo. Criamos um antídoto: estamos tirando o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio (Santos, 2023, p. 58 e 59).

Carneiro (2005), apoiando-se na teoria de Boaventura de Sousa Santos, define o conceito de epistemicídio como o processo de apagamento e destruição dos saberes e conhecimentos negros. Santos (2016), ao discutir o conceito, enfatiza que o epistemicídio é a eliminação do conhecimento dessas populações, suas culturas, suas memórias, veículos ancestrais e a forma de se relacionar com os outros e com a natureza. Incluindo, ainda, a execução de sua estrutura política, passando a ser tudo subordinado à colonização.

Dentro dessa perspectiva, a LA traz a possibilidade de produzir conhecimentos a partir de situações locais, visando à compreensão da vida social como práticas de linguagem sociais e reais (Anjos, 2017). Com isso, é esperado que o processo de formação do/a professor/a, com base no afirmado por Mastrella-de-Andrade (2019), seja uma práxis dialética que se desenvolve nas interações com a comunidade escolar. Tal processo deveria ser fundamentado em uma abordagem emancipatória, política e cultural, que traz consigo uma educação voltada às culturas historicamente silenciadas, tais como a classe trabalhadora, a/o negra/o, a questão de gênero, a etnia e o cotidiano da escola pública.

A prática dialógica significa não operar na lógica hegemônica do capitalismo neoliberal, mas revelar suas contradições de forma que problematize sua condição e projete vias de transfiguração de sua realidade, ou seja, um vivenciar de forma participativa a abertura ao mundo e aos outros (Mastrella-de-Andrade, 2019, p. 10).

Compreendendo que a sala de aula não é um espaço neutro, e que a linguagem, o ensino e os materiais didáticos produzidos nos modelos eurocentrados e centrado em perspectivas norte-americanas são carregados de discriminação direcionadas a parcelas significativas da população, torna-se essencial repensar o ensino de línguas estrangeiras a partir de uma perspectiva contra-hegemônica. Essa abordagem democratiza não apenas a possibilidade de se estabelecerem formas diversas de compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, mas também de socializar e popularizar um ensino que, desde o seu início, é marcado por traços de colonialidade, selecionando quais corpos terão acesso ao seu domínio e quais serão excluídos.

Segundo Alastair Pennycook (2001), a LAC vai além de uma abordagem superficial, pois exige um autoquestionamento contínuo das próprias convicções e interesses. Entende-se o termo crítico como um movimento de descentramento, buscando descentralizar e transformar o local onde historicamente estão poderes e privilégios. O trabalho crítico, segundo Pennycook, é uma jornada contínua de reelaboração da política e da linguagem, desafiando as normas existentes e propondo alternativas mais inclusivas, não apenas questionando as bases normativas, mas também buscando remodelar os alicerces do conhecimento linguístico e das práticas educacionais. Segundo Pennycook (2001), a LAC “envolve um constante ceticismo, um constante questionamento de suposições normativas da linguística aplicada” (Pennycook, 2001, p. 10). O autor entende o termo “crítico” como um projeto de dissociação do centro: “o trabalho crítico tem sempre procurado desafiar um centro presumido, no qual poder e privilégio se localizam, e reelaborar tanto a política como a linguagem que os sustentam” (Pennycook, 2010b, p. 4).

Na próxima seção abordarei a Teoria Racial Crítica e o Letramento Racial Crítico na perspectiva educacional.

## **2.7 Entendendo os Estudos Raciais a Partir da Teoria Racial Crítica e do Letramento Racial Crítico**

Neste trabalho usarei os conceitos de Letramento Racial Crítico trazidos por Ferreira (2014, 2015), que, de forma geral, pode ser definido como conjunto de estratégias pedagógicas voltadas para promover conscientização racial dentro e fora do ambiente escolar. O Letramento Racial Crítico pode servir como um processo fundamental para que os indivíduos

possam compreender os impactos da raça e do racismo em suas próprias vidas. Na prática, em seus livros e artigos, Ferreira propõe que professores/as escrevam suas próprias narrativas autobiográficas, pois, a partir delas, os/as educadores lidam com as vivências racializadas em seus cotidianos, ao mesmo tempo que praticam a autoanálise de suas experiências, como alunos/as e professores/as.

É importante mencionar também que este trabalho aborda os princípios da Teoria Racial Crítica (Delgado, 2009; Ferreira, 2006, 2015a, 2015b, 2007; Ladson-Billings, 1995, 2006, 2009; Gillborn, 2006; Solorzano; Yosso, 2009), a qual propõe que a compreensão dos obstáculos educacionais enfrentados pela população negra se é dada apenas por meio de um recorte racial. Segundo Santos (2021), a Teoria Racial Crítica sugere que tais obstáculos podem ser superados por meio da promoção de estratégias como formação de professores/as.

Primeiramente, é importante entender o conceito da palavra Letramento<sup>2</sup>, que, segundo o dicionário Aulete é “a condição que se tem, uma vez alfabetizado, de usar a leitura e a escrita como meios de adquirir conhecimentos, cultura etc., e estes como instrumentos de aperfeiçoamento individual e social”. Trazendo para os campos Linguísticos, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), abordam o conceito de letramento crítico de modo que todas as representações são ideológicas, o que influencia e estabelece as práticas sociais, as pessoas que vivem dentro dessa sociedade têm que se conscientizar sobre essas representações e se posicionarem criticamente sobre elas.

[...] letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias (Mont Mór, 2015, p. 9).

Ao conectar essas informações, percebemos que o compromisso com a diversidade e o combate à discriminação não pode ser limitado às séries iniciais e médias. A Lei 10.639/2003 e as diretrizes do PNLCD representam um primeiro passo crucial, estabelecendo a base para uma educação mais justa. No entanto, para criar uma verdadeira mudança cultural e

---

<sup>2</sup> O termo 'letramento', de uso recente no campo da pedagogia e da educação, deriva do inglês *literacy*, em sua acepção de 'condição de quem sabe ler e escrever'. Na verdade, não se refere a condição técnica de saber ler e escrever (ao que corresponde o termo 'alfabetismo' ou 'alfabetização'), mas à condição, capacidade de e disposição para, uma vez dominada a técnica de ler e escrever, usá-la para assimilar e transmitir informação, conhecimento etc. Assim, o letramento é uma continuação possível e desejável da alfabetização, e é através dele que o potencial do alfabetismo pode se transformar em conhecimento e cultura.

social, é importante que as universidades também desempenhem um papel ativo na desconstrução do ensino eurocentrado e centrado em perspectivas norte-americanas em que estamos inseridos.

Ferreira (2014), em seu artigo, destaca a importância da Teoria Racial Crítica (CRT - Critical Race Theory) na pesquisa educacional. Segundo Ladson-Billings (1998), essa abordagem utiliza a raça como ponto central para análise, entendendo que as questões de gênero e classe estão intrinsecamente entrelaçadas. Nos Estados Unidos, a CRT tem sido aplicada para examinar as experiências de estudantes africanos-americanos e latinos, explorando suas interseções com classe, gênero e sexualidade.

A Teoria Racial Crítica, conforme Delgado e Stefancic (2000) explicam, teve origem nos anos 70 com o trabalho de Derrick Bell, um pesquisador africano-americano, e Alan Freeman, um pesquisador branco. Ambos compartilhavam a percepção de que a reforma racial nos Estados Unidos estava progredindo de maneira lenta e buscavam uma abordagem mais crítica e abrangente para as questões relacionadas à raça e à equidade.

Trazendo mais conceitos da Teoria Racial Crítica, Ferreira (2014, p. 243) cita Milner e Howard (2013) apud Solorzano (1997), que criou uma versão atualizada dos princípios fundamentais da Teoria Racial Crítica:

1. **A intercentricidade de raça e racismo.** A Teoria Racial Crítica na educação começa com a premissa de que raça e racismo são endêmicos e permanentes na sociedade dos EUA (Bell, 1992) e que o racismo faz a intersecção com as formas de subordinação com base em gênero, classe, sexualidade, linguagem, cultura e status de imigrante (ver Crenshaw, 1991; Espinoza, 1998).
2. **O desafio à ideologia dominante.** A Teoria Racial Crítica desafia reivindicações de objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor, e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes (Solórzano, 1997).
3. **O compromisso com a justiça social.** A agenda de pesquisa da justiça social e racial da CRT expõe a "convergência de interesse" dos ganhos de direitos civis, como o acesso ao ensino superior (Delgado e Stefancic, 2000), e trabalhos para a eliminação do racismo, sexismo e pobreza (Freire, 1970; Solórzano & Yosso, 2001).
4. **A perspectiva interdisciplinar.** A Teoria Racial Crítica se estende para além das fronteiras disciplinares para analisar raça e racismo no contexto de outros domínios, tais como sociologia, estudos da mulher, estudos étnicos, história e psicologia. A utilidade da perspectiva interdisciplinar permite uma análise mais abrangente e multifacetada de como raça, racismo e (des)igualdade racial se manifestam.
5. **A centralidade do conhecimento experiencial.** A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento empírico das pessoas de cor como credível, altamente valioso e imprescindível para a compreensão, a análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas (Carrasco, 1996). A Teoria Racial Crítica solicita, explicitamente, analisa e escuta as experiências vividas das pessoas de cor através de métodos contranarrativos "counterstorytelling", tais como histórias de família,

parábolas, depoimentos e crônicas (ver Delgado e Stefancic, 2000; Solórzano e Yosso, 2001; Yosso, 2005) Adaptado de: Milner e Howard (2013, p. 539).

Temos o desafio de confrontar a ideologia dominante da branquitude que promove a meritocracia como um valor universal, como se todos estivéssemos partindo do mesmo ponto inicial e tivéssemos todas as mesmas oportunidades, desconsiderando as barreiras estruturais enfrentadas pela população negra, especialmente no acesso à educação e ao mercado de trabalho. A visão da meritocracia oculta os privilégios de pessoas brancas e cria a ilusão de que o sucesso é alcançado apenas pelo esforço individual, sem considerar as desigualdades raciais enraizadas nas instituições.

A partir das teorias apresentadas, focarei na centralidade do conhecimento experimental, pois traz as narrativas, as contranarrativas e as autobiografias como pontos importantes para analisar as experiências vividas sobre raça e racismo.

Nesta pesquisa, a partir das vivências dos/as participantes do curso de formação e a minha própria experiência, analisarei como os/as professores/as entendem seu papel antirracista na educação.

No curso ofertado, que fundamentou o material desta pesquisa, busquei promover uma formação de professores/as que não se restringisse apenas ao aprendizado acadêmico, mas que também fosse um espaço acolhedor e seguro, incentivando a troca de histórias individuais e, a partir delas, a construção coletiva de práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas. Conforme destacado pela Teoria Racial Crítica, a compreensão da realidade social é ligada à formulação e troca de histórias sobre experiências individuais. “Para a Teoria Racial Crítica, a realidade social é construída pela formulação e pela troca de histórias sobre situações individuais. Essas histórias servem como estruturas interpretativas a partir das quais nós impomos ordem na experiência e a experiência em nós” (Ladson-Billings e Tate, 1995, p. 57).

Ladson-Billings (1999) defende que as histórias não são apenas relatos isolados, mas elas dão sentido às nossas experiências e moldam nossa percepção de realidade, oportunizando uma compreensão mais profunda das experiências individuais e coletivas. “Um dos princípios essenciais da Teoria Racial Crítica é que as narrativas e as histórias são importantes para entender suas experiências e como essas experiências podem apresentar uma confirmação ou contra-argumentar acerca de como a sociedade funciona” (Ladson-Billings, 1999, p. 219).

Para Ladson-Billings (1998), a Teoria Racial Crítica destaca que vivemos em uma "sociedade racializada", onde a pessoa branca é colocada como normativa. “[...] branquitude como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade” (Laborne, 2014, p. 152).

O reconhecimento da branquitude como um lugar de privilégio implica compreender que a racialidade branca é carregada de valores, experiências e identificações afetivas que moldam e definem a estrutura social. No contexto educacional, Apple (2006) destaca a importância de um olhar crítico sobre a identidade racial branca, especialmente para aqueles comprometidos com currículos e práticas de ensino antirracistas. Pois, reconhecer e confrontar a branquitude não é apenas uma questão de consciência, é uma ação essencial para decompor as estruturas de poder racialmente desiguais que moldam a educação e a sociedade como um todo. É necessário que os/as educadores/as brancos/as se sensibilizem para os privilégios e responsabilidades associados a essa identidade racial. A reflexão sobre a branquitude não é apenas um exercício teórico, mas é um convite para transformar ativamente a prática educacional rumo a uma abordagem mais justa, equitativa e antirracista.

Laborne (2014) afirma que:

A branquitude é entendida aqui como um modo de comportamento social, a partir de uma situação estruturada de poder, baseada numa racialidade neutra, não nomeada, mas sustentada pelos privilégios sociais continuamente experimentados (2014, p. 152).

O reconhecimento do privilégio branco marca um ponto crucial na jornada em direção a práticas educacionais antirracistas. hooks (2003) enfatiza que a troca de experiências, especialmente por meio das próprias narrativas, é um caminho para visualizar a reprodução do racismo, muitas vezes de maneiras sutis. A partir desse reconhecimento, surge a necessidade de pensar em ações concretas para promover o antirracismo no ambiente escolar.

[...] histórias não são simplesmente produções individuais, mas culturais e ideológicas também. Porque nós produzimos e comunicamos histórias dentro de um contexto social, as histórias que contamos são aquelas que são — culturalmente disponíveis para os nossos dizeres (Ewich e Silbey, 1995) e, portanto, refletem e reproduzem as relações sociais existentes. Isto é tão verdade para o tema da raça/racismo como para qualquer outro tema de contar histórias (hooks, 2003, p. 4).

Embora o mito da democracia racial seja comum no discurso público, pesquisas conduzidas por diversos estudiosos revelam uma realidade social brasileira muito diferente. Isso pode ser visto nos números de desistências de alunos/as negros/as do ensino fundamental e médio, nos números de negros/as nos cursos de mestrado e doutorado, na quantidade de professores/as universitários negros/as etc.

Bento (2011) destaca que, no contexto brasileiro, muito se discute sobre o negro, enquanto evitar citar o branco é ignorar a discussão das diversas dimensões do privilégio. Mesmo em situações de pobreza, é crucial reconhecer que o branco carrega consigo o privilégio simbólico da brancura. Tentar simplificar o debate sobre raça, reduzindo-o apenas à classe social, é uma estratégia recorrente, mas, como destaca Bento (2011), é uma saída de emergência que não aborda integralmente a complexidade das desigualdades raciais.

Mesmo entre pessoas pobres, os/as trabalhadores/as negros/as enfrentam um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, seja na saúde, na educação ou no trabalho, conforme apontam os dados comparativos dos últimos vinte anos. “A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso” (Bento, 2011, on-line).

Conforme Skerrett (2011, p. 314), o “Letramento Racial tem uma compreensão poderosa e complexa de como a raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e grupos”. Com isso, para alcançarmos uma sociedade mais justa e igualitária, é crucial mobilizar todas as identidades raciais, branca e negra, para refletirmos sobre raça e racismo, realizando um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo.

Cabe mencionar o conceito de pedagogia do Letramento Racial Crítico, a partir da perspectiva de Mosley (2010), em que propõe conversas e ações com professores/as e alunos/as para identificar e problematizar as ideologias racistas que constroem o conhecimento. Segundo Mosley, o Letramento Racial Crítico incorpora os objetivos da educação multicultural e do ensino antirracista ao incluir vozes e perspectivas que representam estudantes de grupos historicamente marginalizados. Esse letramento rompe com as ideologias racistas, abordando um entendimento histórico e social sobre raça e racismo no contexto educacional (Ferreira, 2014).

Se os/as professores/as estiverem preparados/as para desenvolver o letramento racial crítico, poderão contribuir para a formação de identidades raciais negras e brancas, promovendo o orgulho do pertencimento racial e fornecendo as ferramentas para entender como o racismo está estruturado na sociedade. Milner e Howard enfatizam que as “[...] histórias são autobiográficas, históricas, e fundadas em múltiplas e variadas formas de conhecer e experimentar o mundo. Assim, defendemos que as narrativas (e contranarrativas) têm lugares importantes no estudo de professores, estudantes, políticas e práticas relacionadas na formação de professores” (Milner e Howard, 2013, p. 541).

Então, a Teoria Racial Crítica, nas palavras de Ladson-Billings (1998, p. 9), é "uma importante ferramenta intelectual e social para a desconstrução, reconstrução e construção de estruturas e discursos opressivos." Essa teoria apresenta princípios fundamentais para a análise das questões relacionadas à raça e ao racismo, especialmente na interação entre professor/a-aluno/a e aluno/a-aluna/o, mediada por meio de narrativas, contranarrativas e histórias não hegemônicas (Ferreira, 2014).

A partir das teorias propostas até agora, discutirei a estruturação do curso, as ferramentas metodológicas utilizadas para a análise, refletindo como os/as participantes veem a relação de raça e racismo com o ensino de línguas.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste trabalho, busco a construção de uma pesquisa-formação qualitativa, com viés colaborativo e crítico e traços autoetnográficos, integrando elementos da realidade social e as dimensões emocionais dos/as professores/as em formação inicial e continuada por meio de um curso sobre raça e racismo no ensino de línguas. Sobre a pesquisa-formação:

Há na literatura um uso já consolidado do termo “pesquisa-formação” a partir dos estudos de Josso (2004). Ressalto, no entanto, que emprego o termo com uma acepção distinta. Ao passo que Josso (2004) enfatiza o papel das histórias de vida e das narrativas como aparatos metodológicos e formativos, faço uso deste termo para enfatizar o caráter híbrido de pesquisa e formação acontecendo simultaneamente, ou, como aponta Lisita (2011, p. 49), “a inclusão de atividades de pesquisa e formação nesse processo”, inseparavelmente (Silvestre, 2016, p. 28).

Para esta pesquisa usei formulários de inscrição, questionários aplicados aos participantes do curso, gravação de seis aulas com a duração média de duas horas cada, atividade final e um diário de bordo da pesquisadora mantido durante todo o curso. As produções dos/as alunos/as, que incluíram redações reflexivas e atividades práticas, foram analisadas para compreender suas percepções e possíveis sinais de transformação no contexto da formação antirracista.

Tabela 1 - Instrumentos de pesquisa

<b>Instrumento de Pesquisa</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Data da Aplicação</b>
Questionário	Formulário com as seguintes questões: nome, cpf, data de nascimento, naturalidade, nacionalidade, endereço residencial, e-mail, telefone, cor/raça, curso de formação, instituição que estudou e ano de conclusão do curso, se o/a interessado/a é professor/a, em caso afirmativo, em qual escola atua, se está na rede pública ou privada e em qual componente curricular atua. Perguntei também como ficou sabendo a respeito do curso e por que se interessou por este curso.	Traçar o perfil dos interessados em participar do curso	05/03/2024 a 19/03/2024
Gravações de Aula	Gravações das aulas em que foram discutidos temas sobre a relação de raça e racismo e o ensino de línguas.	Analisar como o tema do racismo foi abordado nas aulas e a reação dos/as alunos/as.	20/03/2024 a 24/04/2024
Trabalhos Finais	Trabalhos realizados pelos/as alunos/as ao final do curso.	Avaliar o impacto do curso na	24/04/2024

		compreensão e aplicação do conceito de racismo.	
Diário de Bordo	Registros diários sobre o meu sentipensar, minha experiência enquanto mestrande e professora ao planejar o curso, enquanto o ofertei e após sua conclusão.	Compreender meu sentipensar no processo educacional.	06/08/2024 a 31/10/2024

Fonte: A autora.

### 3.1 Sobre a Autoetnografia

Inicialmente, a pesquisa autoetnográfica não fazia parte da perspectiva metodológica deste trabalho. Entretanto, após o curso ministrado, ficou mais evidente para mim o quanto minhas experiências e meu sentipensar fizeram parte de todo o processo vivido na pesquisa. Por essa razão, adotei a autoetnografia como parte do percurso metodológico trilhado para construir este trabalho. Quero frisar que o curso ofertado foi de nível introdutório, uma vez que não tive e não tenho a intenção de esgotar o assunto sobre formação antirracista em seis encontros de duas horas.

Durante todo o curso me questionei como nós docentes nos sentipensamos no contexto da luta antirracista na educação linguística? Tal questionamento gerou muitos conflitos internos em grande parte desse processo de formação pelos seguintes motivos: primeiro, durante todo o processo do curso me questionei sobre como eu sentipenso a luta antirracista na educação linguística; segundo, porque minha posição enquanto mulher negra, professora de línguas e educadora antirracista me coloca tanto no lugar de quem é diretamente impactada pelo racismo e sente suas nuances na educação, quanto no papel de professora, em que eu também tenho que estar atenta a situações de racismo em sala de aula e aprender a lidar com a luta antirracista na educação linguística.

Trago para a discussão autores/as que usaram a autoetnografia como metodologia de pesquisa no campo da LA no Brasil, tais como Roberto da Silva (2011), Fabrício Ono (2017), Érika Caetano (2017) e Josiane Tonin (2018).

Sobre o termo “sentipensar”, esse foi criado pelo prof. S. de la Torre (1997), em suas aulas de criatividade na Universidade de Barcelona. Torre (2001, P. 01) indica que “o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento (...), é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto

emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar”. Conforme Torre (2001), o termo refere-se à fusão do processo de “sentir” e “pensar”. Ele considera que as duas categorias se complementam, funcionando como polaridades, pois uma é direcionada ao campo afetivo-emocional e a outra ao campo cognitivo.

A pesquisa autoetnográfica é uma metodologia em que as experiências e reflexões pessoais do/a pesquisador/a são usadas como base para a investigação, enfatizando a experiência individual. Adams, Ellis e Jones (2016) assim descrevem a autoetnografia:

A autoetnografia apresenta a experiência de uma pessoa no contexto de relacionamentos, categorias sociais e práticas culturais (ou a violação destes relacionamentos, categorias e práticas), o método se revela ao compartilhar o conhecimento privilegiado sobre um fenômeno. Além disso, o autoetnógrafo não é um observador tradicional, alguém que se infiltra em um grupo cultural e tenta se tornar parte do grupo (sem ser "nativo") enquanto simultaneamente tenta escrever sobre o grupo e depois que deixa escrever, às vezes nunca mais faz contato com membros do grupo cultural. Centrando o trabalho dentro da experiência pessoal, os autoetnógrafos não só têm um investimento na experiência que estudam, mas também podem articular aspectos da vida cultural, que a pesquisa tradicional deixa de fora ou não consegue acessar (Adams, Ellis e Jones, 2016, p. 36).

Durante todo o meu curso de formação, me vi como uma docente reflexiva e questionadora, com muitos medos e inseguranças, questionando meu lugar e papel no mundo. Em concordância com o meu pensamento, Ellis (2016) explica que:

A autoetnografia não é simplesmente uma maneira de conhecer o mundo; ela tornou-se uma forma de ser no mundo, que exige viver conscientemente, emocionalmente e reflexivamente. Ela pede que nós não apenas examinemos nossas vidas, mas também consideremos como e por que pensamos, agimos e nos sentimos da maneira que fazemos. A autoetnografia exige que nós nos observemos enquanto observamos, que interroguemos o que pensamos e acreditamos, e que desafie nossos próprios pressupostos, perguntando uma e outra vez se penetramos muitas camadas de nossas próprias defesas, medos e inseguranças, como nosso projeto requer. Ela pede que repensemos e revisemos nossas vidas, tomando decisões conscientes sobre quem e como queremos ser (Ellis, 2016, p. 11).

Expressar dificuldades e compartilhar sentimentos guardados no íntimo pode ser uma experiência muito incômoda. Concordo com Tonin (2018) quando descreve que falar sobre as situações vividas durante o processo de escrita pode trazer sentimentos à tona que nem sempre são fáceis de lidar. Minha vivência se assemelha também à descrição feita por Ono (2017) em sua experiência autoetnográfica ao relatar que:

Ao longo da pesquisa, verifiquei que a autoetnografia proporciona ao pesquisador uma experiência incômoda, na qual sua intimidade é desvelada - *scrutinized* (para mim, o termo em inglês tem mais potência). Não há uma fórmula procedimental neste processo, creio que o pesquisador acaba encontrando seu caminho, seja pela paixão, pela dor, pela necessidade ou obrigação que o move. É um processo que acontece no caminho - como um *easy rider*, que sabe aonde precisa e quer chegar, mas não traça uma rota definida, deixando-se tomar conta pela incerteza, apreciando os espinhos, tropeçando nos obstáculos. Para mim, não há autoetnografia sem essa entrega, sem a sensação de não estar no comando da sua pesquisa (Ono, 2017, p. 18, grifos do autor).

Durante minha formação, graduação e aulas de mestrado, fui ensinada a me distanciar do objeto de pesquisa, a escrever textos acadêmicos em terceira pessoa e a evitar a autocitação. Eriksson (2010) aponta que ainda existem correntes que buscam minimizar o papel do/a pesquisador/a/observador/a. Portanto, escrever em primeira pessoa e expor minha própria experiência é um desafio recente para mim. No entanto, a autoetnografia, conforme discutido por Adams, Ellis e Jones (2016), reconhece a validade do nosso conhecimento pessoal dentro da pesquisa, com isso, esta pesquisa utilizará traços autoetnográficos.

No próximo capítulo explicarei mais detalhadamente como o curso de formação de professores/as foi organizado.

### 3.2 Processo de Divulgação e Inscrição do Curso

O processo de divulgação do curso foi realizado por meio de grupos no aplicativo de conversas *WhatsApp* e pela rede social *Instagram*. Utilizei o card de divulgação fixado abaixo em uma publicação no meu perfil do *Instagram* e todos os dias compartilhava a informação nos meus *stories* convidando as pessoas a participarem.

Figura 4 - Card de divulgação



Fonte: A autora.

Navegando pelas redes sociais, vi um vídeo no aplicativo do *Instagram* que ressaltava que pessoas negras tinham a tendência de viverem em comunidade e se apoiarem mutuamente. Essa ideia se materializou na construção do meu card para a inscrição do curso de formação. Reconhecendo minhas limitações tecnológicas, pedi ajuda a amigos, com isso essa elaboração foi feita coletivamente. Tal processo foi muito positivo, pois, embora eu me sentisse insegura e com medo de não haver inscrições, percebi que tinha pessoas me apoiando.

Ao começar a divulgação do curso, vivenciei um misto de entusiasmo e nervosismo. Fiquei muito feliz com a recepção das pessoas, mas nervosa por assumir esse desafio, especialmente pela insegurança de estar há alguns anos sem atuar como professora. Sobre o card em meu diário eu escrevi que:

Ontem vi um vídeo aleatório do *Instagram* falando que pessoas negras tendem a viver em comunidade, se ajudarem e apoiarem, pois é, à tarde fui criar o folder do meu curso de formação. Eu sou bem ruim de tecnologia, fiz o esboço, escolhi a arte, a imagem e as informações que queria no meu folder e pedi a opinião da Maria, que logo já me ajudou a melhorar o convite e passamos a tarde construindo o card juntas. E até agora tem sido sempre assim, estudo na biblioteca com uma colega do Mestrado, a Júlia, peço para amigas da graduação lerem meus textos, sempre aberta a mudanças e opiniões (Diário de bordo da pesquisadora, 04/03/2024. Tema: Folder do curso).

As inscrições foram realizadas entre os dias 3 e 19 de março de 2024, um dia antes de iniciar o curso, por meio do aplicativo *Google Form*. Um total de 209 pessoas manifestaram interesse em participar do curso, no entanto, no primeiro dia 44 pessoas participaram ativamente. Nos encontros subsequentes, o número de participantes variou, no segundo dia do curso 33 pessoas, no terceiro encontro 27, no quarto 20, no quinto encontro 18 e no último dia do encontro tiveram 14 participantes e 13 pessoas entregaram a atividade final do curso.

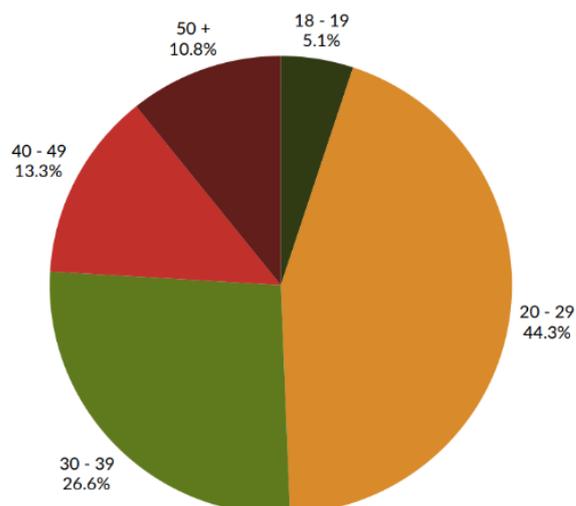
Logo que eu comecei a divulgar meu curso, me deparei com uma quantidade muito grande de inscritos e de amigos divulgando o meu curso. A felicidade foi tão grande que eu nem consegui dormir a noite. Confesso que eu imaginava um número bem menor de inscritos e de pessoas interessadas. O ruim é que eu estou completamente bloqueada, com esse número de pessoas eu não sei como organizar como fazer para todo mundo participar. Eu não sei dar aula, eu estou insegura com o conteúdo e didática, estou completamente perdida (Diário de bordo da pesquisadora, 13/03/2024. Tema: Inscrição).

### 3.3 Perfil dos Participantes

No momento da inscrição foi solicitado que os/as interessados/as no curso de formação preenchessem um formulário para que eu pudesse traçar o perfil dos participantes.

Em relação à faixa etária, a pessoa mais jovem a se inscrever tinha 18 anos e a mais velha 70 anos. A maioria das pessoas inscritas tinha entre 20 e 29 anos, enquanto a menor idade era de 18 anos.

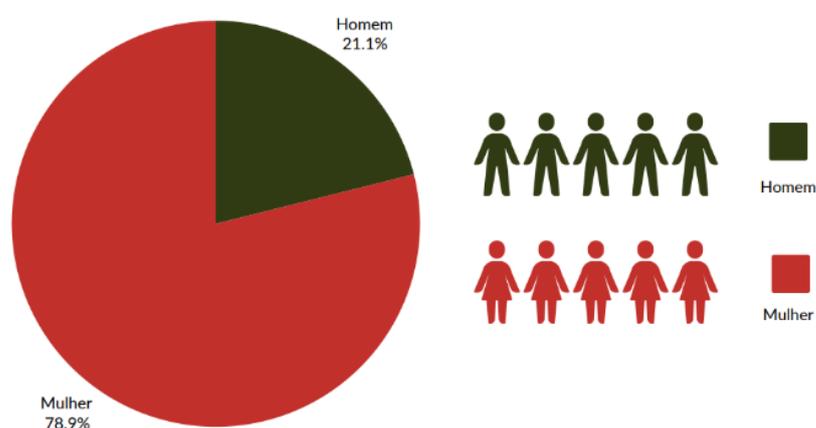
Gráfico 1 – Idade dos participantes



Fonte: A autora.

Em relação ao gênero biológico dos/as participantes, a maioria dos inscritos eram mulheres, que também representaram a maior parte daqueles/as que permaneceram até o final do curso.

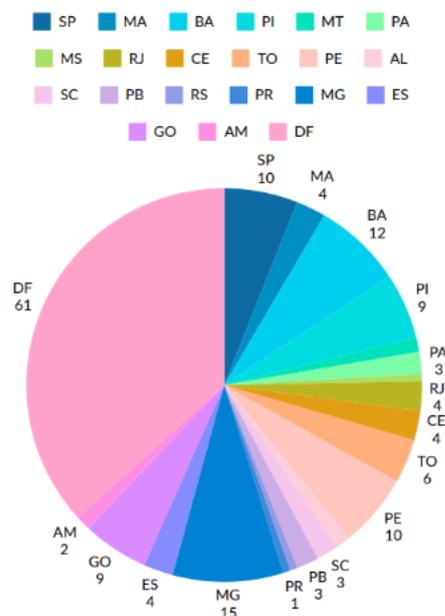
Gráfico 2 - Gênero dos participantes



Fonte: A autora.

Sobre a localização das pessoas inscritas, fiquei muito feliz em saber que havia pessoas de vários estados. Por eu residir em Brasília (DF) e estudar na Universidade de Brasília (UnB), esperava que a maioria dos/as inscritos/as fossem daqui. Como pode-se observar no gráfico, havia pessoas inscritas de 20 estados do Brasil e do DF.

Gráfico 3 - Localidade dos participantes



Fonte: A autora.

No formulário, solicitei que informassem a raça com a qual se identificam. Coloquei a opção “negro” e, entre parêntese, expliquei que essa opção incluía pessoas pretas e pardas. Porém, algumas pessoas ao preencherem marcaram a opção “outros” e escreveram “pardo”, por isso, a tabela está de acordo com as respostas, mas quero destacar que nesta pesquisa usaremos o termo “negro” para referenciar a pretos/as e pardos/as.

A pesquisa do Datafolha, realizada em novembro de 2024, justifica essa autodeclaração dos/as participantes, distinguindo-se pardos de pessoas negras (que inclui pretas e pardas). Isso ocorre porque a maioria das pessoas pardas não se auto identificam como negras. Segundo o levantamento, seis em cada dez (60%) pardos não se consideram como negros, enquanto 40% se reconhecem como tal. Como mencionei acima, há uma predominância de pessoas “Negras”, com um total 120, contando com 38 pessoas brancas e 8 amarelas.

Tabela 2 – Raça autodeclarada dos participantes

<b>Raça</b>	<b>Número</b>
Negra	92
Branca	38
Parda	28
Amarela	8

Fonte: A autora.

Sobre a profissão dos/as participantes, no momento da inscrição, decidi abrir para todas as pessoas interessadas, pois temia não obter inscrições suficientes para conseguir desenvolver a minha pesquisa. Mesmo o curso não sendo delimitado apenas professores/as, a maioria dos/as participantes são da área da educação. Durante o curso, tivemos discussões nas quais os/as participantes, por terem outras áreas de formação, trouxeram diferentes perspectivas para o debate. Uma participante compartilhou a sua experiência a partir de uma perspectiva de estudante de Direito, enquanto outra apresentou seu ponto de vista como aluna do curso de Arquitetura. Tinham servidores públicos, uma pessoa que trabalha em uma Organização da Sociedade Civil, arquitetos formados, entre outros.

Dos inscritos, 26 pessoas afirmaram atuar em escola pública, 78 são professores/as em formação, cursando graduação em alguma licenciatura, 6 são professores/as de escola privada, 27 são professores/as em formação continuada, cursando mestrado ou doutorado, 2 são professores/as aposentados, 3 são professor/as universitários/as, 1 é professor/a de instituto federal, 10 são professores/as de curso de idiomas e 13 pessoas possuem outras formações.

Tabela 3 - Profissão dos participantes

<b>Profissão</b>	<b>Quantidade de participantes que se inscreveram no curso</b>
Professor/a em Formação (Graduação)	78
Professor/a em Formação Continuada (Mestrado ou Doutorado)	27
Professor/a de Escola Pública	26
Outras Profissões	13
Professor/a de Cursos de Idiomas	10

Professor/a de Escola Privada	6
Professor/a de Universidade	3
Professor/a Aposentado	2
Professor/a de Instituto Federal	1

Fonte: A autora.

Perguntei no formulário se o/a participante havia estudado em Universidade Federal, Estadual, Instituto Federal ou Instituição Privada. A maioria dos participantes são provenientes de instituições públicas, sejam elas federais, estaduais ou institutos federais.

Tabela 4 - Instituição dos participantes

<b>Instituição</b>	<b>Quantidade</b>
Universidade Federal	74
Universidade Estadual	32
Instituição Privada	25
Instituto Federal	7

Fonte: A autora.

A maioria das pessoas interessadas cursou ou está cursando graduação em Letras, com habilitações em Português, Inglês, Francês, Espanhol e suas respectivas literaturas, além de Tradução de Texto e Literatura. Também há um número significativo de interessados que cursaram ou estão cursando Pedagogia. Vale destacar que a maioria dos inscritos, totalizando 163 (alguns marcaram mais de uma opção de curso), é oriunda de cursos de Licenciatura.

Tabela 5 - Curso dos participantes

<b>Curso</b>	<b>Quantidade</b>
Letras	119
Pedagogia	31
História	6
Direito	4
Serviço Social	3

Educação do Campo	2
Arquitetura e Urbanismo	2
Biologia	2
Administração	2
Comunicação Social	2
Ciências Sociais	1
Farmácia	1
Matemática	1
Ciências Contábeis	1
Arquivologia	1
Comunicação Organizacional	1
Enfermagem	1
Design	1
Teologia	1
Filosofia	1

Fonte: A autora.

A criação deste curso foi motivada pela minha vivência e pelas lacunas observadas durante a minha graduação. Como mulher negra, desde a infância até a adolescência, senti a necessidade de um olhar mais sensível dos/as professores/as em relação ao racismo presente em sala de aula. Segundo hooks (1994), a educação deve ser um ato de liberdade que reconhece e desafia as estruturas opressivas. No entanto, algumas vezes, os/as próprios/as professores/as perpetuam situações e comentários racistas ou se mantêm inertes frente a eles.

Acredito também que há necessidade de participar de uma rede que discute academicamente os temas raciais. É muito significativo ver pessoas brancas buscando o curso e reconhecendo a branquitude e a necessidade de adquirir conhecimento sobre situações racistas em sala de aula. No entanto, foi frustrante ver que dos/as 209 alunos/as que se inscreveram, apenas 38 eram brancos. Das pessoas que assinaram o termo de consentimento de participação do curso, apenas 5 eram brancas. Dos 13 que fizeram as atividades finais, apenas 3 eram brancas. Esses números refletem uma falta de interesse de pessoas brancas em discutir a pauta racial em sala de aula.

Como discente na pós-graduação, é motivador observar a academia acolhendo os estudos raciais. Ver um número crescente de pessoas estudando raça no ensino superior me dá esperança na formação de futuros professores/as antirracistas e de uma academia mais preta. Como citado por Pinheiro (2023, p. 84) “Pessoas negras não são obrigadas a falar sobre negritude na academia, mas a presença delas ali já gera um ambiente representativo e diverso”.

Trago adiante para observação o perfil das pessoas que assinaram o termo de consentimento de participação do curso:

Tabela 6 - Perfil das pessoas que assinaram o termo de consentimento do curso

Nome	Data de Nascimento	Cor/Raça	Professor/a?	Se é professor, em qual escola atua?	Em qual componente curricular atua?	Curso de graduação?	IES de graduação?	Ano de formação da graduação?
Maria	25/12/1986	Branca	Escola Pública	Instituto Federal de Brasília	Espanhol	Letras-Espanhol	UnB	2007
Luís	02/04/1990	Negra	Curso de idiomas	Professor de cursos de idiomas do programa de Línguas e Informática da UPE	Espanhol	Letras-Espanhol	Universidade Federal Rural de Pernambuco	2023
Lucas	26/12/1961	Negra	Em formação (mestrado ou doutorado)			Bacharel em Teologia	UnB	2002
Rafaela	04/03/2005	Branca	Em formação (graduação)			Letras português	UPE	2026
Liz	07/11/2002	Negra	Em formação (graduação)		Português	Letras português	UnB	2026
Zuri		Negra (Parda)	Em formação (graduação)	Escola Municipal Branca Peçanha	Leciono todas as disciplinas do fundamental I, linguagens, matemática, ciências humanas e naturais.	Letras e Literatura	IFF (Instituto Federal Fluminense)	2024
Júlia	25/06/2003	Branca	Em formação (graduação)			Pedagogia	UnB	2026
Marta	28/08/1963	Negra	Escola pública	Orientadora Educacional CIL Gama	Orientação Educacional	Pedagogia	FIPLAC	2001
Iza	12/11/1991	Negra	Não sou professora.			Arquivologia	UnB	2014
Luna	11/09/1998	Amarela	Em formação (mestrado ou doutorado)	Dibs online English school	Inglês	Letras inglês	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	2021

Lara	05/05/1976	Branca	Em formação (mestrado ou doutorado)	Escola pública	Português	Letras espanhol no IFB	IFB Campus Ceilândia	2020
João	06/11/1985	Negra	Escola pública		Português	Letras	Famatec	2011
Ronilson	15/12/1996	Negra	Em formação (graduação)		Inglês	Letras - Inglês	Instituto federal de educação ciência e tecnologia Brasília	2025
Maju	04/08/2002	Negra	Curso de idiomas		Só estudo inglês e espanhol	Direito	UnB	2024
Jeremias	17/12/2002	Negra	Em formação (graduação)			Letras-português	Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	2026
Adriano		Branco				Arquitetura e Urbanismo		2014
Giulianne	28/11/1991	Branca	Em formação (graduação)			Letras Português e Respectiva Literatura	UnB	2026
Stella	04/11/1986	Negra	Em formação (graduação)		Português	Letras português e literatura licenciatura	UnB	2027
Bianca	2/28/2001	Negra	Curso de idiomas	CIL-	Japonês	Letras- língua e respectiva literatura japonesa	UnB	2023
Débora	9/23/1996	Negra	Escola pública	EDI Cônego P. F.	Educação Infantil	Pedagogia e cursando Letras/Literatura		2018
Juliana	6/18/2001	Negra	Em formação (graduação)			Letras português e suas literaturas	Universidade de	2026

							Pernambuco campus Garanhuns	
Ade	08/01/1988	Negra	Em formação (graduação)			Licenciatura plena em História	Universidade Estadual do Piauí	2020
Lívia	10/31/1955	Negra	Professora aposentada, pesquisadora atuo com formação de educadoras	Atividade voluntária na formação de educadoras, aposentada	Inglês e EREER	Letras/Pedagogi a/Mestrado/Pós ERER	FAMO/PUC SP/UCAMR J	1980/1999/20 06
Ayla	06/03/2000	Negra	Escola privada		Português	Direito e Pedagogia	UnB	Direito/ 2023 e Pedagogia/ 2026
Felipe	11/05/1988	Negra				Ciência da Computação	UnB	2028
Bruna	22/12/1998	Negra				Arquitetura e Urbanismo	UFV	2024

Fonte: A autora.

Ao perguntar o interesse em participar do curso, essas foram as respostas:

Tabela 7 - Interesse em participar do curso

Nome	Por que se interessa por este curso?
Maria	Creio que em um país em que ainda há racismo estrutural, é nossa obrigação enquanto professores e cidadãos nos aprofundar no assunto
Luís	Preciso compreender mais sobre a minha história. Há muitas questões que eu não entendia, mas que o letramento racial me proporciona entender. E sempre levarei isso a diante, para minhas alunos e alunas
Lucas	Para conhecer mais sobre o racismo e educação
Rafaela	É importante que todo professor conheça alguns temas com um mínimo de profundidade, sendo o conceito e as questões de raça e racismo um desses. Portanto me interesse naquilo que contribui para o meu conhecimento enquanto (futura) professora
Liz	Porque eu quero desenvolver pesquisas com essa temática e procuro entender melhor o assunto que faz parte do meu dia a dia
Zuri	Por além de me interessar pela área de linguística, estudos étnicos raciais também me interessam tanto para minha formação e atuação docente, como para desenvolvimento pessoal
Júlia	Desejo em adquirir novos conhecimentos e/ou aperfeiçoar aqueles que possuo
Marta	Estudo a temática racial
Iza	Interesse na área de educação antirracista
Luna	Porque ensino a língua inglesa em uma perspectiva crítica
Lara	Tema relevante e necessário para minha atuação nas escolas
João	É uma forma de aprender mais
Ronilson	É prazeroso adquirir conhecimento acerca do curso em questão e trabalhar no contexto escolar
Maju	Gosto do tema e acho que sempre é tempo para abordar “raça” por outras perspectivas, ângulos e cortes.
Jeremias	Porque se atrela a minha área de estudo
Adriano	
Giulianne	Enquanto pessoa LGBTQIA+ tenho interesse pela luta das minorias, suas interseccionalidades. Acredito que preciso aprender a ser antirracista, entender sobre o racismo estrutural e a partir disso perceber e extinguir as reproduções advindas dele, quero identificar padrões e combatê-los porque aprendendo poderei repassar esses conhecimentos a pessoas do meu círculo e, principalmente, ensinar alunos a serem combatentes também
Stella	Formação e aquisição de conhecimentos

Bianca	
Débora	Como professora ed. Educação Infantil e Estudante do Curso de Letras percebo a necessidade de estar sempre participando de encontros para discutir a educação
Juliana	É minha área de pesquisa no projeto de iniciação científica e porque é um tema que eu estou ligada a muito tempo
Ade	Mais conhecimento
Lívia	Pesquisei a Linguística Aplicada desde o mestrado, como atuo com formação de educadoras, sempre procuro aprender mais acerca de Letramento Racial Crítico, o aprender é sempre necessário para uma Educação Antirracista
Ayla	Gosto do tema
Felipe	Quanto mais for falado/debatido o assunto mais será combatido
Bruna	Porque acho importante estudar questões raciais e, sobretudo, nós que estamos inseridos nas Ciências Exatas, Centro esse que normalmente não levante esse tipo de discussão

Fonte: A autora.

### 3.4 O curso ofertado

Intitulado “Raça e Racismo no ensino de línguas”, o curso foi planejado para ser conduzido em seis encontros de duas horas cada. Inicialmente, a divulgação começou no dia 04/03/2024, com o lançamento de um card no perfil do meu *Instagram* e em alguns grupos do aplicativo de conversas *WhatsApp*. A formação estava programada para ocorrer do dia 20/03/2024 a 24/04/2024, todas as quartas-feiras, das 10 às 12h, remotamente, por meio da plataforma *Microsoft Teams*. No entanto, devido a questões pessoais, foi necessário alterar o horário do curso para às 18:30. Com isso, no dia 16/03/2024, um novo card foi lançado com a chamada para o novo horário. As inscrições se encerraram no dia 20/03/2024 às 17h.

A escolha da plataforma *Microsoft Teams* se deu pelo fato de eu possuir uma conta de estudante pela UnB, o que me permitia realizar videoconferências mais longas, sem que eu precisasse encerrar a chamada após o período de uma hora. No entanto, achei a plataforma complexa, pois apenas os/as alunos/as que tinham uma conta cadastrada conseguiam acessar o chat, limitando o seu uso. Com isso, enfrentei algumas dificuldades tecnológicas durante as aulas, mesmo testando o uso da plataforma com antecedência.

Quando lancei o card convidando as pessoas para participar do curso, acreditei que ninguém iria se inscrever, mas fui surpreendida positivamente com 165 pessoas inscritas e, após a necessidade da mudança de horário, 115 pessoas confirmaram a inscrição, sendo 44 novos/as

inscritos/as. Ao todo, 209 pessoas demonstraram interesse em participar. De fato, 42 pessoas compareceram ao primeiro encontro e apenas 14 estiveram no último. O fato de as pessoas demonstrarem interesse em participar do curso já me deu uma grande motivação para iniciar. O curso não tinha critério de seleção, qualquer pessoa interessada podia se inscrever e participar, também não havia um número máximo de vagas.

Estas foram as informações solicitadas aos/às interessados/as no momento da inscrição ao preencheram o formulário: nome, cpf, data de nascimento, naturalidade, nacionalidade, endereço residencial, e-mail, telefone, cor/raça, questionei se o/a interessado/a é professor/a, em caso afirmativo, perguntei em qual escola atua, se está na rede pública ou privada e em qual componente curricular atua, perguntei o curso de graduação, ano de formação e instituição onde estudou, como ficou sabendo a respeito do curso e por que se interessou por este curso.

No card de divulgação foi informado que o curso ofereceria um certificado emitido pela UnB. Inicialmente, pensei que isso atrairia principalmente pessoas jovens em busca de certificados para a graduação. No entanto, posteriormente, entendi que a maioria dos/as participantes que permaneceram até o final do curso estavam realmente interessados/as em contribuir e aprender sobre racismo no ensino de línguas.

Inicialmente, a proposta era que o curso fosse apenas para professores e professoras, mas acabei decidindo ampliá-lo para pessoas interessadas em geral, o que resultou na participação de pessoas com outras formações. Embora essa diversidade tenha gerado uma troca de conhecimentos, se eu ofertasse novamente o curso, restringiria a participação exclusivamente para professores/as. Isso porque, nas primeiras aulas, cujo objetivo era esclarecer conceitos como racismo, preconceito racial e discutir o mito da democracia racial, havia a participação ativa de pessoas de outras formações e um número maior de pessoas brancas. No entanto, à medida que o curso se direcionou para questões voltadas à educação, a participação mais efetiva foi de professores/as e pessoas que se autodeclaravam negras.

Os temas dos encontros foram determinados previamente, mas alguns foram modificados à medida que o curso avançava, de acordo com as necessidades dos/as participantes, do envolvimento e das discussões.

No primeiro dia, iniciei explicando o conceito de identidade, conforme Stuart Hall, que a descreve como uma formação constante influenciada por interações sociais, políticas e linguísticas. Trouxe a raça como característica biológica e expressão étnico-cultural que

relaciona origem geográfica e costumes. Abordei o conceito de preconceito racial como julgamentos baseados em estereótipos; racismo como discriminação que nega oportunidades e perpetua desigualdades; discriminação direta como repúdio explícito com base na raça; discriminação indireta como regras aparentemente neutras que afetam desigualmente grupos minoritários; e discriminação positiva, que busca reparar desvantagens históricas através de políticas afirmativas, como as cotas raciais.

No segundo dia, o tema foi "A Construção do Brasil e o Mito da Democracia Racial". Discutimos como um/uma negro/a, um/uma indígena e um português ou uma portuguesa contariam a história do Brasil a partir de suas perspectivas. Com isso, apresentei um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, trazendo o olhar de um português; um poema de Conceição Evaristo, com a visão de uma mulher negra; e um vídeo com entrevistas de alguns indígenas, trazendo suas perspectivas. Discutimos o mito da democracia racial, criado para minimizar conflitos, destacando que a convivência pacífica com brancos não elimina o racismo. Abordei que o racismo é estrutural, cultural e institucional, não apenas individual.

Na terceira aula, com o título "Racismo em Sala de Aula: O que Temos Vivenciado", discutimos o letramento crítico como ferramenta para entender o contexto social, político e ideológico dos/as alunos/as e os conceitos da teoria racial crítica, a qual valoriza as narrativas pessoais para entender a sociedade. Abordei também o tema da branquitude. Finalizei abordando a Lei 10.639/2003, que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, e discutimos sua aplicação em uma educação linguística antirracista.

Na quarta aula, abordei o tema "Educação Linguística e o Racismo – Análise se livros didáticos". Iniciamos a aula analisando o texto de Aparecida de Jesus Ferreira, que apresenta histórias de professores/as de línguas e suas vivências com o racismo. A partir desse artigo, também refletimos e compartilhamos nossas próprias experiências com o racismo em sala de aula. Aprofundamos o tema fazendo análises de capítulos de livros didáticos, a partir do texto "O Racismo Cordial no Livro Didático de Língua Inglesa aprovado pelo PNLD", de Aparecida de Jesus Ferreira e Mábia Camargo, e do Livro didático de inglês do 6º Ano do Ensino Fundamental da série LINKS - 2011/2013.

Na quinta aula, o tema foi "Pensando Formas de Desconstruir o Racismo – Valorização da identidade negra". Discutimos a importância do ensino antirracista e o nosso papel na luta antirracista, com um enfoque para o uso das cotas como mecanismos de reparação

histórica. Abordamos estratégias para a luta antirracista, incluindo o uso de imagens na sala de aula e a promoção da autoestima de crianças e adolescentes, usamos como exemplo, o cabelo.

Como atividade final do curso, solicitei duas atividades. A primeira envolve a produção de um texto escrito, respondendo as cinco perguntas abaixo:

1. Como você entende o seu papel social na educação (enquanto aluno/a, enquanto professor/a e/ou em seu ambiente de trabalho)?
2. Para você, o que foi mais impactante no curso?
3. Como as questões discutidas no curso podem promover possibilidades de mudança social no seu contexto?
4. Qual é o lugar da raça no ensino de línguas?
5. O curso tem trazido alguma mudança de perspectiva, de sentimento, de visão sobre as questões de raça e racismo em seu contexto? Em que sentido?

A segunda atividade consistiu no planejamento de uma sequência didática que durasse 45 minutos e abordasse o tema de raça e racismo no ensino de línguas. Para os/as participantes que não são professores/as, solicitei que abordassem o tema em sua profissão. No planejamento, deveriam ser explicitados os objetivos específicos, os materiais necessários (como textos, fotos, vídeos, músicas, áudios etc.) e uma descrição detalhada dos procedimentos que seriam utilizados para cumprir os objetivos propostos. A apresentação oral foi feita em um tempo máximo de cinco minutos, utilizando slides e a sequência didática foi entregue por escrito junto com os materiais utilizados. Na apresentação os/as alunos/as deveriam responder às seguintes perguntas:

1. Objetivos: (quais são seus objetivos específicos com essa atividade?)
2. Materiais:
  - a. Texto, fotos, vídeos, música, áudio etc.
  - b. Deixe cópias e/ou imagens dos materiais disponíveis junto com seu planejamento (links, arquivos etc.).
3. Como as atividades serão desenvolvidas para cumprir o objetivo proposto? Descreva os procedimentos que deverão ser feitos na aula que você planeja.

4. Prepare-se para apresentar oralmente sua sequência didática, usando slides. Tempo de apresentação: máximo cinco minutos. A sequência didática deve também ser entregue por escrito.

Mantive um diário de bordo reflexivo em todos os momentos da minha pesquisa, desde o processo de seleção para o mestrado até o final. O diário de bordo me ajudou a expressar meus sentimentos, a refletir sobre as atividades e sobre como eu lidei com todo o processo. Zabalza (2004) afirma que diários reflexivos são uma ferramenta importante no processo de desenvolvimento docente, pois, por meio dele, o/a professor/a reflete sobre sua atuação, podendo examinar o que está sendo bom ou ruim, promovendo, assim, transformações na sua prática docente. Essa metodologia me proporcionou uma visão mais crítica ao longo do meu processo de mestrado. Portanto, trarei alguns trechos dos meus escritos para ilustrar os momentos de dificuldade, angústia e realização desses momentos de maneira mais autêntica e pessoal.

Aqui não usaremos a escrevivência como metodologia, mas é importante trazer o conceito desse termo criado na literatura por Evaristo (1995) em sua tese de Doutorado. A escrevivência é uma escrita de mulheres negras que anseiam por registrar e contar sua história de existência e resistência. Embora a escrevivência não seja a metodologia usada, seu espírito de registrar e contar histórias de resistência permeia este trabalho, especialmente ao compartilhar as experiências registradas no meu diário.

Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me auto inscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. Por isso, repito uma pergunta reflexiva, que me impus um dia ao pensar a minha escrevivência e de outras. Indago sobre o ato audacioso de mulheres que rompem domínios impostos, notadamente as mulheres negras, e se enveredam pelo caminho da escrita [...] (Evaristo, 2020, p. 30).

A experiência do curso proporcionou uma oportunidade para discutir e aprender sobre racismo no ensino de línguas, para apontar situações racistas e pensar como a prática pedagógica e o material didático podem vir carregados de estruturas racistas. Notei uma participação ativa dos/as alunos/as que se autodeclaravam negros/as, com isso, vi que o curso proporcionou um espaço de partilha de pessoas negras. Achei uma pena ver as pessoas brancas,

que em sua maioria disseram que se inscreveram no curso com o intuito de aprender mais sobre o tema racial, não terem levado o curso adiante.

O fato dos/as alunos/as, em sua maioria, não ligarem suas câmeras me gerou incômodo, pois é ruim falar com as pessoas sem ver suas expressões, sem ver o rosto de quem está falando. Também havia pessoas que participavam do curso enquanto desenvolviam outra atividade, e isso fazia com que não participassem ativamente das discussões.

As discussões fluíram muito bem, geralmente havia muita participação dos/as alunos/as. Alguns deles chegavam no horário, mas eu geralmente esperava alguns minutos para mais pessoas entrarem no encontro. Houve muitas desistências ao longo do curso, as aulas iniciaram com a presença de 44 pessoas, porém, apenas 34 pessoas assinaram o termo de consentimento de participação da pesquisa, o qual me permite utilizar a fala e os materiais produzidos pelos/as alunos/as nos encontros, na aula final um total de 14 estavam presentes e apenas 13 apresentaram a atividade final.

Eu acredito que o curso foi bem-sucedido porque as pessoas que ficaram até o final demonstraram um real interesse no assunto, participaram, fizeram um trabalho final muito relevante, mesmo as pessoas que não atuam como professores/as se propuseram a pensar formas de trabalhar raça e o racismo no seu próprio ambiente e alguns disseram querer reproduzir algumas das atividades discutidas em aula.

Sobre sentipensar o meu papel como professora deste curso sobre raça e racismo no ensino de línguas, foi um processo com muitas crises, e que ao mesmo tempo também me proporcionou uma realização pessoal em meio a um sentimento de não conseguir me enxergar como professora. No início, imaginei que seria mais fácil falar sobre racismo, uma vez que leio sobre o assunto, sou negra e enfrento o racismo desde criança. No entanto, houve momentos no curso em que me senti muito despreparada; mesmo lendo, não tinha muita certeza de como abordar temas sobre como lidar com o racismo na sala de aula.

O sentipensar de não saber atuar ou abordar o racismo em aula surgiu principalmente pelo fato de eu não atuar de fato em sala de aula, então tudo que eu expressei foi baseado em leituras e vivências passadas. Eu comecei a me sentir incomodada por não atuar como professora e isso influenciou o planejamento do 5º encontro, pois como falávamos mais especificamente sobre o cotidiano docente, eu sentipensei que não conseguiria preparar e nem dar a aula, foi um processo bem angustiante. Como escrevi em meu diário de bordo:

Esse processo de me ver como uma professora antirracista tem sido muito difícil, eu não sei abordar o tema racial na aula, eu nunca fiz isso, de discutir efetivamente racismo em sala de aula. Tenho me sentindo uma fraude, porque como eu falo para os/as alunos/as serem professores antirracistas se nem eu sei ser uma professora antirracista. Antes do curso eu achava que o fato de eu ser negra, ler muito sobre feminismo negro, discutir o racismo na sociedade já me preparava para dar um curso sobre racismo no ensino de línguas. Entretanto, apenas isso não é suficiente e, conforme o curso vai avançando para temas educacionais, eu me sinto cada dia mais incapaz e perdida. Quando é comigo, nem eu sei quando uma situação está diretamente ligada ao racismo ou não (Diário de bordo da pesquisadora, 10/04/2024. Tema: Insegurança ao preparar as aulas, me sinto incapaz).

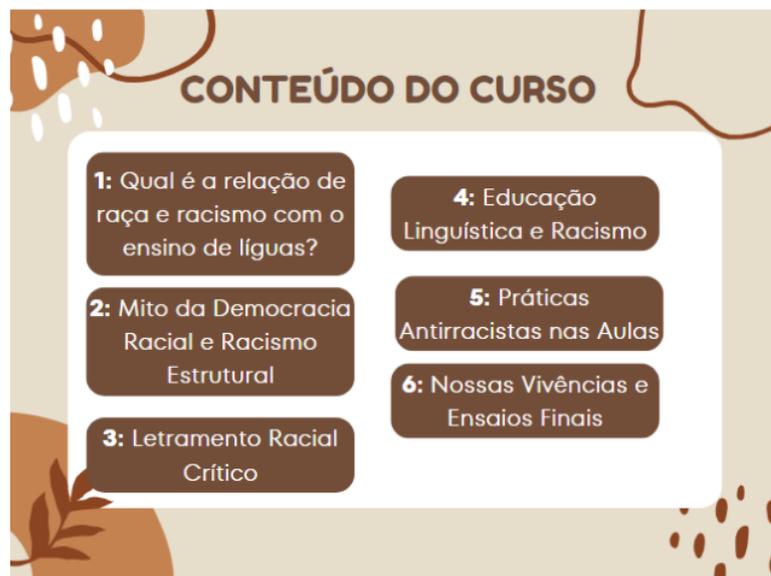
Ferreira (2006) explica que a maioria dos/as professores/as cursaram uma graduação que enfatizava mais as habilidades gramaticais, e a falta de uma formação crítico-reflexiva sobre a pluralidade social, cultural e racial com que nos deparamos em sala de aula, faz com que os/as professores/as sintam-se despreparados para ensinar a questão da raça. No meu caso eu tive alguns/algumas professores/as que se dedicavam aos estudos sobre crenças e emoções na aprendizagem e no ensino de línguas estrangeiras, porém não tive nenhuma discussão sobre raça no período de formação.

## 4 DISCUSSÃO DO MATERIAL DE PESQUISA

### 4.1 Aula 1 - Qual é o lugar da raça na sala de aula?

A primeira aula aconteceu no dia 20/03/2024, contou com a participação de 44 pessoas, algumas com a câmera aberta e outras com a câmera fechada. O objetivo desse encontro era trazer o conteúdo que seria discutido em cada um dos dias do curso, me apresentar e conhecer os/as participantes.

Figura 5 - Slide da aula 1, data: 20/03/2024



Fonte: A autora.

Preparei um quiz interativo com perguntas sobre qual seria o lugar da raça na sala de aula, a intenção era que cada aluno/a respondesse em seu computador e, quem quisesse, poderia compartilhar suas respostas. No entanto, devido a dificuldades técnicas no acesso ao chat, realizamos a atividade juntos, eu li as perguntas e os/as alunos/as falavam as respostas.

A intenção do quiz era trazer uma primeira atividade dinâmica que promovesse a interação dos/as alunos/as ao mesmo tempo que me permitisse começar a conhecê-los/las.

A primeira pergunta foi: O que significa ter sensibilidade cultural no ensino de línguas? A maioria dos/as alunos/as respondeu reconhecer e respeitar as diferenças culturais

presentes na sala de aula. A partir dessa resposta trouxe o questionamento se eles/as sentem que durante as aulas do ensino de línguas essas diferenças culturais são abordadas.

Alguns/algumas participantes relataram não saber como abordar questões de raça e racismo em sala de aula. E, por mais que eu tenha estudado bastante o tema, eu também compartilho dessa incerteza. Além disso, tenho a percepção de que muitos professores/as de idiomas acreditam que o ensino de línguas se limite ao ensino de gramática, vocabulário, canções, jogos, vídeos e *roleplays*. Segundo Ferreira (2006), a falta de preparação dos/as professores/as em tratar de questões raciais e culturais em suas práticas pedagógicas é uma realidade que precisa ser enfrentada. Ao ignorar essas questões, corre-se o risco de perpetuar uma visão limitada e tecnicista do ensino de línguas, que não considera a dimensão social e cultural do aprendizado (Pennycook, 1994).

Santos (2021), que também discute sua trajetória em um curso de formação de professores/as, faz uma reflexão sobre a inserção dos sujeitos no mundo globalizado e mercado de trabalho, e, considerando o contexto global e as dinâmicas do mercado, questiona qual seria o lugar dos/as negros/as e onde estariam os/as brancos/as, especialmente pensando em um projeto educacional voltados para os interesses da burguesia. Conectado a esse pensamento, Ferreira (2006) aborda a experiência de Daniel, um dos professores de inglês de uma cidade do Sul participante de sua pesquisa, que relata que durante sua graduação o tema da raça não foi discutido em sala de aula devido ao fato de ele ser o único aluno negro presente.

Apesar de Daniel ter comentado que seu curso foi reflexivo, mas que não o ajudou a refletir na necessidade de discutir acerca da questão racial e ética, Daniel afirma que ele não discutiu assuntos relacionados à raça/etnia em seu curso. Ele sente que não foi discutido porque ele era o único aluno negro em sala, e conseqüentemente este assunto não era enfatizado porque todos os seus colegas eram brancos (Ferreira, 2006, p. 179).

Ferreira (2006) destaca que os cursos de graduação e pós-graduação não capacitam adequadamente os/as futuros/as professores/as para lidar com uma população multiétnica ou para atuar em ambientes diversos. Resultado disso, as práticas educacionais dos/as docentes não atendem as necessidades de alunos/as multiculturais.

Dando prosseguimento ao quiz, perguntei: Quais são alguns desafios específicos relacionados à raça no contexto do ensino de línguas?

- a. Todos os/as alunos/as enfrentam as mesmas dificuldades.

- b. Todos os desafios são exclusivamente linguísticos.
- c. Estigmatização linguística, estereótipos e falta de representação.
- d. Não sei, estou aqui para aprender.

A partir da alternativa “Estigmatização linguística, estereótipos e falta de representação”, Ricardo citou o fato de os livros didáticos sempre serem eurocentrados:

Os livros didáticos que eu geralmente uso nas aulas de Espanhol tem uma abordagem eurocentrada, padronizada e branca. Não traz a pauta da comunidade negra dentro de um contexto linguístico (Ricardo, Gravação da aula 1, 20/03/2024).

Sobre os materiais didáticos, Ferreira (2013) afirma que muitos livros adotam posturas preconceituosas, classistas e machistas, trazendo pensamentos que carregam consigo a ideologia do branqueamento, com a ideia de que pessoas brancas seriam superiores às negras.

Luís, professor de espanhol negro, expressou sua insatisfação com a falta de representatividade negra nos textos acadêmicos e a falta de interesse de seus/suas professores/as em incluir autores/as negros/as em suas ementas.

A gente vê isso principalmente na condição de voz crítica politicamente, onde está o negro nesse contexto? (...) Eu perguntei à minha tutora, uma professora negra do espanhol, pois no mestrado estudo literatura negra feminina, recomendações de autoras femininas negras, porque na ementa só havia homens brancos, mas ela disse que não conhecia nenhuma. Então vemos isso no mundo acadêmico, a bibliografia que estudamos nesses espaços (Luís, Gravação da aula 1, 20/03/2024).

Eu compartilho dessa observação e descontentamento, pois, durante minha graduação, também não li autores/as negros/as. As minhas aulas não iam muito além da gramática, interpretação de texto, uma música, um filme ou um livro, sem discussões sobre a cultura de outros falantes do inglês. Ferreira (2006), em seu livro, também relata a experiências de professores/as que também tiveram seus cursos de graduação conduzidos de forma mais tradicional:

A impressão adquirida dos relatos de Ame, Fábria, Bárbara, Carmém, Elisa e Daniel é que seus cursos de graduação foram conduzidos com uma forma tradicional de ensino de línguas, baseada em tradução e gramática, ou seja, um conhecimento de educação que se relaciona com o modelo artístico/imitativo como foi exemplificado por Wallace (1991) e também Milner (2003). Isto pode indicar que a prática dos professores seguirá o mesmo padrão que eles/as obtiveram/aprenderam nos seus cursos de graduação (Ferreira, p. 179, 2006).

Após o quiz, usei o slide abaixo para fazer a seguinte atividade: escolhi algumas imagens que me representavam e a partir delas me apresentei e expliquei que o curso de formação é parte da metodologia de pesquisa utilizada no meu curso de mestrado. Compartilhei que não atuo mais como professora, mas durante o período que dei aula na Colômbia decidi estudar raça e racismo na educação linguística. Compartilhei meu amor pela língua portuguesa, pela prática de ensinar e os meus hobbies. Sugeri que os participantes se apresentassem e compartilhassem também suas histórias.

Figura 6 - Slide da aula 1, data: 20/03/2024



Fonte: A autora.

Algumas pessoas se apresentaram e, dentre elas, quatro participantes compartilharam que se interessaram pelo curso por estudarem temas relacionados à raça e ao racismo em seus projetos de mestrado ou graduação em Letras.

Depois de alguns participantes se apresentarem, expliquei o conceito de identidade segundo Stuart Hall (1992), que é algo formado constantemente e reformulado por meio de interações sociais, políticas, pela linguagem e pelo discurso. É uma questão de tornar-se e não de “ser”. Ela pode ser influenciada pela raça, gênero, classe social e sexualidade. Quando questionei o que eles/as entendiam por identidade, alguns/algumas participantes comentaram sobre brasileiros que não se reconhecem nem como pessoa negra nem como branca.

A partir da discussão de identidade, questioneei quem poderia ser considerado branco/a no Brasil. Em seguida, esclareci que nesta pesquisa usarei o termo negro, uma vez que a Lei nº 12.288, de 20 de junho de 2010, institui o Estatuto da Igualdade Racial, e, em seu Art. 1º inciso IV, diz que a população negra é o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas.

Em seguida, compartilhei os conceitos de preconceito, racismo, discriminação direta, indireta e positiva, segundo as explicações de Almeida (2019) em seu livro “Racismo Estrutural” (2019).

Figura 7 - Slide da aula 1, data: 20/03/2024



Fonte: A autora.

Perguntei qual seria o lugar da raça e racismo em sala de aula. Rafaela pontuou a questão da representatividade, trazendo uma reflexão sobre a formação da identidade racial ainda na infância:

Sobre a representatividade, se descobrir e se assumir. Se eu fosse uma criança negra dificilmente iria querer me considerar como tal se eu não tivesse nenhuma referência positiva sobre isso (Rafaela, Gravação da aula 1, 20/03/2024).

A escola, como instituição social encarregada de organizar, socializar e transmitir conhecimento e cultura, pode se tornar um espaço de reprodução de representações negativas sobre a população negra. Porém, é seu dever ser um espaço de desconstrução dessas

representações. É responsabilidade do/a professor/a entender como os diferentes povos se classificaram e foram classificados de forma hierarquizada dentro do contexto do racismo e como isso afeta a construção da autoestima das crianças negras, dificultando a criação de uma escola verdadeiramente democrática. O que pode ser uma ferramenta para esse ambiente é a compreensão, por parte do/a professor/a, das representações da população negra na sociedade e na escola, valorizando e disseminando no ambiente escolar, as representações positivas promovidas politicamente pelos movimentos e pela comunidade negra (Gomes, 2003).

Como última atividade do dia, solicitei que os/as alunos/as refletissem sobre as seguintes questões:

Figura 8 - Slide da aula 1, data: 20/03/2024



Fonte: A autora.

Cada pessoa respondeu a uma pergunta, mas não nos alongamos na discussão, com isso, encerrei a aula ressaltando a importância de um olhar atento e inclusivo em relação aos nossos/as alunos/as, pois o fato de ser ou não uma criança negra tem diferentes impactos nas relações estabelecidas entre as pessoas que compõem o ambiente escolar, no tratamento, no momento de avaliação dos/as alunos/as, nas expectativas construídas em torno do desempenho escolar e na forma como as diferenças são tratadas (Gomes, 2002).

Refletindo sobre o primeiro dia do curso, esse vem sempre carregado de diferentes emoções, destaco: expectativas, medo, nervosismo, ansiedade, insegurança e felicidade. No entanto, apesar de alguns imprevistos, a experiência foi muito positiva. Planejei várias

atividades, mas não consegui fazer tudo que me programei pois, os/as participaram interagiram bastante com a aula e não restou tempo para todas as atividades programadas.

Esse encontro contou com a presença de 44 participantes, e os/as alunos/as pareciam interessados e se mostravam engajados. Foi muito gratificante ver que demonstraram interesse em compreender e discutir questões relacionadas à raça e ao racismo no ensino de línguas.

Algo que me alegrou foi ter a presença ativa de alunos/as brancos/as, embora a maioria não tenha permanecido até o final do curso. Foi interessante perceber e trazer reflexões sobre como a responsabilidade de abordar e ensinar sobre o racismo recai, na maior parte do tempo, sobre professores/as negros/as.

Os/As professores/as só vão compreender as dificuldades que os/as alunos/as negros/as enfrentam no processo educacional se levarem em consideração o viés da raça. Mas não podemos nós sermos os únicos a buscar conhecimento nessa área, inclusive, há expectativa de que professores/as negros/as possuam todas as respostas e sejam os principais agentes, às vezes os únicos, na luta contra o racismo. No entanto, segundo Santos (2021, p. 166) “a conduta de desenvolver plenamente as pessoas e formá-las para o exercício da cidadania é prevista pelos artigos 205 e 206 referentes à Educação na Constituição Federal”, então essa norma deveria ser cumprida por todos/as profissionais da área de educação.

Essa expectativa de que os/as professores/as negros/as saibam tudo sobre o racismo, além de ser injusta, ignora o fato de que o combate ao racismo na educação deve ser uma responsabilidade compartilhada por todos/as os/as educadores/as, independentemente de sua raça. Como apontado por Gomes e Laborne (2018), o papel da escola vai além do ensino de conteúdos formais, como matemática e português; envolve a proteção da vida e a promoção de uma cidadania plena. A prática pedagógica crítica, portanto, não deve ser limitada ao grupo racial historicamente oprimido, mas estendida a todos que participam do processo educativo. No entanto, a insegurança que pode emergir ao tratar de temas tão sensíveis, especialmente sem o apoio de uma formação adequada, é um desafio real enfrentado por muitos/as professores/as. Em relação às pessoas brancas, elas também podem, e devem, se engajar na luta antirracista. “Todo mundo tem lugar de fala, pois todos falamos a partir de um lugar social. Portanto, é muito importante discutir a branquitude” (Ribeiro, 2019, p. 16).

Em meu diário de bordo eu escrevi as seguintes reflexões sobre a primeira aula:

Hoje foi o primeiro dia do curso e comecei super nervosa. Algumas das coisas planejadas não deram certo, como o quiz. A princípio, tinham 44 pessoas na videochamada, o que considerei um número bom. Adorei a forma como a aula desenrolou, com várias pessoas colaborando e expondo suas opiniões de maneira engajada. A dinâmica da aula foi bem positiva, mas eu achei que foi um pouco longa e talvez as pessoas acharam cansativo no final, porque a princípio estavam várias pessoas com a câmera ligada, no final apenas duas pessoas mantiveram suas câmeras ligadas. Foi legal ver que tinham pessoas de vários locais, idades, momentos acadêmicos diferentes e raças. Estou me sentindo muito feliz e realizada, de fato o meu mestrado é a parte da minha vida que eu me realizo, que me sinto feliz e que parece que estou fazendo algo significativo. Eu quero muito me envolver mais com essas questões, sinto que me encontro lá. Um colega que participou do curso me elogiou tanto depois da aula que eu fiquei muito animada, disse ter achado o curso muito significativo e importante. Mesmo muito feliz, eu ainda estou insegura, preciso elaborar uma próxima aula dinâmica e marcante (Diário de bordo da pesquisadora, 20/03/24. Tema: Grande dia, 1º dia do curso).

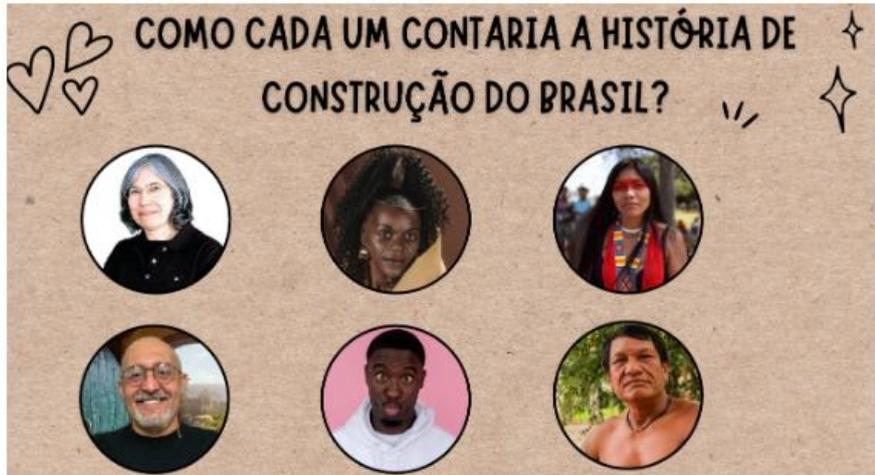
Avançando para o próximo tópico, é essencial discutir como o mito da democracia racial no Brasil impacta a percepção das relações raciais e como ele tem sido utilizado para mascarar as desigualdades estruturais. A próxima aula discutiremos o processo de construção dessa narrativa no Brasil e como isso influencia a educação, perpetuando desigualdades e desafiando os/as professores/as a desconstruir tais narrativas em suas práticas pedagógicas.

#### **4.2 Aula 2 – “Mito da Democracia Racial” e Identidade do Povo Negro**

A segunda aula aconteceu no dia 27/03/2024. Contou com a participação de 33 pessoas, a maioria com a câmera fechada, mas quando iam compartilhar alguma informação abriam as câmeras. O objetivo da aula foi discutir o mito da democracia racial, refletir sobre como uma mulher e um homem indígena, uma mulher negra e um homem negro e uma mulher branca e um homem branco contariam a história da construção do Brasil. A minha intenção com a aula foi refletir como o mito da democracia racial influenciou a desigualdade racial e social que vivemos hoje e como isso pode refletir na sala de aula, no processo de ensino/aprendizado.

Iniciei a aula trazendo uma imagem de uma mulher negra e um homem negro, uma mulher indígena e um homem indígena e uma mulher branca e um homem branco; e solicitei que cada participante falasse como essas pessoas contariam a história de construção do Brasil a partir da perspectiva de cada uma delas.

Figura 9 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024



Fonte: A autora.

Dentre as falas eu destaco a de Luna, Lucas, Marta e Maria, que falaram sobre a construção do Brasil (tema principal da aula) a partir das imagens. Luna iniciou se pronunciando como uma mulher portuguesa:

Acho que eu posso falar como uma mulher portuguesa, não que eu concorde com essa visão, mas eu tiro isso de uma série que eu estou assistindo “*The Crown*”, que conta sobre a família real britânica. Na visão deles, eles estavam levando conhecimento, educação, no sentido de como se portar e tudo mais, e luz para aquelas pessoas. Acho que eles estavam imaginando que eles estavam salvando aquelas pessoas da escuridão. (Luna, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

Interessante Luna abordar esse pensamento do “homem branco salvador”, em que os colonizadores europeus brancos se viam como os benfeitores que traziam “civilização” e “progresso”, ignorando que já havia aqui um povo, com uma cultura, uma língua e costumes. O colonizador tinha a ideia de que a invasão traria modernidade, enquanto se afirmava como conquistador de um território que não era o seu, por meio de uma série de privilégios raciais (Nascimento, 2020).

Em contrapartida, Lucas, um homem negro, escolheu representar a imagem de um homem negro. Em seu discurso, ele resgatou o fato de que muitas pessoas faleceram durante as viagens nos navios negreiros, além de perderem também suas identidades, culturas, línguas e costumes, sendo impostas a elas um novo idioma e uma nova cultura, como Fanon (2008, p. 50) afirma “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”:

Como um homem negro, tirado do meu país, da África, talvez de Guiné-Bissau. Eu vivia feliz lá, de repente, eu fui para em um lugar que não conhecia, por meio de um navio em que muitas pessoas morreram. Eu tinha um idioma e, de repente, fui obrigado a me comunicar com outras pessoas, mesmo sendo da África, mas com outros idiomas e, assim, foi construído esse lugar que hoje chamamos de Brasil (Lucas, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

Marta complementou:

Eu diria que os negros que foram sequestrados da África e vieram ao Brasil tinham várias etnias. Eles tinham tecnologias e contribuíram para enriquecer a cultura e para construir as riquezas desse país, mesmo que eles não participassem do espólio dessa riqueza. (Marta, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

Maria levantou um debate sobre exemplos de escravidão na Bíblia. Ela compartilhou a visão de um amigo, um homem negro, que se reconhece como tal, mas que é a favor da escravidão, justificando que a escravidão sempre existiu no mundo:

Eu queria falar da visão de um homem negro de um grupo de amigos. Perguntei como que ele se identificava, ele se reconhece como um homem negro, mas era a favor da escravidão, dizendo que sempre houve escravidão no mundo, utilizou como exemplos a bíblia e uma espécie de formigas que escravizam umas às outras. Ele normaliza a escravidão porque diz que sempre houve. Eu fiquei estarecida, assim como a gente vê também quando a mulher tem falas machistas e eu fiquei espantada também por ver essa percepção de um homem negro, então só queria relatar aqui (Maria, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

Luna complementou dizendo que ainda atualmente escuta pessoas justificando a escravidão a partir do pressuposto de que em tribos africanas havia escravização entre eles. O que perpetua uma visão eurocêntrica que tenta minimizar a responsabilidade dos colonizadores brancos:

Eu, por exemplo, já ouvi pessoas justificando a escravidão como um ato humano, argumentando que nas tribos africanas também havia escravização de povos entre eles mesmos. Então, o que seria diferente? Quando uma pessoa branca vai escravizar, se entre eles mesmo já faziam isso? O tipo de argumento que eu ouço, muitas das vezes. (Luna, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

Carneiro (2005) nos explica que foram criados vários discursos para legitimar a escravidão, os quais são herança de tradições teóricas sobre escravidão que foram adaptadas e reformuladas durante o período de expedições de conquista. Esse processo culminou na criação

de valores que justificaram a permanência da escravidão africana pelo ocidente por quase quatro séculos.

Dando continuidade à aula, apresentei uma parte do documentário “Guerras do Brasil. Episódio 5 História indígena”<sup>3</sup>, sobre como a invasão e colonização dos europeus ao Brasil reverberam os dias atuais. O vídeo conta com a participação do líder indígena, escritor e ambientalista Ailton Krenak, os antropólogos Carlos Fausto e João Pacheco de Oliveira, o historiador Pedro Luis Puntoni e a líder indígena Marta Guajajara.

Figura 10 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024



Fonte: A autora.

Após o vídeo, apresentei uma parte da carta de Pero Vaz de Caminha e um poema de Conceição Evaristo. Minha intenção foi mostrar diferentes perspectivas sobre a colonização e o racismo: primeiro, o vídeo que mostra o impacto da invasão sobre os povos indígenas; segundo traz como um português descreveu a chegada ao Brasil; e como Conceição Evaristo, uma autora negra, expressa sua visão crítica, por meio de um poema, que aborda as marcas deixadas pela colonização e o racismo em sua vivência.

Figura 11 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024

<sup>3</sup> Vídeo chamado “Guerra do Brasil, doc. episódio 5 História indígena (Documentário)”, disponível no canal do *Youtube*: Guerras do Brasil. episódio 5 História indígena (Documentário) (youtube.com).



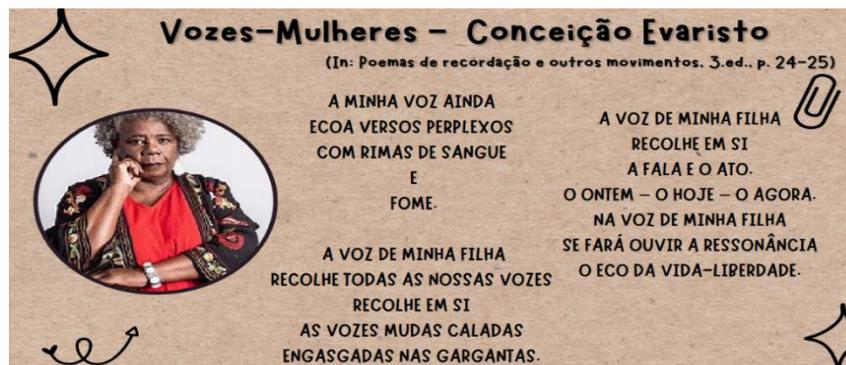
Fonte: A autora.

Figura 12 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024



Fonte: A autora.

Figura 13 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024



Fonte: A autora.

Ao confrontar essas visões, pudemos refletir sobre como as narrativas hegemônicas silenciaram as vozes dos oprimidos e como a escola, muitas vezes, reproduz discursos que ignoram tanto a história dos povos originários, que já habitavam o Brasil, quanto a contribuição

das pessoas negras escravizadas para a formação de nossa cultura e culinária. Nesse sentido, é essencial desconstruir essas visões eurocêntricas e ampliar o olhar para incluir todas as culturas que compõem a base da nossa identidade enquanto país. Como discutido, o impacto da colonização variou significativamente de acordo com cada ponto de vista.

Em seguida, questioneei aos/às alunos/as o que eles/as entendem por democracia racial e expliquei que iríamos assistir a um vídeo e discutir as seguintes perguntas:

- a) De onde vem a ideia de que vivemos em uma sociedade onde há igualdade de oportunidades?
- b) De qual forma o mito da democracia racial influenciou na identidade do povo negro no Brasil?

O vídeo “O Mito da Democracia Racial”<sup>4</sup> explica, de forma bem didática, que o mito da democracia racial no Brasil surgiu no século 20, época em que se idealizava um país onde todas as raças convivessem em harmonia. No entanto, por mais que a miscigenação no Brasil seja muitas vezes celebrada, ela é resultado de processos violentos, como o estupro de mulheres indígenas e africanas pelos colonizadores. A ideia de embranquecer a população ganhou força no início do século 20, com políticas de imigração seletiva e teorias eugenistas. O conceito foi perpetuado por figuras como Renato Kehl<sup>5</sup> e João Batista de Lacerda<sup>6</sup>, que defendiam o branqueamento como meio de prosperidade nacional. Este mito foi reforçado por obras como “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre (1933), que romantizou as relações raciais do país, mascarando a realidade do racismo estrutural. O termo “mito da democracia

---

<sup>4</sup> Vídeo Ep 1 O Mito da Democracia Racial | Coleção Antirracista, do Instituto Unibanco.

<sup>5</sup> Renato Ferraz Kehl, nascido na cidade de Limeira, Estado de São Paulo, a 22 de agosto de 1889, onde passou grande parte da sua existência, faleceu em São Paulo, em 14 de agosto de 1974, Renato Ferraz Kehl, que foi um dos grandes expoentes no desenvolvimento da Eugenia e ciências afins, no Brasil. Suas contribuições foram tão importantes que transcenderam a outros países da América Latina e também da Europa. Disponível em [Vida e obra de Renato Ferraz Kehl \(bvsalud.org\)](http://bvsalud.org).

<sup>6</sup> O antropólogo e médico carioca João Batista de Lacerda foi um dos principais expoentes da tese do embranquecimento entre os brasileiros, tendo participado, em 1911, do Congresso Universal das Raças, em Londres. Esse congresso reuniu intelectuais do mundo todo para debater o tema do racismo e da relação das raças com o progresso das civilizações (temas de interesse corrente à época). Baptista levou ao evento o artigo “*Sur les métis au Brésil*” (Sobre os mestiços do Brasil, em português), em que defendia o fator da miscigenação como algo positivo, no caso brasileiro, por conta da sobreposição dos traços da raça branca sobre as outras, a negra e a indígena. Disponível em [Tese do branqueamento. A tese do branqueamento no Brasil - Mundo Educação](#).

racial" foi criado por Florestan Fernandes (1964)<sup>7</sup>, por ter desafiado a ideia de harmonia racial e destacado as desigualdades sociais persistentes, que eram fruto de uma desigualdade racial.

Sobre Freyre, Ribeiro (2019) nos recomenda interpretá-lo criticamente, indo na contramão dos que foram influenciados pela normatização da miscigenação forçada, momento em que as violências sofridas pela população negra foram romantizadas, ocultando a hierarquia racial sob uma falsa noção de harmonia. Discurso que segue sendo defendido. A autora ainda aborda que em *Branços e Negros em São Paulo*, Roger Bastide e Florestan Fernandes observam como os/as brasileiros/as brancos diziam ter preconceito de não ter preconceito. Esse preconceito da ausência de preconceito explica a fidelidade ao ideal brasileiro de igualdade racial, que, na prática, oculta as desigualdades.

No Brasil, o mito da democracia racial é usado, até os dias atuais, para tentar apaziguar as tensões raciais (Carneiro, 2005): aquele papo furado de que o Brasil não é racista, pois somos todos miscigenados, mas na prática sabemos que não é bem assim.

Desde os primeiros tempos da vida nacional aos dias de hoje, o privilégio de decidir tem ficado unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da “democracia racial”. Uma “democracia” cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituiriam detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. Não está atento que neste exclusivismo se radica o domínio quase absoluto desfrutado por algo tão falso quanto essa espécie de “democracia racial”? (Nascimento, 2016. p. 43).

Após o vídeo, questionei: “De onde vem a ideia de que vivemos em uma sociedade onde há igualdade de oportunidades?” Luna respondeu dizendo:

Eu acho que ela veio dessa ideia de as pessoas acharem que algo está sendo feito. Agora a gente não precisa se preocupar tanto em dar oportunidades de justiça social para pessoas de diversas cores. Uma professora da federal da Bahia falou que completou 10 anos das cotas raciais, de ingresso de concurso público, universidade, mas 10 anos nunca vai ser o suficiente para reparar. São 4 séculos de escravidão. E que isso não é o mínimo, na verdade, mas já é alguma coisa (Luna, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

Em seguida questionei: “De qual forma o mito da democracia racial influenciou na identidade do povo negro no Brasil?” Marta respondeu:

---

<sup>7</sup> Fernandes F. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. Editora Dominus, 1965.

Eu acho que imprimiu uma ideia de que as pessoas que não acenderam ou ascendem socialmente é porque a pessoa é preguiçosa, indolente, que a pobreza é uma falta de caráter. Eu vejo que essa ideia, essa fala de democracia está impregnada dessa ideia de culpabilizar a pessoa pobre pelas mazelas as quais elas são submetidas (Marta, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

Complementei a fala da Marta ressaltando a problemática da meritocracia, que parte da ideia equivocada de que todos têm as mesmas oportunidades. Carneiro (2005) argumenta que a meritocracia desconsidera o racismo institucionalizado que marginaliza pessoas negras, perpetuando a desigualdade. Portanto, é crucial discutir como essas ideologias perpetuam a discriminação racial e desafiar a narrativa de que todos têm as mesmas oportunidades de sucesso:

Sendo a constituição do sujeito político negro uma das maiores interdições interpostas aos negros da qual derivaria a promoção coletiva desse segmento social, essas trajetórias põem em questão os processos de cooptação e de negação da racialidade negra, disponíveis aos negros na sociedade brasileira em que o projeto individual, a admissão acríticas da meritocracia, a rendição ao individualismo e a retórica do esforço pessoal reiteram, para a maioria que não chega lá, a ideia da anemia da vontade, do comodismo, da autoindulgência (Carneiro, 2005, p. 152).

A reflexão de Carneiro ilumina como o discurso meritocrático individualista mascara e perpetua exclusões históricas. Nesse contexto, Maria pontuou: “Você fala sobre mérito, sendo que não temos as mesmas oportunidades”. Concordei e, em seguida, expus os desafios enfrentados para as pessoas conseguirem fazer uma pós-graduação em uma instituição pública:

Eu acho que, falando nesse assunto, tem a questão do ensino superior. O mestrado aqui na UnB é de graça, mas as aulas são de manhã e de tarde. Morar aqui em Brasília é muito caro, então a bolsa mudou agora, mas antes, o valor da bolsa não te dá condições de pagar um aluguel aqui em Brasília, então, como que você vai trabalhar regularmente em horário comercial e estudar ao mesmo tempo? Várias pessoas desistem no meio do caminho por não ter políticas para manter as pessoas dentro do ensino superior (Talitha, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

No contexto do ensino de línguas, Luna mencionou como os/as professores/as de línguas muitas vezes têm discursos incapacitantes em relação aos/às alunos/as, reproduzindo falas como: “ah, mas o aluno não fala nem português, vai falar inglês”. Esses conceitos desumanizam os/as estudantes, que em sua maioria pertencem a classes sociais mais baixas e são, frequentemente, negros. Rezende (2020), ao relatar uma experiência trouxe a seguinte

percepção: “Eu percebi que “sotaque feio” e “português errado” eram só para quem nasce no Brasil e não tem “corpo bonito” (Rezende, 2020, p. 16).

Levando para a questão do ensino de línguas, quando a gente vai para uma escola pública tem muito aquela questão dos conceitos incapacitantes que a gente usa com os nossos alunos, no sentido de “ah, mas ele não sabe nem falar o português, imagina inglês, né?”. Se a gente for perceber o público da escola pública tem cor e tem classe e, quando a gente fala isso, a gente está desumanizando-os. A gente está tirando a língua dele, falando que nem a própria língua ele consegue falar direito, imagina aprender inglês (Luna, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

É muito problemático o que Luna compartilhou sobre os discursos incapacitantes dos/as professores/as, pois é esperado que a criança e o adolescente sejam acolhidos nesses espaços amplos e legítimos de reconhecimento de suas identidades, para crescerem, aprenderem e se desenvolverem, imaginando-se alcançando posições de destaque ou espaços de liderança, frequentemente ocupadas por pessoas brancas.

Mesmo quando uma pessoa negra consegue alcançar posições de destaque ou liderança, frequentemente não se sente pertencente. Quando esse sentimento de não-pertencimento e incapacidade está enraizado na criança desde a infância, ela acredita que certos espaços não são para ela. Tal sentimento muitas vezes não se desenvolve na criança branca. Como abordado por Pinheiro (2023), o privilégio da branquitude é que pessoas brancas, mesmo aquelas sem muito acesso a acúmulos materiais, conseguem se projetar em espaços de poder, por terem representatividades absolutas. Portanto, é crucial que desde cedo as crianças negras sejam incentivadas a acreditar que são bem-vindas e capazes de conquistar qualquer lugar, desafiando assim as barreiras impostas pela sociedade.

Reforço a importância de uma constante representação positiva negra desde os anos iniciais e também, como citado por Bento (2022), a necessidade de problematizar os processos seletivos, contratações e promoções que frequentemente colocam homens brancos em posições mais altas e adotam o discurso do mérito, que eles estão apenas pela qualificação. E a ausência de negras e negros se dá por não terem as qualificações necessárias ou não estarem devidamente preparados/as. Então, o sentimento de não pertencimento da população negra em locais de predominância branca é uma consequência de uma falta de representatividade.

Ainda sobre essa questão do como a raça influenciou a identidade do povo negro, eu acho que também tem a questão da falta de representatividade. Não é porque a gente vive nesse mito da democracia que somos todos iguais. Nós vivemos todos em harmonia, só que as pessoas que estão nos topos e nos grandes cargos, as pessoas que

tomam decisões são historicamente brancas. E quando você acende, mesmo com todo um esforço para tentar chegar até o lugar, você não se sente pertencente. E você cresce já achando que você não é pertencente a certos lugares. Isso é muito difícil de ser mudado, então a gente tem que influenciar a criança, desde criança, a dizer que ela sim, ela é bem-vinda a todos lugares (Talitha, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

Lucas destacou que a meritocracia leva o/a cidadão a se culpar por não conseguir acender. No entanto, esse não é um problema individual, mas de toda uma construção social e capitalista, que explora de alguns para acumular mais riquezas e utilizam o discurso de meritocracia para impedir que o sujeito critique, se revolte ou tente lutar contra o sistema.

O nosso país é muito cristão e a questão da culpa tem muito a ver com cristianismo. A minha formação original é Teologia, então essa é uma maneira da pessoa ficar no lugar dela. Achar que não consegue, “ahh isso é porque a culpa é minha mesmo, vii que eu não estudei” e não questiona a luta social, a luta de classe. Enfim, então a gente sempre vai colocando a culpa naquele que é o mais vulnerável (Lucas, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

É necessário entender a construção racial e social do nosso país e como o mito da democracia pode nos dar a falsa sensação de que as oportunidades são iguais para todos, o que faz muitos/as professores/as não se incomodarem em abordar o tema racial. No entanto, é necessária uma formação continuada antirracista porque “no cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados” (Cavalleiro, 2001, p. 150).

Luna questionou: “Como a gente poderia levar essa questão do mito da democracia racial para nossa aula de línguas?”. Pinheiro (2023) traz, em seu livro *Como ser um educador antirracista*, que a ideia não era trazer um receituário, mas sim uma proposta para solucionar problemas complexos como racismo, enfatizando que não existe uma receita para isso. A minha resposta para essa pergunta foi:

Eu acho que a ideia é a gente pensar formas de como fazer isso, sabe? Estou tentando pensar em coisas para a gente fazer na prática. Eu não estou na sala de aula, mas quando eu dava aula, sem querer, eu acabei ensinando de forma muito contextualizada, porque eu era brasileira, meus alunos eram colombianos e eu estava ensinando inglês, então eles tinham muita curiosidade de saber da minha cultura e eu queria saber da realidade deles. Então eu contextualizava todas as aulas para conversar sobre a questão da representatividade da mulher negra, do Brasil, do futebol, do que realmente acontece no Brasil, o que é mito no Brasil e na Colômbia. Desmistificar os estereótipos dos dois países. Eu acho que foi bem interessante, mas eu fiz tudo no inconsciente, porque na graduação a gente estuda como ensinar de forma contextualizada, mas você fica meio sem saber direito como fazer isso na prática, acabou sendo intuitivo, sabe? Pela situação que estava vivendo. Eu penso que várias situações acontecem ao nosso redor, na mídia, na televisão, na nossa sociedade, a todo

momento estão acontecendo situações racistas no mundo. Então a gente pode levar também situações atuais para dentro da sala de aula e a partir delas perguntar: como que isso aconteceu? Como que isso foi abordado? Por que a polícia deu 80 tiros no carro parado, sem ninguém revidar? Sabe, a gente pode tentar trazer uma discussão a partir de uma atualidade. Coisas que estão acontecendo no dia a dia (Talitha, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

Seguimos trazendo a importância de uma aula contextualizada para tornar o aprendizado mais significativo e relevante, incentivando os/as alunos/as a verem a conexão entre o conhecimento adquirido na sala de aula e suas próprias vivências. Nesse momento, Luna compartilhou que uma de suas maiores dificuldades na profissão de professora é o momento de preparar as aulas. Ela destacou seu esforço em planejar aulas que se inserem no contexto social do/a aluno/a, buscando engajá-los/as e aumentar sua participação nas aulas.

Eu percebo que para mim, como professora de língua, a minha maior questão hoje é trabalhar a identidade dos alunos no inglês como língua Franca. Esse tem sido um dos maiores desafios na hora do planejamento de aula, porque toda aula que eu faço eu tenho que saber da realidade do meu aluno para saber o que vai fazer ele se engajar, porque eu percebo que ele se engaja falando do que é importante para ele, do que ele gosta, do que ele acha que é certo na vida dele, dos valores (Luna, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

Na concepção do Inglês como Língua Franca (ILF), falantes não-nativos se comunicam em inglês em contextos em que a presença de um falante nativo não é necessária. No uso do ILF, o padrão do falante nativo britânico e americano é desvinculado, trazendo falantes de origem africana e não-nativos. Além disso, ainda fundamenta atividades e reflexões que problematizam as relações de poder envolvidas no uso do inglês (Santos, 2021).

Santos (2021) sugere aos/às professores/as que insiram exercícios que incluam a história, cultura e tradição local para fomentar debates sobre a valorização da identidade de seus/as alunos/as, objetivando capacitá-los a interagir com outras culturas com segurança e sem neutralidade. Ela abordou também que o inglês, ou qualquer outra língua, pode traduzir diversas culturas e experiências humanas, trazendo uma reflexão sobre a interculturalidade.

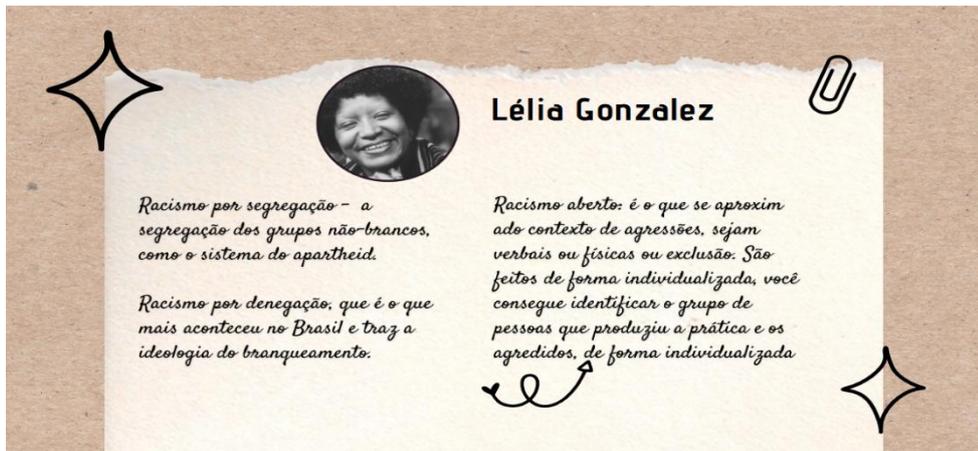
Gomes (2012) afirma que, quanto mais o direito à educação e o acesso ao ensino superior é universalizado, mais pessoas que antes eram invisibilizadas, ou que não eram consideradas como dignas de conhecimento, começaram a frequentar esses espaços. E essas pessoas têm conhecimentos, demandas políticas, diferentes visões de vida, uma trajetória com sofrimento e alegria, elas questionam os currículos eurocêntricos e centrados em perspectivas

norte americanas e exigem um currículo emancipatório, que atenda a necessidade de todos e todas.

Para sermos professores/as antirracistas temos que repensar nosso currículo e articular conhecimento científico com outros conhecimentos produzidos por sujeitos sociais, culturais e políticos. O currículo escolar faz parte de um processo de formação humana, o qual tem que incluir as diferentes identidades.

Após a reflexão sobre a necessidade de repensarmos os currículos escolares, retornei para o planejamento da aula e abordei os conceitos de racismo por segregação; racismo por denegação; e racismo aberto definidos por Lélia Gonzalez (2020). Discutimos como o discurso de não ver cor privilegia pessoas brancas:

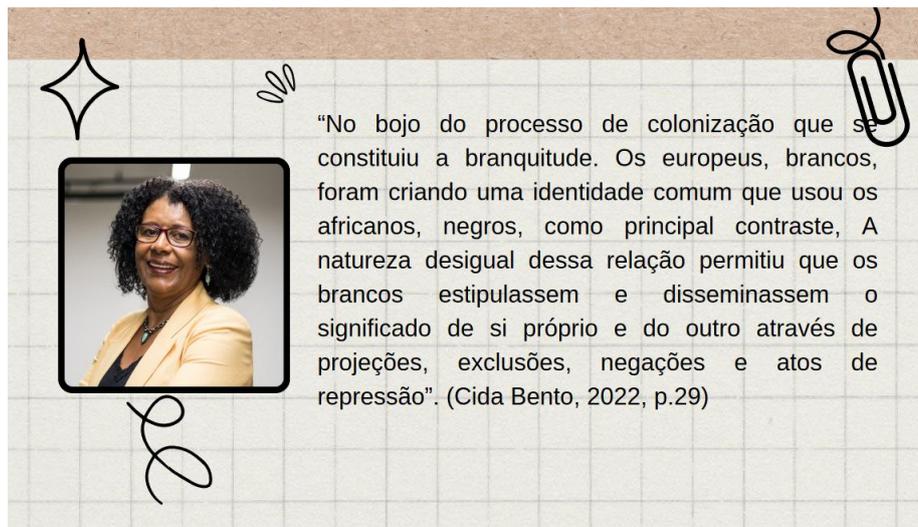
Figura 14 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024



Fonte: A autora.

Apresentei a fala da Bento (2022) sobre a forma que os/as negros/negras foram usados/das como contrastes dos/as europeus/europeias brancos no processo de colonização, que criaram uma identidade e um significado de si próprio.

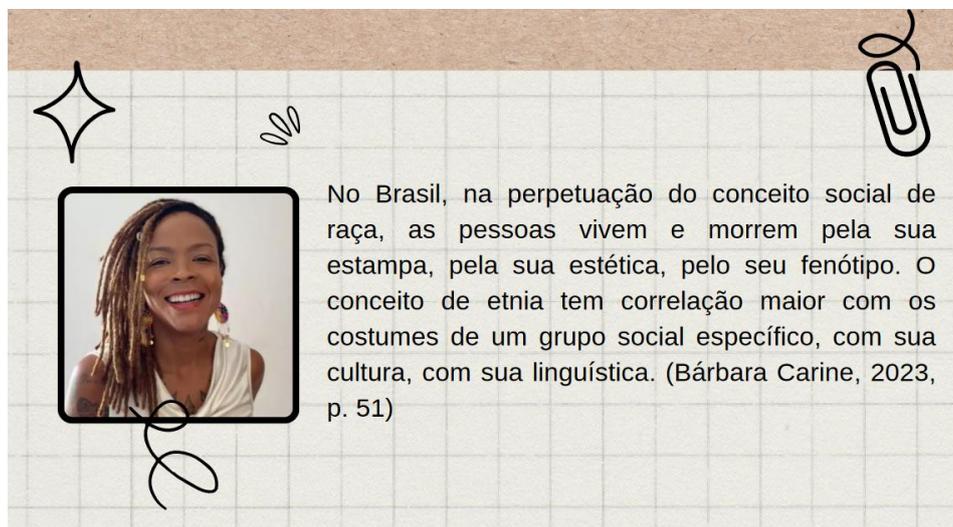
Figura 15 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024



Fonte: A autora.

Compartilhei o conceito de etnia trazido por Pinheiro (2023) e sua relação com costumes de um certo grupo social.

Figura 16 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024



Fonte: A autora.

Ainda sobre o destacado por Pinheiro (2023), que as pessoas no Brasil vivem e morrem por sua aparência, resalto a importância de abordar a neutralização das pessoas brancas, não basta apenas pessoas negras discutir o racismo, é crucial que as pessoas brancas reconheçam seu papel na perpetuação do racismo. Luna, Adriano e Rafaela compartilharam

seus posicionamentos enquanto pessoas brancas, questionando o lugar deles/as no combate ao racismo:

Qual é o nosso lugar dentro do combate, nós, de pessoas brancas, e eu me coloco nesse lugar de privilégio. É nos racializar primeiro, porque é exatamente o que você falou, nos consideramos como pessoas neutras. A partir do momento que a gente se racializar e perceber os nossos privilégios, a gente já sai da posição de pessoa neutra (Luna, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

Esse lugar neutro do branco é muito confortável, porque eu sou branco com muitos privilégios e, por exemplo, na minha turma de amigos brancos não tem pessoas brancas discutindo sobre racismo. Porque se somos nós os causadores, os replicadores desse preconceito por que isso não é assunto entre a gente? (Adriano, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

É válido lembrar que às vezes, muitas pessoas pensam “não é a minha realidade, eu não sofro nada com isso, isso não me afeta, então pra mim tanto faz. Então porque me caberia discutir algo que não envolve a minha vida”. Acho que há um pensamento geral, principalmente na atualidade, que a gente só se importa com o próprio umbigo. Eu não vou me posicionar porque não vou dedicar tempo para algo que não me importa. Enquanto isso, só negros discutem sobre o racismo, enquanto quem causa não se reconhece, não se posiciona e continua perpetuado. É aquela velha questão, ou você desconstrói ou você ajuda a construir (Rafaela, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

Relacionado ao posicionamento de Rafaela, sobre o egoísmo do ser humano, corrobora-se com o que Monteiro (2023, p. 29) afirma ao dizer que “O egocentrismo e o autocentrismo é o *modus operandi* do ser humano, e, portanto, a forma de operação da nossa sociedade”. Em uma comunidade em que as pessoas são focadas apenas em si mesmas, podem não conseguir enxergar o outro: “O amor excessivo a si mesmo pode levar ao desprezo do outro” (Monteiro, 2023, p. 29).

Essas reflexões são essenciais para que pessoas brancas deixem de se perceber como “raça neutra” e passem a reconhecer e discutir o racismo, pois essa pauta não pode ser limitada apenas a pessoas negras. Mesmo que alguém se declare antirracista, ao ser branco/a, ainda se beneficia da estrutura racista em que estamos inseridos. Assim, embora a pessoa possa reconhecer que vivemos em uma sociedade racista, muitas vezes evita discutir o assunto por receio de perder os privilégios. O indivíduo branco acaba por naturalizar ideias de superioridade, e se isenta dos conflitos raciais ao desfrutar dos privilégios e vantagens estruturais, permanecendo em uma posição de neutralidade e silêncio diante das desigualdades sociais (Bento, 2002).

Voltando para a questão de como inserir as questões raciais nas aulas do dia a dia, Luna trouxe a seguinte pergunta: “Como fazer com que os/as nossos/as alunos/as se sintam incomodados com o racismo?”.

A ideia deste curso era justamente abrir espaço para que perguntas como as da Luna surgissem, que questionasse como abordar, na prática pedagógica, as camadas mais profundas sobre o racismo. Isso mostra a necessidade de cursos de formação que estimulem o pensamento crítico e sejam embasados por questões históricas a respeito da sociedade em que estamos inseridos.

Marta, com sua experiência como coordenadora de escola pública, respondeu a Luna abordando duas questões relevantes para esta pesquisa: a primeira, o acesso dos/as alunos/as às mídias digitais; em segundo, Marta sugere que, a seu ver, não cabe cobrar essa conscientização racial dos/as alunos/as. A escola, portanto, deve assumir um papel ativo na promoção do entendimento e do diálogo sobre o racismo, ao invés de esperar que os/as alunos/as desenvolvam essa consciência de forma independente.

Eu entendo que cabe à escola fazer essa provocação. Se bem que eu vejo que no ensino médio, com a questão das mídias, alguns alunos já têm um certo letramento racial, mas, eu acho que cobrar do aluno que ele tenha essa consciência que ele veja o outro é meio que culpar o oprimido pela sua opressão (Marta, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

Luna explicou seu posicionamento, enfatizando que seu discurso não foi no sentido de culpar o oprimido, mas sim de questionar como a escola pode promover essa conscientização. Segundo Ribeiro (2019), é fundamental que a escola se envolva diretamente na promoção da igualdade racial, criando um ambiente que valorize as diversas existências e que referencie positivamente a população negra. Outro assunto levantado foi como abordar o racismo em escolas privadas de elite branca. Como citado por Bento (2022), diferentes instituições possuem formas de exclusão e de manutenção de privilégios, onde são sistematicamente negadas ou silenciadas. Porém, assim como defende Almeida (2018), é crucial que essas instituições reconheçam suas responsabilidades na perpetuação das desigualdades e promovam a igualdade e a diversidade, criando um ambiente seguro e acolhedor. Além do que existe a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do Brasil.

Com base no exposto por Luna, reafirmo a importância do papel do/a professor/a em promover essas discussões sobre o racismo, mesmo podendo haver resistência, porque sabemos também que existe certos preconceitos relacionados à cultura, religião história afrobrasileira. Para isso, novamente, o/a professor/a deve estar atento e demonstrar interesse em desconstruir o racismo presente no ambiente escolar.

Rafaela abordou o fato de o racismo ser inerente à sociedade, cabendo à escola adotar práticas antirracistas efetivas:

Posso ter interpretado errado, me corrija, mas da forma como diz, coloca uma carga, uma responsabilidade, muito grande em cima de ti mesmo, enquanto professora. Não estou falando que não cabe a gente educar os nossos estudantes acerca disso, porque cabe. A gente sabe que em casa nem toda família tem a estrutura ou às vezes a vontade de educar. Então é necessário que a escola seja um espaço onde o aluno possa ter a bolinha dele furada e abrir a novas possibilidades. Só que a gente tem que lembrar que, isso é um pensamento meu, não sei se vocês vão compartilhar, existem alunos que a gente pode despertar esse sentimento neles. Também existem alunos que não querem. Então eu acho que a gente tem que entender que não vai conseguir chegar numa sala inteira e fazer uma grande revolução. Inclusive, eu acho que se dentro de uma sala a gente conseguiu mudar a cabeça de um aluno, a gente já fez muita coisa. Às vezes a gente esquece que só ensinar português já é muito difícil. Principalmente dentro de contextos de escolas públicas, que muitas vezes a gente chega no oitavo ano e o aluno não está nem alfabetizado. Só ensinar português já é muito difícil. A gente não precisa tentar mover o mundo todo. De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. É dever de uma instituição que realmente se preocupa com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem (Rafaela, Gravação da aula 2, 27/03/2024).

A crença de Rafaela ao afirmar que “às vezes a gente esquece que só ensinar português já é muito difícil”, destaca a complexidade da educação. Este curso foi criado justamente para refletirmos sobre essas questões: Será que só ensinar o português já não é suficiente? Acredito firmemente que nós professores/as temos a capacidade de integrar as questões sociais, o racismo e o antirracismo no processo de educação linguística, uma vez que a diversidade de culturas e pensamentos faz parte do convívio da sala de aula, do cotidiano escolar, então, raça e racismo estão entrelaçados à educação linguística. Como defendido por Ferreira (2014, p. 245),

Entender a necessidade do preparo dos professores de línguas para praticar o letramento racial crítico como parte da formação do professor de línguas para que também saibam como utilizar o letramento racial crítico não somente em suas salas de aula, mas também em todo o ambiente escolar.

Ainda sobre o papel do/a professor/a, de acordo com Freire (1986), um/a educador/a libertador não deve nem manipular os/as alunos/as e nem deixá-los/as à própria sorte, não deve estar em posição de comando, mas sugere um estudo que traga uma reflexão aos/às alunos/as:

O educador libertador nunca pode manipular os alunos e tampouco abandoná-los à própria sorte. O oposto de manipulação não é *laissez-faire*, nem a negação da responsabilidade que o professor tem na direção da educação. O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciabilidade dos alunos... Na perspectiva libertadora, não temos nada para dar, realmente. Damos alguma coisa aos alunos apenas quando intercambiamos alguma coisa com eles. Esta é uma relação dialética, em vez de uma relação manipuladora (Shor; Freire, 1986, p. 104).

Finalizei a aula agradecendo aos/às alunos/as pelas discussões sobre o mito da democracia racial e deixei uma tarefa para ser compartilhada no próximo encontro.

Figura 17 - Slide da aula 2, data: 27/03/2024



Fonte: A autora.

Nessa aula o protagonismo das pessoas brancas chamou a minha atenção, pois foram as que mais expuseram suas opiniões. É relevante ver o interesse em tentar compreender o assunto e reconhecer os privilégios da branquitude, entendendo que não há uma luta contra o sujeito branco, mas sim contra a branquitude, como dito por Pinheiro (2023, p.55):

O que se combate na luta antirracista não é o sujeito branco, mas a branquitude. Não é sobre a pessoa branca, Maria ou João; o enfrentamento é da branquitude, um termo

cunhado pela teoria crítica da raça para refletir a racialização das pessoas brancas a partir dos privilégios que as unificam.

### 4.3 Aula 3 - Racismo em sala de aula: o que temos vivenciado?

Na terceira aula tinham 27 participantes, a maioria com a câmera fechada, mas que abriam suas câmeras ao compartilhar algum posicionamento. Essa aula foi planejada pensando nos/as educadores/as, pois tinha como objetivo trazer histórias de professores/as negros/as e debater o racismo em sala de aula mais especificamente.

Iniciamos a aula recapitulando os pontos discutidos no encontro anterior. Abordamos o mito da democracia racial, que foi criado com o intuito de apaziguar os conflitos raciais, disfarçando a realidade do racismo estrutural, cultural e institucional. Discutimos a dimensão coletiva das questões raciais, enfatizando que a percepção de uma convivência harmoniosa não implica na ausência de racismo em nossa sociedade. Reiteramos que, embora possamos viver em aparente harmonia, as estruturas raciais persistem e influenciam nossas interações e instituições, principalmente as relações de poder.

Após a retomada, solicitei aos/às alunos/as que apresentassem a imagem, música ou poema que ilustrasse a aula passada, a qual relacionava o mito da democracia racial e as vivências em sala de aula. Cada aluno/a inseriu sua mídia em uma apresentação que disponibilizei na plataforma *Canvas* e justificou a sua escolha com uma apresentação. Estas foram as mídias apresentadas:

João abordou o mito da democracia racial a partir da seguinte imagem:

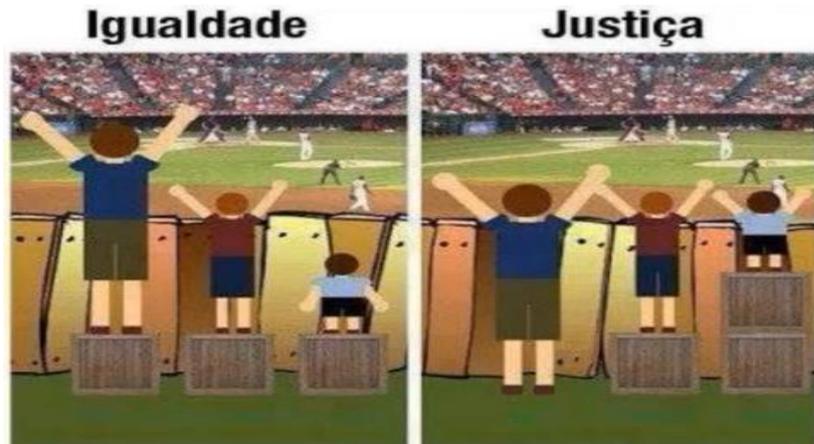
Figura 18 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024



Fonte: A autora.

Lucas compartilhou duas figuras. A primeira abordou a diferença entre igualdade e justiça:

Figura 19 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024



Fonte: A autora.

O que nós buscamos como negros não é igualdade, é justiça. Justiça é dar mais para um do que para o outro, dependendo da sua necessidade (Lucas, Gravação da aula 3, 03/04/2024).

Na segunda, Lucas compartilhou uma imagem da divisa da região do Morumbi com a favela de Paraisópolis, na cidade de São Paulo/SP. Para ele, a imagem expressa um contraste da desigualdade que vivemos a todo momento.

Figura 20 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024



Fonte: A autora.

Isso é uma imagem verdadeira, onde tem um prédio super chique na região do Morumbi, aqui em São Paulo, que está do lado de Paraisópolis, que é a segunda maior favela do Brasil. O contraste é simplesmente absurdo (Lucas, Gravação da aula 3, 03/04/2024).

Rafaela compartilhou o poema *Certidão de Óbito*, de Conceição Evaristo, juntamente com duas imagens ao lado. Ela leu o poema e, sobre as imagens, comentou:

Figura 21 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024

Certidão de óbito, Conceição Evaristo

Os ossos de nossos antepassados  
colhem as nossas perenes lágrimas  
pelos mortos de hoje.

Os olhos de nossos antepassados,  
negras estrelas tingidas de sangue,  
elevam-se das profundezas do tempo  
cuidando de nossa dolorida memória.

A terra está coberta de valas  
e a qualquer descuido da vida  
a morte é certa.  
A bala não erra o alvo, no escuro  
um corpo negro bambeia e dança.  
A certidão de óbito, os antigos sabem,  
veio lavrada desde os negreiros.

Rayane Morais de Melo



Fonte: A autora.

Apesar de ter uma interpretação, que seria sobre como a educação do negro é uma arma, porque a educação é o que desconstrói. Eu pensei, quando eu vi essa imagem, em como tudo que é trazido pela pessoa negra é vista como uma arma. Na segunda, tem uma imagem que diz: não venha defender a vida se quando nos assassinam você fica quieto, e é justamente o que essa segunda imagem fala. É um grupo de pessoas brancas defendendo que o aborto não deve ser legalizado, a favor da vida, tal como fica explicitado no cartaz aí, e olha para a pessoa negra do lado passando fome dizendo: você já nasceu, é literalmente mais um (Rafaela, Gravação da aula 3, 03/04/2024).

Zuri compartilhou o vídeo da música “*Olho de Tigre*” do cantor negro Djonga<sup>8</sup> e trouxe a seguinte reflexão:

<sup>8</sup> Música “Olho de Tigre” do cantor negro Djonga# - Disponível em: [Perfil #22 - Djonga - Olho de Tigre \(Prod. Malive/Slim\) \(youtube.com\)](#).

Figura 22 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024

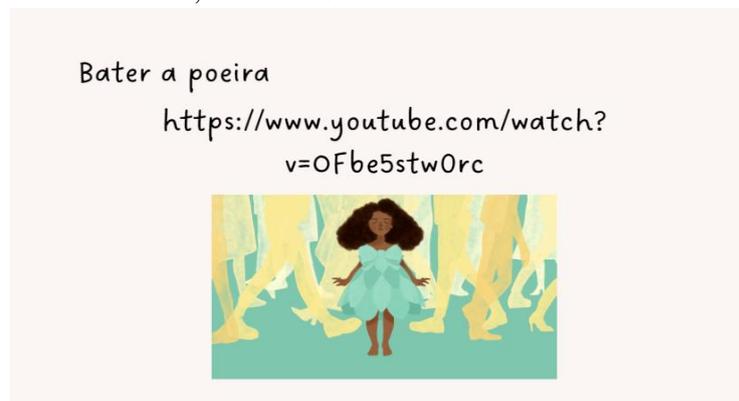


Fonte: A autora.

É uma música que fala de racismo, de revolta, e traz muitas referências que são interligadas com a realidade. Então, para além da questão do fascismo, que foi um debate muito forte nas últimas eleições, me remete muito à simulação que é tratado o racismo no Brasil. Trouxe também o debate que permeia a questão do racismo que é a solidão da mulher negra. Eu, como professora, observo uma realidade de escolas públicas em que a maioria das famílias é formada só por mulheres. Então essa música vem trazendo vários elementos que representam não só o racismo, mas a situação das pessoas que vivem o racismo (Zuri, Gravação da aula 3, 03/04/2024).

Liz compartilhou um vídeo do elenco de *Malhação - Viva a Diferença*<sup>9</sup> declamando a música *Bate a Poeira*, da Karol Conka, que é tema de abertura da novela. A música aborda a resistência e o enfrentamento ao racismo e à opressão, trazendo a necessidade de se levantar diante das dificuldades, não se deixar abalar pelos preconceitos e manter a autoestima, mesmo em meio a adversidades.

Figura 23 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024



<sup>9</sup> Vídeo [Malhação - Viva a Diferença \[MANIFESTO\] \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=OFbe5stw0rc).

Fonte: A autora.

Iza compartilhou o *podcast* do Projeto Querino<sup>10</sup>, que conta a história do Brasil sob a ótica dos/as africanos/as, desde a época da abolição e até os dias atuais.

Figura 24 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024



Fonte: A autora.

Marta compartilhou o poema “*Encontrei Minhas Origens*”, de Oliveira Silveira. Antes de comentar sobre o poema, ela abordou o tema da miscigenação no Brasil, citando o livro “*O Espetáculo das Raças*” de Lilian Moritz Schwarcz (1993):

Às vezes parece que a gente não avança nas discussões. Essa questão da miscigenação é um crime perfeito. Lendo “*O Espetáculo das Raças*”, da Lilian Moritz Schwarcz, ela fala que o Brasil do século 19 era um laboratório racial e nós somos o resultado daquilo que eugenia não conseguiu expurgar, nós somos resistência porque pensavam que cruzamento do branco com o negro, se o branco é superior, em 100 anos o Brasil seria um país branco. Enfim, e não rolou porque não existe essa coisa de raça superior (Marta, Gravação da aula 3, 03/04/2024).

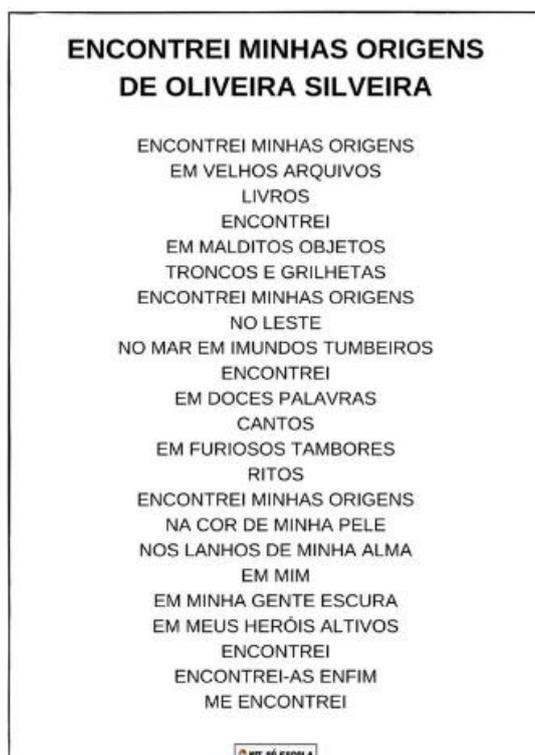
O poema reflete o reconhecimento e a afirmação da identidade negra. A reflexão de Marta destaca uma realidade vivida por muitas crianças negras, a descoberta da identidade

---

<sup>10</sup> Podcast do Projeto Querino. Disponível em: <https://projetoquerino.com.br/>.

racial, a qual não é uma jornada interna inicial, mas uma imposição da sociedade que tão cedo já mostra à criança que ela é uma pessoa não branca:

Figura 25 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024



Fonte: A autora.

Eu acho que é importante a gente ter esse olhar, eu sei que eu sou uma mulher não branca e muito cedo eu descobri, pois muito cedo me apontaram como não branca e tenho muito orgulho, muita admiração pelas textualidades e pela pessoa que eu sou, é isso (Marta, Gravação da aula 3, 03/04/2024).

Em todos os depoimentos de pessoas negras, a trajetória escolar é um momento crucial para a formação de suas identidades. Infelizmente, a escola contribui com a perpetuação de estereótipos e representações negativas sobre as pessoas negras e seus padrões estéticos. Inclusive, o cabelo crespo é um forte símbolo identitário (Gomes, 2002).

Zuri trouxe o debate sobre o tom de pele.

No Brasil essa questão de cor tem essa dissimulação, porque eu já fui tema de aulas em relação a questão da identificação de cor. Por ter um tom de pele mais claro, meio que dá uma facilidade para você. No Brasil as pessoas têm muita resistência em se

reconhecer como pessoas negras a partir do tom de pele. Eu, por exemplo, tenho um tom de pele mais claro e às vezes sinto receio de me situar como mulher negra por causa do meu tom e não ser aceita. Então, isso é como se fosse um privilégio, por assim dizer, de não sofrer as vezes um racismo tão incisivo igual uma pessoa que tem o tom de pele mais marcante. Mas também tem a questão do reconhecimento e ser reconhecido. No Brasil a gente tem essa complexidade, muito por essa questão da miscigenação (Zuri, Gravação da aula 3, 03/04/2024).

De acordo com Ferreira (2009, p. 7), “a cor de pele pode trazer com ela privilégios no convívio social e esses privilégios estão ligados ao processo de embranquecimento”. A pesquisa de Gomes (1995)<sup>11</sup> destaca que a criança fruto de um casamento inter-racial pode ser aceita socialmente por ter a possibilidade de se passar por “branca”. Como apontado por Ferreira, é crucial tratar as questões de identidade e pertencimento tanto como alunos/as quanto como professores/as, podendo fomentar uma identificação com o grupo racial pertencente. “No Brasil, quando alguém tem que se classificar com relação a seu grupo étnico, está fazendo uma relação com a cor de pele e não com seu grupo étnico” (Ferreira, 2009, p. 7). Se o/a professor/a não consegue se reconhecer dentro de um grupo racial, é provável que tenha mais dificuldade em reconhecer e apoiar seus/suas alunos/as em relação a essas questões.

O ambiente escolar apresenta o mundo das pessoas brancas, principalmente nas aulas de idiomas em que as culturas europeias e norte-americanas são apontadas como superiores e como os padrões a serem seguidos. Ribeiro (2019) compartilha que na escola não havia a necessidade de seus/suas colegas brancos/as pensarem sobre o lugar social da branquitude, uma vez que eram vistas como normais. “Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais — que é um lugar de privilégio — acabam acreditando que esse é o único mundo possível” (Riberio, 2019, p. 12).

Bento (2022) apresenta um debate estrutural que relaciona determinados lugares sociais específicos a certos grupos. Compartilhei uma experiência que evidencia como a sociedade está acostumada a ver pessoas negras em posições de subserviência, e quando uma

---

<sup>11</sup> GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Maza, 1995.

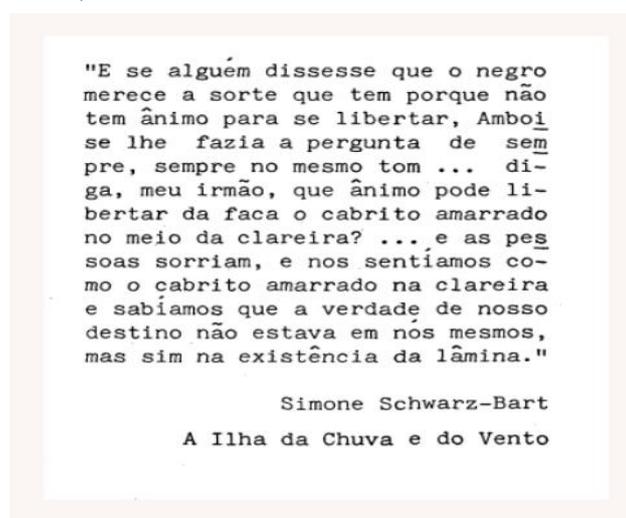
pessoa negra ocupa o mesmo espaço que pessoas brancas, mesmo aquelas do seu círculo íntimo podem não perceber como negra, pelo simples fato de estarem no mesmo ambiente:

Conversando com um grupo de amigas, uma falou: “Eu não te reconhecia como mulher negra”. Aí eu falei: “Eu sou o que então?” Ela disse: “Sei lá, eu não te via como mulher negra até você começar a compartilhar seus estudos e o seu curso”. Eu fiquei com aquilo na cabeça, porque eu acho que eu nunca deixei dúvidas que sou pretinha, só que depois eu fui refletindo algumas outras questões que podem fazer com que não me vissem como mulher negra. No nosso ciclo de amizades, eu sou a única pessoa negra e essa não foi a primeira vez que eu escutei isso em um ambiente de pessoas classe média e que eu era a única pessoa negra. As pessoas relativizam a minha negritude pelo fato de eu morar na asa norte, trabalhar no MEC, ter estudado em escolas privadas e faculdade em instituições federais, ter feito intercâmbio, coisas relacionadas a pessoas brancas. Então, a impressão que eu tive é que parece que as pessoas estão sempre vendo as pessoas negras em um lugar de subserviência. Quando uma pessoa negra ocupa o mesmo ambiente, com o mesmo poder aquisitivo, aí elas já não conseguem enxergar essa pessoa como uma pessoa negra, fiquei com essa reflexão na minha cabeça (Talitha, Gravação da aula 3, 03/04/2024).

Passar em vestibulares concorridos para os principais cursos nas melhores universidades públicas, estudar em escolas particulares, falar outros idiomas e fazer intercâmbio. Geralmente são situações reservadas para pessoas brancas, porque o racismo estrutural facilita o acesso desse grupo, não por capacidade, mas por oportunidades (Ribeiro, 2019). Poucas vezes, há exceções de pessoas negras que conseguiram esses acessos.

Maju, por meio do poema abaixo, reflete sobre uma comparação de pessoas negras com cabritos. Ela relaciona essa metáfora ao mito da democracia racial no Brasil:

Figura 26 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024



Fonte: A autora.

A minha reflexão a partir deste poema é que nós, pessoas negras, somos como esses cabritos e o racismo é essa lâmina que está nos nossos pescoços. Eu vejo muito como o mito da democracia racial, porque as pessoas riem e falam: “ah, mas o racismo não existe, o racismo não é tudo isso, o racismo aqui no Brasil é impossível”. E a gente sempre mostrando que ele existe sim, que ele afeta nossas vidas, nossas existências e nossa expectativa de vida também. Mas parece que só a gente vê essa lâmina e as pessoas brancas não veem (Maju, Gravação da aula 3, 03/04/2024).

De acordo com Ribeiro (2019), adotar uma postura antirracista é assumir uma postura incômoda e estar preparado/a para enxergar os privilégios da branquitude. Sobre o questionamento do papel de pessoas brancas na luta antirracista, a autora destaca que é necessário um processo de autoanálise para questionar o que é considerado “natural”, para evitar a reprodução do racismo.

A luta antirracista não é de responsabilidade exclusiva daqueles que sofrem com o racismo, mas é um compromisso coletivo que requer a participação engajada de toda a sociedade, uma vez que a discriminação racial afeta a todos. Segundo DiAngelo (2018), as pessoas brancas podem utilizar de seus privilégios para desafiar as estruturas racistas nas quais estamos inseridos. Essa luta conjunta é essencial, pois, como apontado por Ladson-Billings e Tate (1995), a perpetuação do racismo sistêmico está intrinsecamente ligada à manutenção de privilégios raciais que beneficiam grupos específicos. Portanto, é necessário que pessoas brancas tenham a iniciativa de propor ações para desconstruir as dinâmicas racistas da sociedade. Conforme defendido por DiAngelo (2018, p. 34), “O *status quo* racial é de conforto para as pessoas brancas, e não avançaremos nas relações raciais enquanto permanecermos confortáveis. A chave para avançar é o que fazemos com nosso desconforto”.

Como continuidade, apresentei slides com conceitos trazidos por autores sobre o tema da aula, acompanhados de suas imagens, pois queria evidenciar a identidade desses pesquisadores. Introduzi o conceito de Letramento Crítico, que é uma forma de abordar língua e linguagem na educação, entendendo-as como construtoras de realidade e considerando os contextos sociais, políticos e ideológicos nos quais os/as alunos/as estão inseridos/as. O contexto social pode proporcionar a compreensão de como o letramento está intrinsecamente relacionado ao poder, às diferenças e às desigualdades existentes na sociedade. Contudo, o intuito desta aula foi concentrar-se no Letramento Racial Crítico.

Figura 27 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024

## Teoria Racial Crítica



Bell hooks, autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense, explica que as histórias de que nós falamos, sobre raça e racismo, utilizam e refletem o que é construído culturalmente e historicamente, temas estes que reconstróem, frequentemente inconscientemente, em indivíduos lembranças individuais. (Bell hooks, 1994, p. 4).

Fonte: A autora.

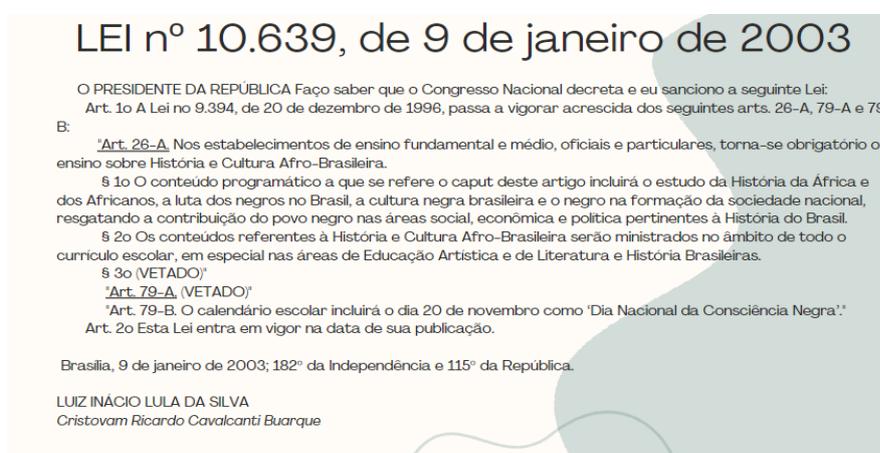
Discutimos o conceito de branquitude, que, como apresentado por Bento (2022), é um pacto não verbalizado de cumplicidade entre pessoas brancas com a intenção de manter seus privilégios. Na branquitude, o/a branco/a é o padrão, a norma, em oposição às outras raças, que são vistas como diferentes. Ladson-Billings e Tate (1995) argumentam que a branquitude confere à pessoa branca a percepção de ser automaticamente detentora de propriedade intelectual e isso pode ser usado no sistema educacional, pois essas pessoas tendem a não entender seus próprios privilégios e dos/as alunos/as brancos/as.

Apresentei também o conceito de Teoria Racial Crítica, que “reconhece que o racismo é endêmico na sociedade, profundamente impregnado do ponto de vista legal, cultural e mesmo psicológico” (Tate, 1997, p. 234). Essa teoria possibilita a compreensão do ensino antirracista, pois não apenas aborda superficialmente as diferenças constantes em nosso ambiente, mas integra questões de raça e justiça social no currículo. A importância de uma formação continuada é de que os/as professores/as reflitam as relações de poder na sala de aula e reconheçam as experiências dos/as alunos/as negros/as, pensando em uma modificação das estruturas educacionais,

[...] a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino”. Contudo, o que observamos é que esse perfil de cursos de formação continuada pouco se relaciona com a modificação das práticas docentes e, conseqüentemente, pouco se associa a modificações estruturais da educação, isso porque trazem uma valorização para a teoria de conhecimentos das áreas específicas, mas não trazem a prática docente em seus contextos e não problematizam a realidade social escolar em que os professores e as professoras se inserem (Pimenta, 2007, p. 17).

Conectando à necessidade de revisão dos currículos educacionais, citei a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio e questionei como os/as alunos/as percebem a inclusão da lei dentro de sala de aula. Zuri compartilhou sua experiência como docência, afirmando que embora a lei exista e esteja prevista nos planejamentos, sua aplicação prática é frequentemente negligenciada. Em um ponto positivo, compartilhou que, ao abordar a temática do racismo, tiveram alunos/as que compartilharam suas vivências:

Figura 28 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024



Fonte: A autora.

A minha experiência nem como aluna nem como professora foi significativa, quando saiu a lei eu estava na escola. Na educação básica eu trabalhei um pouco de África e de povos originários, mas eu não observava isso nos meus pares e minhas colegas. Foi uma coisa que na verdade nem era cobrada, apesar de estar no planejamento. Inclusive, eu tive uma experiência interessante ao trazer o tema, porque muitos dos alunos nos lugares onde eu dei aula eram crianças negras e elas verbalizaram para mim várias situações de racismo que elas sofreram e continuam sofrendo, só que isso para elas ainda não estava situado e se sentiram tristes porque não tinham entendido a situação como racismo (Zuri, Gravação da aula 3, 03/04/2024).

João corrobora essa percepção destacando que, apesar da obrigatoriedade da lei, a história negra é abordada de forma superficial nas escolas públicas, concentrando-se apenas em datas específicas como 13 de maio e 20 de novembro. E compartilha também sua experiência como educador em uma comunidade quilombola.

Essa lei não trouxe grandes mudanças, veja só, particularmente eu vivo em uma comunidade, sou quilombola, tive o prazer de lecionar em uma escola num território

quilombola, fui professor e fui gestor dessa escola e a gente trabalhava em um projeto voltado para essa questão antirracista o ano inteiro, dentro das aulas de história, a gente trazia a história dos quilombos, em especial a dos quilombos da Paraíba. Só que o que a gente nota é que hoje, nas escolas públicas a história do negro só aparece em duas datas, o 13 de maio e o 20 de novembro. E não poderia ser dessa forma, poderia ser trabalhado durante o ano inteiro. Então esse é meu ponto de vista. A lei existe, é obrigatório, mas a gente ainda não vê ainda dentro das escolas essa tão sonhada obrigatoriedade e toda essa gama de conhecimento que essa lei poderia nos trazer (João, Gravação da aula 3, 03/04/2024).

Apresentei o documentário “*Elas Falam*”<sup>12</sup>, que trata da trajetória educacional de professoras negras. O vídeo destaca a importância do reconhecimento e enfrentamento do preconceito racial nas escolas e traz a importância da Lei nº 10.639/2003. Como parte da dinâmica solicitei aos/às alunos/as que respondessem às seguintes perguntas:

1. Por que as crianças ficam violentas?
2. Cite uma experiência contada pela professora que te marcou?
3. Me fala um trecho da entrevista que você gostaria que fosse discutido e explique a importância de tal reflexão?
4. Compartilhe uma experiência que relacione a vivência das professoras com sua prática em sala de aula?

Figura 29 - Slide da aula 3, data: 03/04/2024



Fonte: A autora.

<sup>12</sup> Documentário “*Elas Falam*”, produzido e apresentado em sua primeira versão no Simpósio “SERNEGRA”, na seção temática “Narrativas Audiovisuais, Identidades e feitos” coordenada por Ceiza Ferreira e Edileuza Penha de Souza em novembro de 2014. E foi apresentado no Festival de Cinema de Avanca em Portugal em julho de 2015. Disponível em: < [Elas Falam - YouTube](#) >.

Zuri observou o fato de as crianças negras serem subestimadas em escolas geridas por pessoas brancas, fazendo com que essas crianças não recebessem oportunidades para avançar na educação, perpetuando desigualdades:

Eu achei interessante o comentário falando para pessoas negras se candidatarem a diretoria, gestão e pesquisa. Na escola pública, de 40 professores tinham 2 professoras negras e eu nem estou me contando, por conta do meu tom de pele. Tinham turmas que eram consideradas boas e elas ficavam com professores que eram considerados competentes. Muitas pessoas brancas, com alguma condição, estão sempre numa posição ativa. Então, em uma escola gerida por pessoas brancas que olhavam as crianças negras de cima, nem era dada a oportunidade de a criança avançar na educação. Ele servia realmente para deixar cada um no seu devido lugar (Zuri, Gravação da aula 3, 03/04/2024).

Isso não é uma observação exclusiva de Zuri. Cavalleiro (2001), em sua pesquisa, revelou evidenciar diferentes tratamentos, interações e abordagens de professores/as brancos/as entre alunos/as brancos/as e não brancos/as. Sobre o fato de os/as professores/as pré-selecionarem um lugar específico para cada aluno/a. Eu também compartilhei uma experiência na minha época de faculdade,

Eu fiz intercâmbio no meu ensino médio e quando eu fui cursar Letras, eu já falava inglês, por já ter estudado anteriormente. Eu tinha uma professora que falava que as pessoas que fizeram intercâmbio deveriam ser professores de cursinhos de inglês e aquelas que não tiveram experiência fora do Brasil tinham que ser professoras de escola pública. Só que eu, mesmo tendo feito intercâmbio, eu não estava dentro desse pessoal do cursinho de inglês. E o meu lugar, segundo ela, deveria ser na escola pública, eu ficava achando estranho porque ela tinha um tratamento diferente com todos os alunos que fizeram intercâmbio menos comigo. Aí depois quando eu fui estudar e refletir sobre o tratamento diferenciado com alunos, é claro que eu era a única negra e a única negra que tinha feito intercâmbio (Talitha, Gravação da aula 3, 03/04/202)

Bento (2022) aponta que os espaços organizacionais justificam a desigualdade social pela ideia do mérito. Assim, a excessiva representação de pessoas brancas em posições mais qualificadas é vista como merecida, enquanto a ausência de negras e negros é atribuída à falta de preparo. Na situação compartilhada acima, mesmo eu me encaixando no perfil de pessoas com o “mérito”, ainda sim eu não fui vista pela professora como merecedora de ocupar um espaço dominado por pessoas brancas. Lélia Gonzalez (2020) discute os aspectos culturais e políticos das relações raciais, evidenciando como a supremacia branca se afirma em detrimento de pessoas negras, não apenas através da exploração econômica, mas também extraindo uma mais-valia psicológica, cultural e ideológica.

João destacou a parte no vídeo que a professora enfatizou a necessidade de professores/as negros/as ocuparem cargos de direção nas escolas e participarem das eleições para gestores escolares. Marta abordou a vitória da implementação da Lei 10.639/2003:

Esse vídeo nos traz a questão da ocupação. Nós, enquanto negritude, precisamos urgentemente ocupar todos os espaços. A partir do momento que a gente começa a ocupar esses espaços, a gente começa a expandir as ideias e as necessidades. Quando o indivíduo está inserido na temática, ele tem o poder de participação maior, então é a visão de quem está no centro (João, Gravação da aula 3, 03/04/2024).

Essa pergunta aqui, “Por que as crianças ficam violentas?”. As crianças reagem à violência. Sobre a Lei 10.639, ela não foi implementada como deveria, mas é uma vitória do movimento negro. Muitas vezes as pessoas não parecem entender, a gente é quem vem do antes. Essas mulheres sofreram violência, discriminações enormes e se posicionaram de forma viral e ocuparam esses espaços (Marta, Gravação da aula 3, 03/04/2024).

Finalizei a aula recapitulando a discussão das experiências de professores/as. Ressaltei a importância de compartilhar as experiências do povo negro. Destaquei que a implementação da Lei 10.639/2003 é uma conquista que confirma que professores/as negros/as estão trilhando o caminho certo, pois representam conquistas daqueles que nos antecederam.

Sobre a aula, a minha reflexão é que, por mais que tenha sido boa e que os/as alunos/as tenham participado, eu me senti frustrada. Senti que não possuía conhecimento suficiente para dar a aula, mesmo com a prática de estudo diário. Uma situação que se destacou foi que nas aulas anteriores teve muita participação de pessoas brancas, já nesta aula, o protagonismo foi dos/as participantes negros/as, os quais compartilharam suas vivências, o que também foi bastante gratificante, mas a falta de interesse de pessoas brancas, me gera um desconforto. Entretanto, o sentimento de não ser professora, de não dominar o assunto e as questões pedagógicas para trabalhá-lo, permanece:

Esta semana eu tenho estado bem cansada, bem exausta, bem frustrada, acho que esse seria o melhor sentimento para me expressar. A aula de ontem foi boa, mas eu não sei se estou me sentindo só insegura, ou se está me faltando estudo, não sei o que está acontecendo. No começo da aula eu tentei explicar algo da matéria e me confundi totalmente, super me enrolei com o conteúdo. A aula foi boa, teve uma boa participação, as pessoas compartilharam experiências e o legal é que hoje as pessoas negras foram as protagonistas, elas que falaram de suas histórias, eu amei isso. Foi bom compartilhar vivências. Eu preciso aprender a ser professora, se é isso mesmo que eu quero, tenho que ter o domínio de sala de aula, domínio do assunto e deixar essa insegurança de lado, eu controlo a sala de aula. Para a próxima aula eu quero me preparar mais, me envolver mais e falar mais (Diário de bordo da pesquisadora, 04/04/2024. Tema: Pós-aula 3).

Acredito que minhas inseguranças estão diretamente relacionadas à (ausência de) formação específica para lidar com questões étnico-raciais no ensino de línguas. No entanto, não podemos deixar de mencionar que esse sentimento também pode estar atrelado à crença do/a professor/a detentor de todo o conhecimento, à ideia de completude na formação e à necessidade de controle do conhecimento para se sentir seguro/a na prática pedagógica.

#### **4.4 Aula 4 - Educação Linguística e o Racismo – Análise de livros didáticos**

A aula 4 contou com 20 participantes, ocorreu no dia 10/04/2024. O intuito da aula foi propor uma análise do livro didático de inglês do 6º ano do ensino fundamental da série LINKS - 2011/2013 e discutir dois textos da Aparecida de Jesus Ferreira, o primeiro é: Histórias de Professores de Línguas e Experiências com Racismo: uma reflexão para a formação de professores (2009); o segundo é: O Racismo Cordial no Livro Didático de Língua Inglesa Aprovado pelo PNLD (2014).

Como eu havia disponibilizado o texto Histórias de Professores de Línguas e Experiências com Racismo: uma reflexão para a formação de professores (2009) para os/as alunos/as, Luís compartilhou suas impressões sobre a questão do silenciamento do indivíduo negro, que muitas vezes ocorre de forma inconsciente no ambiente escolar.

Tem uma fala de um professor que diz que na escola, na sala de aula, os meninos negros parecem não se importarem muito com xingamentos dos brancos. E aí eu fiquei refletindo justamente sobre esse silenciamento que já vem da família mesmo, aquela coisa a gente não pode revidar o branco. Tem que escutar calado, não no sentido de conflito direto, mas também de se impor. De certa forma, eu estava pensando, inclusive na minha vida, porque eu não sei ainda distinguir o racismo. Essa identidade do ser negro na sociedade foi uma coisa que eu fui descobrindo depois de ensino médio. Então eu acabei refletindo também sobre quantos momentos quando a professora me perguntava algo e eu me calava. Como esse silenciamento nos abala, não é no sentido de que a gente não se acha pertencente àquele espaço, no sentido de ter um lugar onde sua fala, sua voz, vai ser ouvida (Luís, Gravação da aula 4, 10/04/2024).

Ribeiro (2019) argumenta que identificar uma atitude como sendo racista é importante para que possamos compreender seu significado e suas implicações. O racismo é uma forma de opressão que está presente entre nós e nas pessoas ao nosso redor, e não deve ser tratada como um tabu. O real problema é ignorar e não confrontar a opressão.

Eu me senti representada na reflexão feita por Luís e na conexão que fez com sua realidade. Também passei por inúmeras situações que só percebi como racistas depois de adulta e após me envolver com a questão racial. Sobre o silenciamento da pessoa negra na escola, isso me trouxe a seguinte reflexão: será que eu, de fato, sempre fui muito quieta e tímida na escola, ou o racismo e o fato de sempre ser a única menina negra me fizeram me sentir acuada e incapaz de expressar meus pensamentos?

Bento (2022) destaca que a escola pode não ser um lugar acolhedor para as crianças negras, e isso pode ser também devido à conduta dos/as professores/as. A autora, assim como eu e alguns/algumas alunos/as que participaram do curso, por muitas vezes se sentiram invisíveis na sala de aula. Evidenciando a grande necessidade de cursos de formação continuada para mudarmos essa realidade.

Ao mesmo tempo, a escola não era um dos ambientes mais acolhedores para crianças negras como nós. Por anos, me senti invisível na sala de aula, como se não fizesse parte daquele lugar. Para além de qualquer questão com os colegas, como foi o caso de meu filho Daniel, meus professores foram os principais responsáveis por essa minha sensação de não pertencimento (Bento, 2022, p. 12).

De acordo com Cavalleiro (2012), as crianças negras, mesmo em idades tão precoces quanto quatro anos, já apresentam uma identidade negativa em relação ao seu grupo étnico. Essa formação de identidade é influenciada tanto pelo ambiente familiar, que pode evitar discussões sobre racismo, quanto pelo ambiente escolar, onde práticas discriminatórias podem ser ignoradas pelos/as educadores/as. “O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (Cavalleiro, 1998, p. 98).

Dando seguimento à aula, apresentei a professora Doutora Aparecida de Jesus Ferreira (2009), uma referência nos estudos sobre letramento racial crítico na educação linguística, e expliquei que iríamos explorar trechos do texto “Histórias de Professores de Línguas e Experiências com Racismo: uma reflexão para a formação de professores”. Nesse texto são feitas reflexões sobre a formação de professores/as através dos discursos de professores/as, brancos/as e negros/as.

Figura 30 - Slide da aula 4, data: 10/04/2024



Fonte: A autora.

Para compreender as dinâmicas de desigualdade racial, é necessário compreender como a identificação e a atribuição de inferioridade racial operam em contextos sociais e como podem impactar a vida das crianças negras nas escolas. Gomes (2001) ressalta que a identificação racial é processo complexo e construído socialmente, que influencia tanto a forma como as pessoas se veem quanto a posição ocupada por elas na sociedade. Essa identificação racial não se limita a características físicas; marcadores como classe social, educação e renda também desempenham um papel importante na autoidentificação. De forma complementar, Guimarães (2003) aponta que essa atribuição de inferioridade racial não está apenas associada à cor da pele.

A atribuição de inferioridade consiste em justaposição de uma marca com a cor, como também relação de qualidades ou propriedades negativas e com relação à constituição física, moral, organização social, hábitos de higiene, e humanidade, para certo grupo de pessoas consideradas “negras” ou “pretas” (Guimarães, 2003, p. 148).

Como defendido por Freire (1996), não podemos escutar discursos como: “O negro é geneticamente inferior ao branco”, “Quando negro não suja na entrada, suja na saída.” ou “Maria é negra, mas é bondosa e competente” sem adotar uma posição crítica frente a eles, principalmente nós, enquanto professores/as.

Dando continuidade à discussão a partir do texto de Ferreira (2009), perguntei quais situações racistas eles têm vivenciado. Felipe compartilhou a seguinte circunstância:

A expressão que eu ouço na UnB curso, no trabalho e até entre amigos, que culpava o preto por fazer algo errado falando de uma pessoa genérica. A culpa virou uma gíria, e é muito complicado tirar isso do vocabulário das pessoas. Você tem que estar sempre falando, tratando o racismo. Quando você trabalha em um órgão público, onde majoritariamente as pessoas são brancas e mais velhas, é muito complicado toda hora

combater, tipo, porque às vezes fica um clima hostil (Felipe, Gravação da aula 4, 10/04/2024).

A situação abordada por Felipe reflete o sentimento de superioridade da branquitude, tema que estamos discutindo no curso. Conforme argumenta Freire (1996, p. 14) “Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível”. (Freire, 1996, p.14). Outro ponto abordado por Marta sobre o comportamento da branquitude é a não responsabilização pelo racismo:

Uma coisa que eu quero colocar aqui, que tem até no texto da Aparecida, que é a fala de uma das professoras sobre o racismo, pois ela acredita que o comportamento que os alunos adquirem pode ter origem no ambiente familiar. Como se a escola não reproduzisse esse racismo. Então essa fala de dizer que o oprimido é culpado é realmente uma coisa da branquitude que quer tirar o corpo fora e culpabilização oprimido (Marta, Gravação da aula 4, 10/04/2024).

Essa percepção de culpabilizar a vítima desconsidera o fato de que os/as alunos/as trazem para a escola experiências que refletem todo o contexto em que estão inseridos, inclusive aqueles vividos na comunidade escolar. Vale ressaltar que o/a aluno/a passa grande parte do seu dia na escola. Tal visão ignora o papel da escola na reprodução do racismo, pois a instituição também está imersa em uma estrutura de conhecimento eurocêntrica. A afirmação de que o oprimido é o culpado por sua própria opressão, ao invés de responsabilizar o racismo, revela uma estratégia da branquitude para se isentar e culpabilizar os oprimidos. Cavalleiro (2006, p. 98) aponta que,

A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola. Desse modo, foi possível perceber que a escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira.

Dando seguimento à aula, apresentei o artigo “O Racismo Cordial no Livro Didático de Língua Inglesa Aprovado pelo PNLD”, da Aparecida de Jesus Ferreira e Mália Camargo, em seguida trouxe também trechos do livro da série LINKS - 2011/2013: *English for Teens*, de autoria de Denise Santos e Amadeu Marques, que foi aprovado pelo PNLD em 2011. Expliquei que para essa análise eu gostaria que se atentassem a três pontos:

1. Como as identidades sociais de raça são representadas no livro didático de inglês do 6º ano do ensino fundamental da série LINKS?
2. A questão étnico-racial é tratada no livro didático de inglês?
3. Como o livro didático de inglês pode colaborar para que tenhamos uma abordagem antirracista?

Figura 31 - Slide da aula 4, data: 10/04/2024



Fonte: A autora.

Sobre a capa do livro, abordei a falta da representação de pessoas negras. Destaquei os elementos trazidos na capa, quais sejam: partes de pessoas brancas, cabine de telefone, imagem típica da Inglaterra e ônibus com a bandeira do Reino Unido. O objetivo da Unidade 1 é ensinar os cumprimentos e apresentar os/as personagens que estarão presentes em todas as unidades do livro. Perguntei se alguém conhecia o livro ou já havia trabalhado com ele, Lívia mencionou que o conhecia e compartilhou que, ao ser convidada para analisar materiais didáticos do PNLD de inglês, observou a falta de representatividade negra nos livros.

Eu conheço esse livro. Eu vivi uma experiência a uns anos atrás, juntamente com um professor da UnB, nós fomos convidados para analisar material didático pelo PNLD de Inglês, e justamente trouxemos a falta de representatividade negra nos livros didáticos ou quando ela aparecia é profundamente descaracterizado (Lívia, Gravação da aula 4, 10/04/2024).

Assim como Lívia mencionou a falta de representatividade ou a presença de pessoas negras estereotipadas, a primeira unidade apresenta o único personagem negro da turma, que



Esse assunto trouxe a questão da representatividade, que, por meio dela, indivíduos de diferentes origens se veem refletidos em diversas esferas da vida social, cultural e profissional. Quando as pessoas se reconhecem nas mídias, na literatura, na educação e em posições de destaque, sentem-se valorizadas e encorajadas a perseguir seus próprios objetivos e sonhos (hooks, 1994).

Assim como eu, muitas crianças cresceram com pouca representatividade, mas ver uma cantora negra me motivou a querer aprender outro idioma. Bruna compartilhou que, desde pequena, procurava traços de si mesma nos/as poucos/as personagens negros/as das séries e desenhos que assistia.

Eu lembro que quando era criança estudava numa escola particular que todo mundo era branco. Teve uma apresentação de música na qual eu era a *Scary Spice*, a cantora negra das *Spices Girls*, depois disso, eu fiquei obcecada pelas *Spice Girls*, queria aprender a falar inglês por causa delas e meu pai super me incentivou (Talitha, Gravação da aula 4, 10/04/2024).

Nos desenhos ou séries sempre tinha a cota negra. Um personagem só era obrigado a ter várias personalidades para representar todo mundo, e aí eu sempre ficava procurando nesse personagem alguma coisa de mim, tipo o cabelo ou jeito de vestir. A gente cresceu sem muita representatividade (Bruna, Gravação da aula 4, 10/04/2024).

Stephen Krashem (1982) cria o conceito do Filtro Afetivo, que, segundo Araújo, Freitas e Silva (2019), refere-se a fatores emocionais e psicológicos, tais como ansiedade, motivação e autoconfiança, que podem influenciar, positiva ou negativamente, a capacidade de aprender a língua.

Marta me fez uma provocação, questionando minha posição sobre os/as professores/as terem falas racistas:

Talitha, eu vou te fazer uma provocação. Você falou que muitas vezes alguns professores nem querem ser racistas, eles não fazem isso por mal. Aí eu te pergunto, a pessoa que fez esse desenho aqui, você acha que ela não é uma pessoa tão mal assim? Ela nem queria ser racista? (Marta, Gravação da aula 4, 10/04/2024).

Eu respondi defendendo que, em relação às imagens, as pessoas que participaram da produção têm mais tempo para analisar e refletir sobre as representações e a falta dela. No entanto, sobre o exposto pelos/as professores/as, a pessoa pode preferir algo sem antes pensar e cabe a ele/a buscar por um letramento racial.

Na questão do desenho, eu acho que a pessoa que fez teve tempo de analisar, de pensar, de buscar segundas opiniões. Na questão da fala, a pessoa pode falar alguma coisa por ter aquele pensamento, eu acho que ela tem que buscar estudar e refletir sobre suas atitudes e se incomodar com o racismo. Mas, eu acho que a pessoa que fez esse desenho, que pensou no livro, todas as pessoas por quem passaram o livro, não pensaram na questão da inclusão (Talitha, Gravação da aula 4, 10/04/2024).

Ao refletir sobre o meu posicionamento em aula, eu diria que sonho que todas as pessoas tenham interesse em desenvolver um letramento racial. No entanto, muitos indivíduos são incapazes de reconhecer as situações de injustiça ao seu redor. Comentário como “você é negra, mas tem traços “finos” é visto como elogio, ou achar que a presença de uma criança negra em uma foto com mais quatro crianças brancas é considerada uma forma de inclusão. É muito difícil romper a bolha de privilégio e, francamente, não sei como despertar o interesse daqueles que afirmam estar preocupados com questões sociais, mas não demonstram interesse em ler um artigo sobre racismo, em compreender as nuances do feminismo interseccional, ou em perceber como o racismo pode impactar a vida de pessoas negras desde seus anos iniciais, principalmente no ambiente escolar.

Embora a legislação reconheça o racismo como crime, a aplicação prática das questões raciais em sala de aula e da Lei 10.639/2003 ainda é negligenciada. Marta traz à discussão o fato de professores/as investirem tempo e esforço em se especializar em suas disciplinas, porém não dão a mesma importância para os estudos raciais.

Eu entendo que quando existe uma lei, as pessoas sabem que racismo é crime. Então, eu acho que a gente tem que pensar muito quando vai fazer uma abordagem para trabalhar a questão racial. Porque a gente procura se especializar nesses conteúdos como Inglês, Geografia e Matemática e a gente não procura estudar essas questões raciais que são tão importantes. Quando a gente não estuda, é porque a gente acha que não é importante, certo? E muitas vezes a gente não quer sair do nosso lugar de conforto. A gente não quer se posicionar. A gente vai deixando para lá, mas fazendo isso, quantas pessoas a gente está magoando? Quantas pessoas a gente não está expulsando da escola? Quantas pessoas a gente não está reafirmando que, por conta da cor da pele, dos traços, a gente não vê essas pessoas no lugar de sucesso? (Marta, Gravação da aula 4, 10/04/2024).

Pensar na fala da Marta sobre: “quantas pessoas a gente não está reafirmando que, por conta da cor da pele, dos traços, a gente não vê essas pessoas no lugar de sucesso?” traz, mais uma vez, a crença de que, se não há uma dedicação em formar professores/as antirracistas, é provável que muitos jovens vão ter o sentimento de inadequação ou incesso. A crença de não pertencimento a certos espaços reflete o tipo de barreiras que o racismo estrutural pode criar.

É importante a gente fazer uma reflexão das próprias falas e atitudes. Mas, sinceramente, pelo que eu vejo, algumas pessoas brancas não têm muito interesse em discutir as questões de racismo na academia. Quando eu fui apresentar meu projeto, eu ouvi que minha pesquisa estava muito enviesada, que era melhor eu trocar o tema por já ter um viés muito forte. Acho que na academia acaba havendo professores que vão reafirmar o racismo, a questão é que precisa também ter professores que lutem por uma educação antirracista (Talitha, Gravação da aula 4, 10/04/2024).

As pessoas são racistas porque elas não têm interesse em ser diferentes. Então acho que a gente tem que parar um pouco de ser tão compassivo com falas e posturas racistas com essa justificativa de que não teve a intenção. Hoje em dia, você tem um computador na mão, você só é ignorante sobre os assuntos se você realmente não tiver interesse, é diferente. Então eu acho que a gente precisa responsabilizar as pessoas pelo racismo delas (Zuri, Gravação da aula 4, 10/04/2024).

Maria citou o fato de que não são apenas pessoas brancas que não têm letramento racial, mas que conhece pessoas negras que também não têm interesse em estudar as estruturas racista em que vivemos, e me perguntou sobre o que pensava sobre o assunto. Respondi que algumas situações racistas que vivenciei só compreendi serem de fato racismo depois que comecei a aprofundar os meus estudos sobre o tema. Disse que o fato de uma pessoa ser negra não a faz automaticamente antirracista, mas que há situações que só pessoas negras vão compreender e vivenciar, justamente por serem negras.

Você falou que as pessoas brancas não têm muita iniciativa, não tem um letramento racial. Nesse sentido, eu te pergunto, eu tenho contato com pessoas negras que também não se preocupam, mas são pessoas negras que vieram de uma origem social mais elevada. Você acha que isso tem relevância do negro também não procurar saber sobre o assunto? (Maria, Gravação da aula 4, 10/04/2024).

Às vezes eu acho que sim. Muitas situações de racismo na minha vida eu só tive a certeza de que eram racistas depois que eu comecei a estudar mais o racismo. Então, algumas pessoas que estão em um meio privilegiado podem ter passado por situações, mas não terem enxergado como racismo e não tem interesse em estudar a pauta. Estar em uma situação de privilégio, pode dificultar você conseguir enxergar as questões sociais da vida, tem pessoas que se não estiver “pisando no calo” não vão se importar (Talitha, Gravação da aula 4, 10/04/2024).

Não é porque você pertence àquele grupo, não significa que você seja letrado exatamente sobre os assuntos relacionados, né? (Maria, Gravação da aula 4, 10/04/2024).

Tem situações que pessoas negras vão vivenciar por serem negras. Mas, o fato de uma pessoa ser negra que faz dela automaticamente antirracista (Talitha, Gravação da aula 4, 10/04/2024).

Como defendido em aula, o letramento racial é um processo contínuo e não automático, que envolve consciência crítica sobre as estruturas raciais e o reconhecimento de

manifestações do racismo no cotidiano. É possível que uma pessoa negra, vivendo em um ambiente racista e sofrendo com o racismo, não tenha consciência crítica sobre a situação, como apontado por Maria. O pertencimento a um grupo racial específico não implica automaticamente em um compromisso antirracista. “No Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial não organizam, por si só, uma identidade negra” (Souza, 2021, p. 115).

Após a discussão, finalizei a aula retornando à explicação da definição dada por Ferreira (2013) sobre o racismo cordial, ou racismo invisível,

[...] acarreta em prejuízos para a população negra e para a população não negra. A população negra sente na pele os resquícios coloniais, sendo impedida até os dias atuais de construir uma cidadania plena, uma existência individualizada como grupo. Onde são representados os negros, há sempre a suposição do outro, o branco. Os negros são obrigados a viver a branquidade essencializada. Para a população não negra, impede que essa veja os negros como pessoas iguais e que deveriam ter acessos iguais em todos os segmentos sociais. A representação da população negra apenas para preencher o quadro da diversidade nacional, não satisfaz as demandas necessárias para a equidade social (Ferreira, 2013, p.197).

Refletindo sobre a experiência de conduzir uma aula em que os/as alunos/as participaram ativamente, compartilharam histórias de suas vidas, perguntaram sobre o meu posicionamento, foi muito positiva para mim. Senti que consegui manter a calma durante a aula e responder às questões dos/as alunos/as sem me deixar levar pelo nervosismo. Acredito que consegui orientar a dinâmica da aula de forma eficaz. No entanto, sinto que ainda enfrento dificuldades em estabelecer limites nos comentários dos/as alunos/as e em cobrar a realização das atividades de tarefa. Em alguns momentos, tenho a sensação de que não estou conseguindo plenamente desempenhar o meu papel de professora.

No dia seguinte à aula, ao chegar no meu local de trabalho (MEC), conversei com uma colega que leciona na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), durante nossa conversa, compartilhei minhas inseguranças e ela, por sua vez, relatou sua trajetória reforçando a necessidade de mulheres negras nas instituições de ensino superior. Ela me encorajou a manter acesa a vontade de lecionar.

Falar sobre o papel do professor me incentiva muito, mesmo não dando aula, eu gostei muito da sensação e eu queria voltar a ser um dia. Na aula, deu tudo certo, os alunos participaram, incorporei o personagem e acho que guiei bem a aula, só tenho um problema, eu não sei limitar a fala dos alunos, nem ser incisiva quando a necessidade

de fazerem as atividades, fico com vergonha de ficar cobrando. Ao chegar no MEC para o meu pilates, desabafei com minha amiga do Sul que também é professora, falando que fico muito animada, mas às vezes também sinto que sou muito permissiva, não cobro o suficiente e ela me contou suas histórias antes de vir para o MEC. Ela passou no concurso e só tomou posse 6 anos depois, porque ficou no 2º lugar e a pessoa do 1º não cumpriu o período probatório e saiu, mas ao invés de chamarem ela para assumir, abriram outro processo seletivo, e ela só assumiu o concurso 6 anos depois, aí ela falou: “Talitha, não desista, a academia precisa de pessoas negras, não pense nunca que você não é capaz”. Eu saí chorando, porque o que mais faço nesse meu mestrado é duvidar de mim mesma. Foi muito bom sentir esse incentivo, creio que foi Deus, ele sempre cuida de mim (Diário de bordo da pesquisadora, 11/04/2024. Tema: Conversa com a professora).

#### **4.5 Aula 5 - Pensando Formas de Desconstruir o Racismo – Valorização da identidade negra**

O quinto encontro, que ocorreu no dia 17/04/2024, contou com a presença de 18 alunos/as, todos de câmera fechada. O tema da aula foi pensar formas de desconstruir o racismo. Sendo o objetivo discutir a importância de um ensino antirracista numa perspectiva de valorização da identidade negra, trazendo como foco a importância do cabelo para as meninas e mulheres negras, e apresentei a Lei de Cotas.

Iniciei a aula questionando o nosso papel na luta antirracista, e os alunos contribuíram da seguinte forma:

Como aluna, meu papel é estar engajada nas atividades propostas. Se o professor traz uma atividade e eu não me interessar, ele pode parar de trazer (Bruna, Gravação da aula 5, 17/04/2024).

Eu, como professor, trabalho a aplicabilidade da Lei 10.639 e faço uma ação afirmativa para que estudantes de escolas públicas se vejam capazes de desenvolver literatura. Como aluno de mestrado em Letras/Espanhol, estudo Odailta Alves, trazendo questões tanto de raça quanto de gênero (Luís, Gravação da aula 5, 17/04/2024).

Após a discussão sobre o nosso papel na luta antirracista, questioneei a importância das cotas. Marta compartilhou que:

As cotas incentivam e contribuem para que um número maior de alunos não brancos esteja na faculdade (Marta, Gravação da aula 5, 17/04/2024).

Como já abordado anteriormente, a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, foi criada pelo Governo Federal para auxiliar o ingresso de estudantes de escolas públicas, de baixa renda,

negros/as e indígenas e pessoas com deficiência. Inclusive, a UnB foi a primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas e a pioneira ao aprovar a reserva de vagas exclusivamente para negros no vestibular do dia 26 de junho de 2003<sup>13</sup>.

Diante da desinformação de que os cursos na universidade pública são mais longos e de que essas instituições são apenas para pessoas que têm boas condições financeira, além do crescimento da possibilidade de estudo EaD, é importante que a Lei de Cotas seja amplamente divulgada para garantir a presença de pessoas não brancas nas universidades públicas. Com isso, apresentei um vídeo que aborda o assunto cotas e educação <sup>14</sup>.

Figura 33 - Slide da aula 5, data: 17/04/2024



Fonte: A autora.

Ao perguntar a importância das cotas, Marta compartilhou suas impressões do vídeo:

Eu achei interessante porque o vídeo afirma o que a gente já sabe, que são os privilégios que a branquitude sempre teve, mas na hora que as cotas são reivindicadas, eles vêm com aquele discurso de que as cotas vão baixar o nível acadêmico das universidades. Nada disso aconteceu, foi comprovado que, muito pelo contrário, o nível foi elevado. Então esse estardalhaço que eles criaram é falho. Algumas universidades federais optaram pelas cotas sociais. Engraçado que nunca houve essa

---

<sup>13</sup> Pioneira, inclusiva e democrática - Disponível em: [Revista Darcy - Pioneira, inclusiva e democrática](#). Acesso em junho de 2024.

<sup>14</sup> ENTENDA a IMPORTÂNCIA das COTAS!, do Canal Preto - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SwN4ndBFaPg>. Acesso em março/2024.

preocupação, mas as cotas são uma conquista dos movimentos negros, não foi uma coisa dada por nenhum governo foi resultado de luta (Marta, Gravação da aula 5, 17/04/2024).

Carneiro (2011) explica de forma bem simples a necessidade das políticas afirmativas:

A reivindicação de cotas e políticas de ação afirmativas não desqualifica o grupo negro. Ao contrário, representa sua confirmação como sujeito de direitos, consciente de sua condição de credor social de um país que promoveu a acumulação primitiva de capital pela exploração do trabalho escravo, não ofereceu nenhum tipo de reparação aos negros na abolição e permanece lhe negando integração social por meio das múltiplas formas de exclusão racial vigentes na sociedade, das quais o não acesso à educação é uma das mais perversas (Carneiro, 2011, p. 95).

É necessário esclarecer que a Lei de Cotas é fruto da luta dos movimentos negros e de movimentos sociais que batalharam pelo acesso de pessoas negras ao ensino superior.<sup>15</sup> Muitas das conquistas que temos hoje são fruto de pressão desses movimentos, que estão, desde sempre, debatendo o racismo como estrutura fundamental das relações sociais e exigindo ambientes de trabalho, assim como uma universidade pública, mais justa, plural e equitativa. “Os movimentos sociais, igualmente marcados pela coletividade, são ameaçadores, pois os identificam, denunciam, exigem reparação” (Bento, 2022, p. 66).

Há um desnivelamento tão grande na educação básica, falo aqui de uma experiência pessoal no Instituto Federal. Além de pensar na cota, que é essa reparação histórica, na verdade uma mitigação de um problema, a gente tem que pensar que têm alunos que estudam a vida inteira em escolas caríssimas junto com aqueles que vêm de escolas públicas, que não tiveram o mesmo tempo de estudo. Então, já começa lá na base com essa diferença racial e social, e a gente sabe que as classes mais populares são sempre formadas por pessoas pretas. Eu vi uma apresentação da faculdade que falava que uma pessoa de origem negra demora coisa de três gerações para conseguir ter alguma habilidade social, o que não acontece com pessoas de pele branca, porque normalmente elas se encontram em uma condição social favorável (Zuri, Gravação da aula 5, 17/04/2024).

Complementando o discurso da Zuri, a implementação das cotas é fundamental desde a educação básica, incluindo os institutos federais, e deve se estender aos cursos de pós-graduação e ao mercado de trabalho. Sobre os cursos de pós-graduação, não basta apenas criar meios para o ingresso de pessoas negras, mas também é necessário implementar medidas que

---

<sup>15</sup> [Lei de Cotas — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](http://www.gov.br)

assegurem a permanência desses alunos/as nos programas. O valor das bolsas, embora atenda às necessidades de algumas regiões, geralmente não é compatível com o alto custo de vida dos grandes centros urbanos. Segundo Pinheiro (2023), a política de cota é meio necessário para a equidade social, a qual reduz a trajetória de quem precisa caminhar muitas vezes mais o caminho de quem tem o suporte para poder se preocupar apenas em estudar. É uma reparação histórica.

No meu caso, foi um desafio conciliar o mestrado com uma carga horária de trabalho regular de 44 horas, com a maioria das aulas obrigatórias do meu departamento ocorrendo durante o dia. Para conseguir concluir as matérias obrigatórias precisei fazer acordos com meus chefes, o que limitou meu envolvimento acadêmico da forma que gostaria. Além disso, como resido na capital, em Brasília, onde o custo de vida é alto, a bolsa de mestrado não seria suficiente para o meu sustento, o que me fez questionar várias vezes se conseguiria ou não finalizar o curso.

No contexto das universidades públicas, para que haja uma efetiva mudança na estrutura, é essencial a presença de professores/as negros/as no ensino superior. Atrelada à presença, eles/as precisam ser letrados/as racialmente. A presença garante a representatividade, mas a formação para questões pautadas aqui vai contribuir para o movimento que estamos desejando alcançar, repensar o lugar da raça e do racismo no ensino de línguas. Acredito que a ausência desses docentes limita a abordagem crítica sobre questões que confrontam as hierarquias raciais historicamente construídas no ambiente acadêmico, pois, infelizmente, alguns/algumas professores/as não negros/as não veem sentido na pesquisa racial, assim como não enxergam a falta de professores negros na academia como algo negativo. Para Carneiro (2011, p. 95) a adoção de ações compensatórias “deve ser a expressão do reconhecimento de que é chegada a hora de o país se reconciliar com uma história em que o mérito tem se constituído em um eufemismo para os privilégios instituídos pelas clivagens raciais persistentes na sociedade”.

Quando os/as alunos/as não conseguem se ver refletidos nos seus/suas educadores/as, a percepção de que certas carreiras ou posições são inacessíveis para eles/as se intensifica. Dando seguimento à aula, perguntei quais seriam as estratégias que poderíamos usar para contribuir para a luta antirracista.

Zuri, primeiramente, abordou a falta da abordagem prática efetiva da Lei 10.639/2003, e defendeu que uma das estratégias seria ter professores/as e diretores/as

negros/as, para a Lei ser parte de um projeto pedagógico. Marta compartilhou que a Coordenação Regional de Ensino (CRE) Gama criou um grupo para discutir questões raciais. Luís comentou sobre a necessidade da utilização de materiais com a participação ativa de pessoas negras como protagonista de suas histórias e da história do Brasil:

Apesar de hoje existir uma série de legislações sobre trabalhar cultura afro e indígena, a gente não vê essa educação na vida das crianças desde cedo, é uma coisa descolada da realidade. Então, é importante ter professores negros, diretores negros para isso fazer parte do projeto pedagógico da escola e não acontecer de forma isolada, apenas quando o professor tiver um bom tempo. As escolas ainda não estão comprometidas com isso, pois não há uma cobrança por parte da população, nem do Estado. Falta pessoas negras ocupando esses ambientes, porque se não tem a percepção fica fria. Então eu acho que falta conscientização, mas falta também pluralidade (Zuri, Gravação da aula 5, 17/04/2024).

A Coordenação Regional de Ensino (CRE) Gama criou um grupo para discutir as questões raciais de forma interseccionada e está sendo muito interessante. A gente faz encontros, escolhe uma temática para ler e fazer a troca, a gente também compartilha cursos. Eu acho que uma das estratégias é essa, a gente formar coletivos e trocar ideias (Marta, Gravação da aula 5, 17/04/2024).

Eu acho que também é importante o uso de materiais que contemplem a participação das pessoas negras como participantes da construção, tanto do país quanto da história do próprio país. Acho que a imagem do negro e da negra é muito desfocada para outras questões senão hierarquicamente (Luís, Gravação da aula 5, 17/04/2024).

Para esta aula, programei uma atividade voltada para a valorização da autoestima das crianças e adolescentes negras, com foco especial nas mulheres negras, com a proposta de explorar a identidade negra por meio do cabelo. Para isso, utilizei o videoclipe da música *Brown Skin Girl*<sup>16</sup>, de Beyoncé<sup>17</sup>. Antes de exibir o vídeo, apresentei brevemente a cantora e introduzi as perguntas abaixo para guiar a discussão após a apresentação do clipe.

Figura 34 – Slide da aula 5, data: 17/04/2024

---

<sup>16</sup> Videoclip Oficial "Brown Skin Girl" by Beyoncé, Blue Ivy, SAINT JHN & WizKiD - Disponível em: [Beyoncé, Blue Ivy, SAINT JHN, WizKid - BROWN SKIN GIRL \(Official Video\) - YouTube](#). Acesso em abril/2024.

<sup>17</sup> Beyoncé nasceu em Houston no Texas/USA, foi eleita a oitava maior cantora de todos os tempos pela revista Rolling Stone e foi citada pela revista como a maior artista viva em 2023. Disponível em: [Beyoncé – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](#). Acesso em abril/2024.

## BROWN SKIN GIRL

- O que o vídeo significa para alguém que o vê?
- Qual a audiência pretendida para o vídeo?
- Que pessoas são apresentadas no vídeo?
- Como é a representação das pessoas negras nesse clipe?
- O que a imagem comunica sobre os aspectos culturais?
- Que tipo de conhecimento cultural é necessário para entender o texto?



Fonte: A autora.

Zuri comentou que gostou dos elementos afros e por não retratar mulheres negras de forma sexualidade. Marta observou como o vídeo celebra a beleza e as características físicas das pessoas negras, destacando seus fenótipos de forma positiva.

Com base nos aspectos visuais apresentados no vídeo, iniciei a reflexão sobre como o cabelo está ligado à autoestima das mulheres negras. O cabelo afro é parte essencial da identidade e da expressão cultural das pessoas negras, ele representa resistência e afirmação. As mulheres que alisaram seus cabelos e passaram pelo processo de transição capilar, experienciam também um processo profundo de autoaceitação, que envolve a valorização de sua identidade e o rompimento com padrões estéticos eurocentrista e centrados em perspectivas norte americanas. Gomes (2002), ao abordar a questão do padrão de beleza europeu, explicou que:

Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (Gomes, 2002, p. 42).

Embora meus pais sempre tenham elogiado meu cabelo e eu tenha crescido com incentivos positivos em casa, na escola fui cercada por comentários racistas sobre meu cabelo e meu nariz, o que afetou a percepção que eu tinha do meu cabelo e como ele me despertava um sentimento de inferioridade. O meu nariz eu já aceitei e o acho lindo, mas a relação que

tenho com meu cabelo tem altos e baixos até hoje. Por várias vezes desejei e ainda desejo alisar meu cabelo permanentemente, principalmente porque escuto muitos elogios, majoritariamente de pessoas brancas, quando estou com cabelo alisado, o que eleva a minha autoconfiança. Entretanto, isso me leva à seguinte reflexão: será que eu realmente prefiro meu cabelo liso, ou gosto do sentimento de aceitação e aprovação da branquitude? Gomes (2002) faz a seguinte afirmação sobre essa sensação de inferioridade.

A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. Muitas vezes, essas experiências acontecem ao longo da trajetória escolar. A escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo, quanto na superação dos mesmos (Gomes, 2002, p. 47).

A escola tem uma posição fundamental nesse processo, pois uma criança negra sempre tem uma lembrança de racismo sofrido na escola. Em sala de aula, a maioria dos comentários feitos a crianças negras repercute negativamente em sua autoestima, como quando o/a professor/a pede para criança amarrar o cabelo por ser “armado” (Cavalleiro, 2012). Ao longo da história até os dias atuais, a colonialidade e o racismo estrutural criam e perpetuam um sistema de dominação que traz a ideia de inferioridade às identidades negras, o que faz com que muitas pessoas negras internalizam percepções negativas sobre si. Hooks (2019) afirma que:

Sistemas de dominação, imperialismo, colonialismo e racismo coagem ativamente as pessoas negras a internalizarem percepções negativas da negritude, a se autoodiarem. Muitos de nós sucumbem a isso. No entanto, negros que imitam os brancos (adotando seus valores, discursos, modos de ser etc.) continuam a observar a branquitude com desconfiança, medo ou mesmo ódio. Esse desejo contraditório de possuir a realidade do Outro, ainda que seja uma realidade que fere e nega, é uma expressão do desejo de entender o mistério, conhecer intimamente através da imitação, como se esse conhecimento, usado como uma máscara, um amuleto, pudesse afastar o mal, o terror (hooks, 2019, p. 296).

Dando continuidade à importância do cabelo para a mulher negra, apresentei um vídeo<sup>18</sup> sobre a experiência de uma americana que passou pelo processo de transição capilar.

---

<sup>18</sup>Vídeo TRANSIÇÃO / BIG CHOP / CABELO NATURAL. Disponível em: [TRANSIÇÃO / BIG CHOP / CABELO NATURAL \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...). Acesso em março/2024.

Figura 35 - Slide da aula 5, data: 17/04/2024

## CABELO



O cabelo afro é parte essencial da identidade e da expressão cultural das pessoas negras. Ele representa resistência e afirmação. As mulheres que alisaram o cabelo e passaram pelo processo de transição passam também por um processo de autoaceitação

Fonte: A autora.

Sobre o vídeo, Marta abordou o resgate da beleza negra:

Essa questão do resgate da beleza, ela está querendo se conhecer, entender, conhecer a textura do cabelo. Se olhar e reconhecer a sua estética, construir a sua estética, isso é muito legal. Eu alisei o cabelo há muitos anos e, para mim uma das coisas mais difíceis foi deixar meu cabelo natural, mas é interessante, depois que eu fiz isso, eu não consegui fazer uma escovinha no meu cabelo. Quando eu acho que meu cabelo está muito baixinho, eu fico incomodada, eu gosto dele mais alto, eu não me reconheço com o cabelo baixinho, ele comportado não parece comigo (Marta, Gravação da aula 5, 17/04/2024).

Como mencionado por Marta, o resgate e a valorização da beleza natural negra são processos de fortalecimento de identidade, de se reconhecer com as próprias características e de valorizar a textura natural do cabelo, os traços do rosto e do corpo. Isso é uma forma de reconstrução pessoal e cultural. Compartilhei uma experiência em uma escola de inglês em que minha chefe implicava com meu cabelo enrolado.

Eu era professora de Inglês, assim que eu entrei na escola eu usava meu cabelo alisado, quando eu parei de alisar a minha chefe começou a implicar muito com o meu cabelo natural, fazendo vários comentários do tipo: “o que você fez no seu cabelo? Você não vai mais arrumar o seu cabelo para trabalhar? Vem cá, deixa eu prender o seu cabelo, porque ele não está legal hoje”. Ela já quis pentear o meu cabelo, porque não gostava da forma que o meu cabelo estava, por eu ter parado de alisar. Eu não fiz nada, eu nem sabia direito como responder, mas foi bem tenso, toda vez que ela se incomodava com o meu cabelo, eu ficava extremamente irritada, mas não conseguia falar nada para ela (Talitha, Gravação da aula 5, 17/04/2024).

A minha experiência com o cabelo representa o exposto por Bento (2022) sobre o cabelo da mulher negra gerar incômodo na branquitude. Não está diretamente relacionado ao cabelo em si, mas com o desconforto que a presença negra causa, nesse caso uma negra fluente em inglês e espanhol e muito querida pelos/as alunos/as, em um espaço que a branquitude considera seu. Bento ainda discorre que:

Escrevi uma matéria há alguns anos cujo título era: “As mulheres negras vão libertar as mulheres brancas da escova progressiva”. O cabelo assimétrico, volumoso, incomoda quem se esforça tanto para manter o cabelo alinhado, aquilo que entendem como “perfil europeu”. Além do que, pode não se tratar só da libertação da escova progressiva, mas também de outras amarras. O cabelo volumoso, indisciplinado, pode evidenciar uma provocação para outro jeito de ser no mundo ou, quem sabe, para uma concepção plural das possibilidades de estar no mundo. De qualquer forma, reflete um perfil menos responsivo a um estereótipo de “boa aparência”, eurocêntrico e engessado (Bento, 2022, p. 58).

Ainda sobre a autoestima da criança negra, trago a experiência de Bárbara Carine Pinheiro, que é idealizadora da Escola Maria Felipa<sup>19</sup>, uma escola afro-brasileira situada em Salvador (BA), que busca promover uma educação infantil e do ensino fundamental pautada na socialização igualitária e social. Ela trabalha com a criação de matérias que reúnem saberes sistemáticos, hegemônicos e contra-hegemônicos, criando as bases da alfabetização e letramento trilíngue em português, inglês e libras. Em seu livro, *Como ser um Educador Antirracista* (Pinheiro, 2023), a autora explora uma situação que ocorreu em sua escola, na qual uma criança disse que o cabelo crespo da outra criança era feio. A mãe da criança que recebeu o xingamento relatou que a menina não queria mais ir à escola. A partir desse cenário, a escola iniciou um projeto antirracista chamado “Meu Crespo é de Rainha”, no qual foi realizado um desfile de moda infantil e uma força-tarefa para a equipe elogiar o cabelo dessa criança, com o objetivo de resgatar a sua autoestima, pois “As crianças se formam por uma perspectiva de reforço positivo, e não pela negação do que a sociedade racista afirma sobre nós” (Pinheiro, 2023, p. 108).

Munanga (2005) defende a realização de concursos de penteados afros como atividade para a construção positiva dos cabelos afros:

---

<sup>19</sup> Escola Maria Felipa – Escola Afro-Brasileira.

Os cabelos crespos das crianças afro-descendentes são identificados como cabelo “ruim”, primeiro pelas mães, que internalizaram o estereótipo; e, na escola, pelos coleguinhas, que põem os mais variados apelidos nas tranças e nos cabelos crespos ao natural. Trabalhar a razão de ser dos diferentes tipos de cabelo, ensinar como tratá-los, realizar concursos de penteados afros, trazer trançadeiras para trançar na sala de aula, são algumas atividades que podem desconstruir a negatividade atribuída à textura dos cabelos crespos (Munanga, 2005, p. 28).

Refletindo sobre os textos de Pinheiro (2023) e de Munanga (2005), e da ação mobilizadora da escola para que a situação não gerasse um trauma na criança, mas ajudasse a criança a desenvolver uma autoestima positiva, recordei que a minha primeira lembrança de racismo foi na escola. Eu morava em Belo Horizonte (MG), estava na primeira série, estudava em uma escola privada e era a única pessoa negra naquele período.

Eu não tenho muitas recordações do acontecimento, mas lembro que um menino da sala começou a me chamar de “preta, pobre e favelada”, só pelo fato de eu ser negra, automaticamente já associavam o meu tom de pele à condição financeira que ele acreditava que eu teria. Eu não lembro qual foi a posição da professora ou dos meus colegas de sala. Eu também não me recordei se contei para meus pais. Apenas sei que uma amiga, branca, contou para o pai dela, que era amigo do meu pai e ele foi na escola denunciar a situação (Diário de bordo da pesquisadora, 11/01/2024. Tema: Primeira lembrança de racismo).

Gomes (2002) chama a atenção para a forma como a escola e a sociedade percebem as pessoas negras e expressam julgamentos sobre sua aparência, corpo e cabelo, o que marca profundamente a vida desses sujeitos. Na maioria das vezes, só conseguimos compartilhar essas vivências e opinar sobre o tema depois que nos afastamos da escola ou quando estamos inseridos em espaços em que a questão racial é abordada positivamente.

É importante enfatizar que a educação antirracista não se limita a nos atentarmos exclusivamente aos impactos negativos acarretados pela sociedade racista. Há também a necessidade de um olhar atento e sensível em relação aos/as alunos/as, considerando a maneira como os vemos, tratamos e valorizamos suas características, como o cabelo e a estética negra. Gomes (2002) reforça a importância de desenvolver a escuta ativa das histórias e vivências dos/as alunos/as dentro e fora do ambiente escolar.

Essa postura atenta também faz parte do papel do/a professor/a antirracista. Em uma sociedade em que a mídia nos apresenta inúmeros reforços negativos e situações racistas, torna-se necessário que sejamos pessoas que ofereçam exemplos positivos. “A escola é um ambiente, por excelência, de acolhimento, esse espaço não pode fomentar o abandono” (Pinheiro, 2023,

p. 130). Nesse sentido, Marta complementou reforçando a importância de trazer estímulos positivos aos/às alunos/as:

Você falando aí da questão de elogiar as características dos estudantes, antes de eu começar esse processo de letramento racial, eu não me achava bonita e, logicamente, não achava a negritude bonita. Hoje, eu olho para os meninos e para as meninas e fico, ‘gente, que garoto! Que menino bonito! Olha o cabelo dele’. E é engraçado como os seus olhos falam. Eu sou orientadora, eu gosto muito de andar pelos corredores, e os alunos leem o meu olhar, que é um olhar de positividade, é um olhar de admiração em relação a eles. Eu acho isso muito legal. Mas, enfim, para você elogiar características de uma pessoa, você tem que acreditar nisso (Marta, Gravação da aula 5, 17/04/2024).

A autopercepção da beleza, especialmente entre pessoas negras, é um ato de resistência contra padrões de beleza historicamente excludentes. As crianças que cresceram nos anos 1990 e 2000 raramente viam a inclusão de pessoas negras em novelas e filmes, exceto em papéis de escravizados/as, empregados/as domésticos/as, motoristas ou pessoas ligadas ao crime. Bonecas negras eram escassas, caras e quase não existiam super-heróis/heroínas negros/as. Se uma pessoa negra não consegue se enxergar como bonita, isso reflete o impacto de uma sociedade que marginaliza suas características físicas e culturais. A falta de autoadmiração impede que se reconheça a beleza, no outro.

O desenvolvimento da nossa autoestima, confiança e a crença em nossa capacidade é um processo diário (Talitha, Gravação da aula 5, 17/04/2024).

A juventude faz uma leitura sua também, da sua fala, da sua aparência, dos seus traços e te referencia (Marta, Gravação da aula 5, 17/04/2024).

Apesar de ter outras pessoas presentes na videochamada, apenas as pessoas negras participaram ativamente das discussões. Esse fato suscitou o questionamento sobre o interesse no debate do racismo restringir-se apenas a pessoas negras. Pergunto-me o porquê de os/as alunos/as brancos/as que se inscreveram não seguirem no curso ou não se engajarem nas discussões. “De fato, quando tentamos falar aberta e honestamente sobre raça, a fragilidade branca emerge imediatamente, na mesma medida em que frequentemente topamos com silêncio” (DiAngelo, 2018, p. 26). No entanto, o compromisso com uma educação antirracista demanda o envolvimento de todos/as.

No meu diário de bordo eu abordei a minha insegurança em dar uma aula antirracista e a minha frustração com o fato das pessoas brancas não terem dado seguimento ao curso:

Eu estou chegando à conclusão de que nessas aulas eu me vi muito perdida, o fato de eu ser uma pessoa negra não me faz entender o racismo suficientemente para eu conseguir fazer um curso para formar outros professores/as em relação a isso, eu não estou me sentindo tão preparada como eu gostaria de estar. O processo de planejar a aula para mim está sendo muito difícil. Quando surgir uma situação de racismo em sala de aula, o que eu vou fazer? Como agir? Eu não sei, como professora isso nunca aconteceu comigo. No começo, quando eu falava mais sobre o mito da democracia, a construção do país, foi um pouco mais fácil planejar a aula, mas depois fui tendo muita dificuldade. Aí vem o questionamento, será que eu realmente posso ser uma professora? Tenho me questionado muito porque parece que não estou conseguindo absorver direito o mestrado. O modelo de aula on-line me incomoda demais, é muito ruim não ver os alunos, as pessoas não participam mais como no começo do curso e, por incrível que parece, no começo tinham várias pessoas brancas, que sempre participavam, agora não tem nenhuma pessoa branca, se tem, não está participando e não estou vendo. Comecei muito empolgada, terminei um pouco frustrada, com o número de pessoas que foi reduzindo, com a pouca participação, não sei se minhas aulas não estão sendo interessantes (Diário de bordo da pesquisadora, 17/04/2024. Tema: Pré-Curso).

Ao ler sobre a insegurança de pessoas negras em relação à própria capacidade intelectual, assim como eu me senti em vários momentos desta pesquisa, me deparei com a seguinte fala “(...) o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas, que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes” (hooks, 1995, p. 465).

Antes da aula final, escrevi novamente no meu diário, mas, desta vez, me senti mais preparada e mais positiva em relação ao meu trabalho e meu curso. Conversas positivas com pessoas cuja trajetória admiro contribuíram para que eu conseguisse ver o impacto das pequenas conquistas:

Comecei a reunião animada e com um pouco de vergonha da Mariana, tenho medo de ela achar que não estou dando conta. Eu fiquei a sensação de frustração em relação à condução do curso. Ontem conversando com um amigo do Congo, que também fez uma jornada antirracista no Ministério da Saúde, fez Mestrado, Doutorado e foi professor substituto de uma Instituição Federal, ele me deu um choque de ânimo, compartilhou sua experiência e dificuldade e me incentivou a continuar estudando e, se possível, dar o curso novamente, que na primeira vez realmente cometemos erros, mas é importante que tenhamos pessoas dispostas a ensinar e dialogar. Outra coisa que aconteceu ontem foi novamente o meu cabelo. Postei uma foto de trança nas minhas redes sociais e já recebi comentários negativos. Toda vez que me aproximo mais da minha cultura e reforço a minha identidade racial negra, isso acontece, parece que só sou bonita se estiver próxima ao padrão de beleza eurocentrado. São comentários de amigos, de familiares, que me trazem um incômodo enorme. Mariana me ajudou a elaborar minhas perguntas de final de curso, foi ótimo porque ela é professora, então sempre tem algo a me ensinar. Ela também elogiou a minha coragem em ofertar o curso sozinha e o material usado no curso. Fiquei muito feliz, é sempre bom receber o reconhecimento de um professor, principalmente quando eu pensava que estava fazendo tudo errado e por ela ser uma pessoa que eu admiro. Está realmente

sendo um desafio o curso, mas olhando agora, acho que eu também estou orgulhosa de mim, tive muitas descobertas no curso, ele foi uma formação para mim em vários aspectos. Então, estou animada, vou finalizar bem o curso, estou acreditando mais em mim (Diário de bordo da pesquisadora, 19/04/2024. Tema: Reunião de planejamento com Mariana).

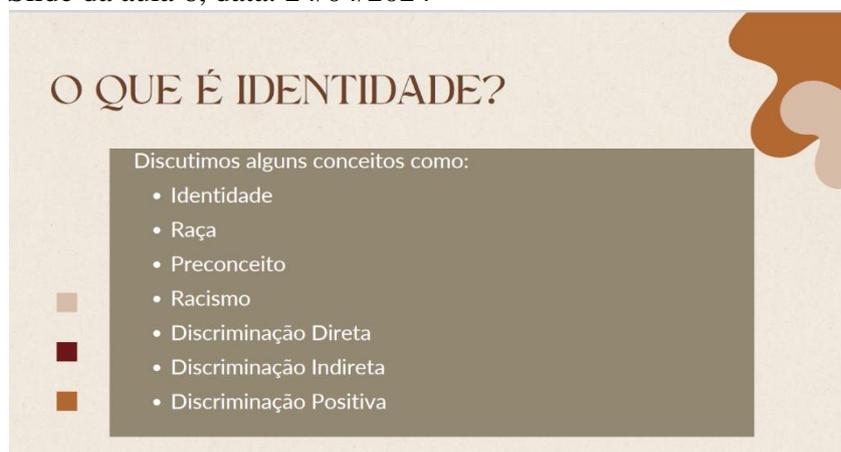
A partir desse relato, percebe-se a importância de contar com pessoas que fortalecem a luta e com quem podemos contar em momentos de angústia e desânimo. A seguir, abordaremos o último encontro.

#### 4.6 Aula 6 - Aula Final

O último encontro aconteceu no dia 24/04/2024, com a participação de 14 pessoas. O objetivo da aula foi fazer uma síntese dos principais temas e discussões abordados ao longo dos seis encontros. Além disso, os/as participantes apresentaram seus trabalhos finais, compartilhando suas impressões e experiências ao longo do curso.

No primeiro dia, foquei na apresentação e na identidade, apresentei o seguinte slide:

Figura 36 - Slide da aula 6, data: 24/04/2024



Fonte: A autora.

No segundo dia, discutimos o mito da democracia racial e como um/uma negro/a, um/uma indígena e um português ou uma portuguesa contariam a história do Brasil a partir de suas perspectivas.

Figura 37 - Slide da aula 6, data: 24/04/2024

**Como cada um contaria a história de construção do Brasil?**

- Trouxemos diferentes pontos de vista da história de construção do Brasil
- Mito da democracia racial - criado para acalmar os conflitos
- O racismo tem uma dimensão estrutural, cultural e institucional

Lélia Gonzalez diz que os aspectos culturais e políticos das relações raciais demonstram como o branco afirmou sua supremacia às expensas e em presença do negro; ou seja, "além da exploração econômica, o grupo branco dominante extrai uma mais-valia psicológica, cultural e ideológica do colonizador". Que se pense, no caso brasileiro, nos efeitos da ideologia do branqueamento articulada com o mito da democracia racial. Cabe ressaltar como tais efeitos se conscientizam nos comportamentos imediatos do negro "que se põe em seu lugar", do "preto de alma branca". (LÉLIA GONZALEZ, 2020, p. 33)

Fonte: A autora.

Na terceira aula, o título "Racismo em Sala de Aula: O que Temos Vivenciado":

Figura 38 - Slide da aula 6, data: 24/04/2024

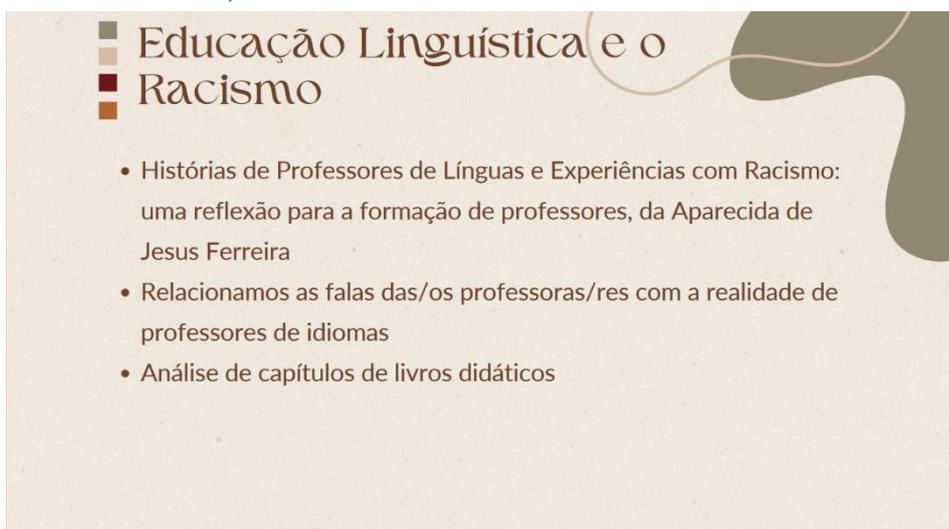
**Racismo em sala de aula: o que temos vivenciado?**

- Letramento Crítico
- Branquitude
- Teoria Racial Crítica
- LEI nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003

Fonte: A autora.

Na quarta aula, abordei o tema "Educação Linguística e o Racismo – Análise de livros didáticos". Fizemos análises de capítulos de dois livros didáticos, a partir do texto “O Racismo Cordial no Livro Didático de Língua Inglesa aprovado pelo PNLD”, de Aparecida de Jesus Ferreira e Mábia Camargo, e do Livro didático de inglês do 6º Ano do Ensino Fundamental da série LINKS - 2011/2013.

Figura 39 - Slide da aula 6, data: 24/04/2024



Fonte: A autora.

Na quinta aula, o tema foi "Pensando Formas de Desconstruir o Racismo – Valorização da identidade negra", com foco no cabelo e a autoestima da mulher negra.

Figura 40 - Slide da aula 6, data: 24/04/2024



Fonte: A autora.

Após o resumo dos temas abordados durante o curso, iniciamos a apresentação da atividade, que consistia em uma sequência didática (para uma aula de 45 minutos) que abordasse raça e racismo no ensino de línguas. A apresentação deveria ter a duração de até cinco minutos.

Maju foi a primeira a apresentar. Iniciou sua fala afirmando que fez seu trabalho “de forma íntima, com o intuito de compartilhar mais de si para as outras pessoas”. Seu objetivo era que “os/as alunos/as se vissem de maneira mais humanizada, incentivando a prática do acolhimento mútuo e promovendo um diálogo sobre comportamentos racistas”. É interessante notar que as interações e partilhas sobre nossas próprias experiências com racismo foram muito presentes em todo o tempo ao longo dos encontros, o que parece agora reverberar na proposta didática de Maju. Para isso, ela propôs três atividades com alunos/as do ensino fundamental I e II. A primeira atividade consistia na exibição do curta-metragem *Hair Love*, com o objetivo de estimular a discussão sobre a autoestima das crianças negras. A segunda seria um debate sobre diferentes profissões, permitindo que os/as alunos/as percebam a pluralidade presente ao redor deles/as. A terceira atividade seria a leitura do livro *A Menina Bonita do Laço de Fita*<sup>20</sup>, que busca promover a representatividade e a autoestima das crianças negras, ressaltando a importância da diversidade e da valorização das características físicas e culturais das crianças negras.

Selecionei o trecho em que Maju compartilhou sua visão sobre o debate que tivemos na aula ao analisar capítulos do livro didático, ressaltando a importância da representação de pessoas negras em diversas profissões. É muito recompensador sentipensar que o curso foi relevante e que os/as alunos/as realmente almejam levar as discussões para suas práticas diárias.

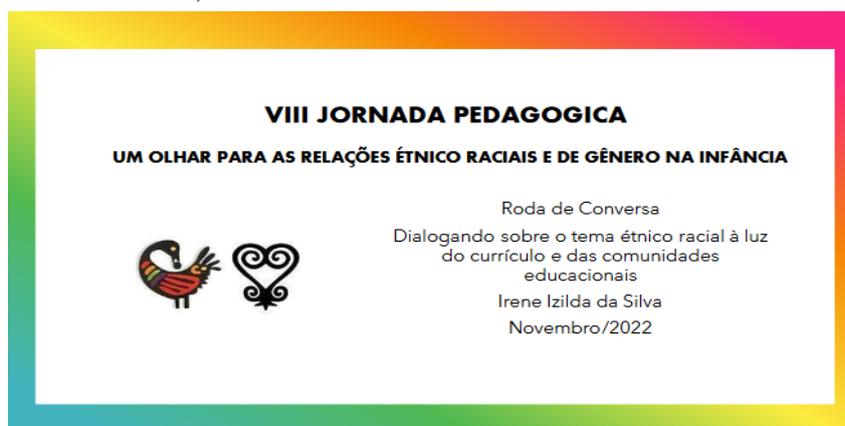
Eu lembrei quando você estava explicando sobre as profissões dos livros de inglês, aí eu trouxe profissões. Eu achei interessante o debate que a gente teve e gostaria de levar ele para a frente também. Seria um debate bem interessante, eles perceberem a pluralidade que existe ao redor deles (Maju, Gravação da aula 6, 24/04/2024).

Em seguida, Lívia, professora aposentada de língua inglesa e literatura, que atualmente oferece suporte acadêmico para universidades voluntariamente, apresentou sua proposta de atividade. Ela planejou uma formação continuada para educadores/as dos anos iniciais do ensino fundamental, chamada "Roda de Conversa". O objetivo seria sensibilizar os/as educadores/as sobre as relações étnico-raciais e de gênero na educação infantil, em especial no currículo da cidade de São Paulo relacionado à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

---

<sup>20</sup> MACHADO, Ana Maria. *Menina Bonita do Laço de Fita*. Ilustrações de Claudius, São Paulo, Ática, 2001.

Figura 41 - Slide da aula 6, data: 24/04/2024



Fonte: A autora.

Talítha, eu trago um pouco dos eixos fundamentais, a educação integral, a equidade e a educação inclusiva. Sabendo muito bem qual é a condição da criança, do jovem e do adulto negro, seja ele estudante ou professor. Eu, hoje sou uma jovem senhora negra, mas ainda muitas vezes sou convidada a entrar pelo elevador de serviço quando vou dar alguma palestra. É porque as pessoas acham que o lugar do negro é sempre o lugar de um serviçal (Lívia, Gravação da aula 6, 24/04/2024).

Silva e Santos (2020) comentam que, quando ocorre o reconhecimento de indivíduos negros em locais de privilégio, para a nossa construção social racista, esse acontecimento parece ir contra as estruturas tradicionais da nossa sociedade marcada pelo racismo.

Eu gosto dessa fala da Conceição (2017)<sup>21</sup>: “A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, mas sim para incomodá-los em seus sonhos injustos.” – Becos da Memória. Porque toda vez que a gente acende a Casa Grande se incomoda e aí quer colocar fogo na fogueira. E a gente continua na luta, não é para mim, mas pelos que virão (Lívia, Gravação da aula 6, data: 24/04/2024).

O discurso de Lívia foi particularmente inspirador, pois nos lembra da importância de entender que os resultados das nossas lutas não serão imediatos. Estamos colhendo os frutos

---

<sup>21</sup> EVARISTO, C. Becos da Memória. Rio de Janeiro: Pallas. 2017.

dos que nos antecederam, ao mesmo tempo, estamos plantando as sementes para uma sociedade mais equitativa e justa para aqueles que virão.

Bruna compartilhou uma experiência de como foi impactante para ela em sua infância se ver representada em um livro:

Sobre o livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, eu também tive o mesmo processo. Quando eu era criança eu li esse livro e acho que foi o único livro que eu tenho guardado na memória das coisas que eu li nessa fase (Bruna, Gravação da aula 6, 24/04/2024).

Marta compartilhou um guia de valorização da vida, que utiliza em sua escola ao oferecer cursos de formação continuada. O guia tem como objetivo discutir a saúde mental, abordando questões de bullying, automutilação e suicídio dentro do contexto sócio-histórico-pedagógico, reconhecendo que os/as alunos/as não estão isolados/as, mas inseridos/as em contextos complexos. A análise enfatiza a importância de sensibilizar os/as alunos/as para a empatia, respeitando o espaço e o tempo de cada um e entendendo que as dores variam entre as pessoas. Ela destacou a relevância da Lei 10.638/2003, afirmando que os princípios da pluralidade e da diversidade estão inseridos no currículo escolar e devem ser seguidos. Ressaltou, ainda, que as profundas desigualdades sociais, raciais e de gênero refletem um legado histórico de escravidão.

Figura 42 - Slide da aula 6, data: 24/04/2024

**GUIA DE VALORIZAÇÃO DA VIDA: orientações e prevenção ao bullying, automutilação e suicídio na escola**

- **Objetivo:** promover **debates** com os(as) profissionais da Educação para **refletir** as formas **preventivas** de **trabalhar** essas temáticas no cotidiano escolar, alinhando propostas de ações que contribuam para a **formação** e o **desenvolvimento integral** dos(as) **estudantes, famílias e profissionais da educação**.
- A análise histórica e cultural.
- Prevenção a partir de mediações pedagógicas.



Fonte: A autora.

Normalmente a gente pensa que o racismo é um fato isolado, ele está presente na estrutura do país, principalmente na escola e é importante que a gente entenda isso. E entender também que as crianças e os adolescentes negros/as, principalmente os/as

retintos/as, têm um olhar menos amoroso dos professores, na maioria das vezes, principalmente nas séries iniciais (Marta, Gravação da aula 6, 24/04/2024).

Como mencionado por Marta, o racismo não é um evento isolado, conforme abordado por Gonzalez (1988), é um fenômeno estrutural que transpassa todos os âmbitos da sociedade, instituições políticas, econômicas e educacionais e cotidianas. Marta destaca também o impacto do racismo na escola e a falta de afeto por parte dos/as professores/as. Gomes (2003), aponta que o olhar que os/as negros/as recebem na escola podem tanto ser benéfico, valorizando as diferentes identidades, quanto maléfico, discriminando, estigmatizando e podendo até negar as crianças e adolescente negros/as.

É gratificante e fundamental para mim e para os/as alunos/as mais jovens que participaram do curso ouvir as experiências de duas professoras negras que se dedicam à formação continuada de professores/as e são comprometidas com o um ensino antirracista. Destaco, assim, o caráter de troca e encontro de saberes que esta pesquisa-formação proporcionou a todos nós.

Bruna, estudante do 10º período de Arquitetura pela UFV, iniciou sua apresentação com o seguinte posicionamento:

A arquitetura possibilita observar a desigualdade racial de forma palpável. A gente já discutiu isso em uma aula que você mostrou aquele prédio, na favela em Paraisópolis (Bruna, Gravação da aula 6, data: 24/04/2024).

Bruna apresentou um estudo de caso de um projeto de sucesso feito para uma área de baixa renda do Rio de Janeiro (RJ): o parque de Madureira, inaugurado em junho de 2012, tem a extensão de sete bairros e se tornou um centro de lazer e convivência para a população local, majoritariamente negra. O parque conta com quadras esportivas, praças de samba onde acontecem eventos culturais, teatro, centro de educação ambiental, pista de skate e até uma praia artificial, promovendo inclusão e qualidade de vida. O projeto foi desenvolvido em um processo participativo que incluiu a opinião da comunidade, resultando em uma rápida apropriação do espaço.

Figura 43 - Slide da aula 6, data: 24/04/2024



Fonte: A autora.

Bruna concluiu sua apresentação refletindo sobre o seu papel na luta antirracista:

Eu acredito que o meu papel na luta antirracista começa pela representatividade e, além disso, oferecer suporte para outros estudantes e profissionais negros que se interessam em ingressar nessa área, pois é uma forma de contribuir para uma maior inclusão e diversidade no campo. Enquanto arquitetos, é de nossa responsabilidade projetar espaços públicos que garantam igualdade de oportunidades para todos, visando uma cidade mais justa (Bruna, Gravação da aula 6, 24/04/2024).

Como compartilhado por Bruna, ocupar locais predominantemente brancos é uma forma de inspirar outras pessoas negras a acreditarem que também podem frequentar esses espaços. Almeida (2019) afirma que, no Brasil, as Universidades não são apenas locais de qualificação técnica e científica, mas é também um espaço de destaque social, para o racismo, um local feito para pessoas brancas. Isso é especialmente evidente nas universidades públicas e em cursos mais elitizados. Nesse contexto, destaca-se a importância do posicionamento de Bruna.

Luís apresentou a proposta de uma aula para alunos/as da graduação com o tema: “Cultura e identidade, tranças e mapas para a liberdade”. O objetivo da aula é aprofundar o entendimento dos/as alunos/as sobre a importância das tranças na identidade negra, explorando a história das mulheres da Palenque, que foram escravizadas na Colômbia do século XVII, e usaram as tranças como símbolo de resistência e como ferramentas práticas para traçar rotas de

fuga. Além do estudo histórico, Luís propôs atividades práticas para explorar o vocabulário sobre o corpo humano em espanhol.

Para além da estética, essas mulheres utilizam o cabelo como questão de memória, resistência e identidade. Seria uma atividade justamente para aguçar a reflexão sobre como nos vemos nos espaços que estamos hoje. Como é difícil guardar a memória dos caminhos que trilhamos, e da mesma forma, como foi difícil também foi para esses povos guardar a memória dos trajetos por uma necessidade de fuga. Propor uma reflexão sobre nossos próprios mapas, como é que a gente constrói? (Luís, Gravação da aula 6, data: 24/04/2024).

As tranças sempre fizeram parte da história do povo negro, independentemente de sua localidade, contudo, os significados atribuídos a elas foram se transformando ao longo do tempo. Nas sociedades ocidentais atuais, algumas vezes, elas são usadas para desafiar estereótipos que associam pessoas negras à falta de higiene e que consideram o cabelo natural como “desarrumado”. Muitas pessoas usam as tranças como expressão de cultura e identidade. Quando vemos crianças com diferentes estilos de tranças e enfeites coloridos, percebemos a presença de um estilo negro de pentear e decorar o cabelo, muito distinto das crianças brancas. Essas práticas refletem a conexão entre pessoas negras, o cabelo e a identidade negra (Gomes, 2002).

Ao ler sobre tranças, me vieram à mente duas lembranças de infância. Minha mãe foi criada em um ambiente muito racista. Meu avô era negro, mas queria se afastar de tudo que o ligasse à negritude. Lembro que quando era adolescente ele me disse que eu não deveria ter um namorado negro, pois precisava “clarear” a família, e ouvi recorrentes comentários do tipo “de preto já basta nós”. Para ele, e para muitas outras pessoas, minha beleza estava no fato de que, mesmo sendo “moreninha”, eu tinha o cabelo com a raiz “lisa”. Então, acredito que esse ambiente tenha influenciado minha mãe a tentar me distanciar da imagem de uma criança negra de trança, ela não gosta até hoje. No entanto, sempre que eu via crianças negras usando tranças, achava lindo, nisso ocorreram dois episódios. Quando eu morava em São Bernardo do Campo (SP) e tinha uns 8 ou 9 anos, estava em um parquinho e fiz amizade com uma menina negra que usava trança e tenho a memória do meu cabelo preso com duas tranças de cada lado, tentando ficar parecida com a menina. Minha mãe me deixou ficar um pouquinho com as tranças e logo as desfez. No segundo episódio, eu era um pouquinho mais velha, tinha 10 anos, na igreja, havia uma amiga mais velha que usava tranças, um dia passei a tarde na casa dela e ela fez tranças no meu cabelo. Chegando à igreja, minha mãe ficou super brava e mandou eu desfazer as tranças antes do culto iniciar. Eu entendo minha mãe e não a culpo, mas esses momentos ficaram registrados na minha memória e, por anos, tentei me aproximar da branquitude, alisando meu cabelo, odiando meu nariz e sempre me preocupando excessivamente com minha aparência (Diário de bordo da pesquisadora, 22/04/2024. Tema: Tranças).

Cavallero (1988) nos alerta sobre a forma naturalizada com que o racismo é fomentado na nossa sociedade, inclusive no ambiente familiar, onde perpetuam crenças

infundadas sobre estereótipos de pessoas negras. Por isso é fundamental que a escola e família trabalhem juntos para que a criança negra conheça e sinta orgulho de sua cultura, identidade e história.

Encerrei o curso agradecendo a presença e o comprometimento de todos/as que permaneceram e realizaram as atividades. Fiquei extremamente feliz ao perceber que as discussões apresentadas ao longo das aulas foram assimiladas e referenciadas nas apresentações dos/as alunos/as.

Dos/as participantes do curso, 7 enviaram a apresentação final, mas apenas 5 apresentaram para a turma, todos/as os 5 negros/as, e 12 pessoas entregaram a atividade final escrita. A tabela a seguir mostra esse resultado:

Tabela 8 - Entrega da atividade final. Fonte: Elaborado pela autora.

<b>Participante que entregou a atividade final</b>	<b>Raça autodeclarada</b>	<b>Fez e apresentou a sequência didática</b>	<b>Atividade final escrita</b>
Maju	Negra	Sim	Sim
Marta	Negra	Sim	Sim
Luís	Negra	Sim	Sim
Lívia	Negra	Sim	Sim
Bruna	Negra	Sim	Sim
Lara	Branca	Sim (mas não apresentou, apenas enviou)	Sim
Felipe	Negra	Não	Sim
Júlia	Branca	Não	Sim
Iza	Negra	Não	Sim
Zuri	Negra	Não	Sim

Ricardo	Branca	Sim (mas não apresentou, apenas enviou)	Sim
---------	--------	---	-----

Fonte: A autora.

A atividade consistia em responder às seguintes perguntas:

1. Como você entende o seu papel social na educação (enquanto aluno/a, professor/a e/ou em seu ambiente de trabalho)?
2. Para você, o que foi mais impactante no curso?
3. Como as questões discutidas no curso podem promover possibilidades de mudança social no seu contexto?
4. Qual é o lugar da raça no ensino de línguas?
5. O curso tem trazido alguma mudança de perspectiva, de sentimento e/ou de visão sobre as questões de raça e racismo em seu contexto? Em que sentido?

No próximo capítulo analisarei o trabalho final escrito

#### 4.7 Trabalho final escrito

Apresentarei parcialmente alguns trechos dos trabalhos finais. Na primeira pergunta, “Como você entende o seu papel social na educação (enquanto aluno/a, enquanto professor/a e/ou em seu ambiente de trabalho)?”, os/as participantes/as que atuam como professores/as destacaram o compromisso com a diversidade e com as questões sociais; os/as que estão em processo de formação destacaram o fato de buscar conhecimento de forma crítica:

Como professora de Língua Portuguesa, desfruto de muitas oportunidades de exercer meu papel social, atuando como fomentadora de quebra de paradigmas. Não há lugar tão repleto de diversidades quanto a escola. Esse espaço me faz feliz e realizada, me dando sentido para a minha existência. Afinal, a que vim a este mundo? (Lara, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Com professora aposentada e pesquisadora, entendo que meu papel social na educação se pauta em uma educação antirracista que vê na equidade e na justiça social meus principais aliados (Lívia, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Como aluna, acredito que minha postura deve ser de buscar conhecimento e formação crítica e como professora, devo perpetuar esse conhecimento de forma crítica e reflexiva com meus alunos (Zuri, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Como uma mulher negra que está sempre em busca de conhecimento crítico racial, social, econômico e político, vejo meu papel social na educação tanto no meu ambiente educacional, quanto no meio ambiente profissional, como um constante “fazer”. Fazer perguntas, fazer levantamentos, fazer o outro reconhecer sua prática racista, fazer o outro refletir sobre seu comportamento, fazer o outro ser acolhido, fazer o que estiver ao meu alcance para poder quebrar esses ciclos de violência em que a vítima permanece silenciosa (e silenciada) e o racista permanece se sentindo em um lugar de direito de discriminar o outro (Maju, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Enquanto aluna branca de licenciatura, encaro a experiência acadêmica como uma oportunidade de estourar a bolha na qual vivi, permitindo-me conhecer outras realidades. Sendo assim, meu papel é participar ativamente do letramento racial que me é proposto, para estar apta a ensiná-lo aos meus alunos no futuro, de forma eficiente e que os instigue a desenvolver consciência crítica (Rafaela, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

O meu papel social seria, juntamente com outros colaboradores, promover a diversidade, a representatividade e um ambiente seguro para os profissionais (Iza, Trabalho final escrito, data: 24/04/2024).

Bruna e Felipe se veem como representatividade positiva para outras pessoas negras:

Estando inserida no contexto da arquitetura, que é um campo geralmente elitizado e dominado por pessoas brancas, acredito que meu papel na luta antirracista começa pela representatividade. Além disso, oferecer suporte e mentoria para estudantes e profissionais negros interessados na área da arquitetura é uma forma de contribuir para uma maior inclusão e diversidade no campo (Bruna, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Como homem preto, minha presença e participação na educação podem servir como um modelo positivo para outros estudantes negros, mostrando-lhes que eles também podem alcançar o sucesso acadêmico e profissional (Felipe, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Sobre a segunda pergunta, “Para você, o que foi mais impactante no curso?”, Marta destacou a passividade no posicionamento de alguns participantes diante de situações de racismo, o que me levou a refletir sobre a possibilidade de ter adotado essa postura em algum momento. A experiência do racismo é pessoal, muitas pessoas passam a vida toda sofrendo discriminações raciais sem reconhecer que estão sendo vítimas de racismo. Por isso, é essencial criar um ambiente seguro para troca de experiências. Muitos/as alunos/as apreciaram o espaço seguro para o diálogo e destacaram que os relatos dos colegas foram fundamentais para o aprendizado durante o curso:

A postura de uma certa passividade demonstrada pela maioria dos participantes em relação a situações de racismo fortaleceu a relevância desse curso que fomentou mais questionamentos que respostas (Marta, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Durante o curso, uma das teorias que mais fez sentido para mim foi a questão da branquitude (Lara, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

As diversas perspectivas reunidas, dado às diferentes realidades e vivências de cada um, somadas à atitude da ministradora do curso, que cedeu muito espaço para a fala a todos. Ou seja, a fuga do modelo padrão em que apenas um fala para todos (Rafaela, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

A dialogicidade e a prática de exercer a escuta das dores e saberes dos participantes (Lívia, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

O que mais me impactou no curso foi ouvir as experiências vividas e compartilhadas pelos participantes (Felipe, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

O que mais me impactou no curso foi entender que devemos aproveitar nosso momento de participação nos espaços educacionais, pois um testemunho, um exemplo vivido possibilita a aproximação de quem permite se (des)construir, que é basilar à aprendizagem (Luís, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Refletir sobre a falta de representatividade no ambiente educacional (Zuri, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Uma das coisas mais impactantes que vi durante o curso foi o debate do lugar da raça na sala de aula. Eu nunca tinha parado para fazer esse recorte e muitas lembranças do meu ensino fundamental vieram à tona enquanto conversávamos. Foi impactante perceber que o racismo é tão presente nas escolas, isso passa despercebido na maioria das vezes... Foi impactante para mim perceber que isso é algo não falado, pouco visto e menos ainda debatido (Maju, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

É interessante observar que os/as alunos/as destacaram a troca de experiências como ponto positivo, algo que, em algumas aulas, eu temia que fosse visto de forma negativa. Maju, por sua vez, enfatizou a importância do debate racial no ambiente escolar, uma reflexão que ela nunca havia feito anteriormente, mas que desencadeou lembranças de vivências pessoais durante o curso.

A terceira pergunta, “Como as questões discutidas no curso podem promover possibilidades de mudança social no seu contexto?”, teve várias respostas que me chamaram a atenção:

As questões discutidas no curso me auxiliam a elaborar aulas que estimulem a reflexão sobre atitudes racistas nos espaços públicos. Também me senti seguro e à vontade, em um ambiente acolhedor. Sentir-se acolhido/a faz parte do processo de mudança social, de modo que as questões levantadas em sala de aula nos direcionaram não apenas a discutir problemáticas, mas sobretudo a evidenciá-las (Luís, Trabalho final escrito, data: 24/04/2024).

Acredito que se comprometer com o tema racismo e a representatividade da cultura negra, ou seja discutindo o problema, mas não reduzir a representatividade apenas a discussões e comentários pensando nas pessoas negras como vítimas, mas trazendo essas pessoas e sua cultura para um lugar de referência de produção de conhecimento,

como autores, filósofo, autoridades, tornando os espaços de poder e de produção de conhecimento um lugar plural de fato (Zuri, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Pessoas negras na arquitetura têm o potencial de atuar na conscientização sobre o racismo estrutural, elucidando colegas de profissão ou mesmo clientes sobre essas questões e promovendo práticas mais inclusivas (Bruna, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

A discussão de pautas sociais muitas vezes não é considerada quando mencionamos a Educação Infantil. Por ser a etapa educacional com que mais tive contato, informo que é de extrema importância que debates como esse se iniciem o mais depressa possível (Júlia, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Sinto que essas questões (e todas as outras) discutidas no curso podem promover um olhar diferente para mim diante de situações que ou não tinham esse despertar em mim (perceber que tem algo errado, ainda que sutilmente), ou eu não tinha coragem de demonstrar meu desconforto. Sinto que poderei acolher melhor os meus, ensinar mais minha irmã caçula sobre essas violências, debater com pessoas a urgente necessidade de mudança nesses “pequenos” aspectos, poderei me acolher também, dentre tantas outras coisas (Maju, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

As questões discutidas possibilitam a busca por ambientes mais inclusivos (Iza, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Esta é uma das perguntas centrais do curso, que foi elaborado justamente para refletirmos sobre a existência de um lugar para a discussão sobre raça no ensino de línguas e, se houver, qual é esse lugar.

O lugar de raça no ensino de línguas é no espaço em que o ensino esteja se concretizando e no próprio ensino, aguçando sempre o olhar reflexivo sobre nossas atitudes, pois nossa coletividade é a soma de cada pessoa; e somar é, muitas vezes, desconstrução (Luís, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Acredito que esse lugar está no debate, mas também nas referências apresentadas aos alunos, referências educacionais, literárias e culturais (Zuri, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Percebo, a partir de tudo isso, que o lugar da raça deve ser um lugar de acolhimento, debates e mudanças. Acolher os que sofrem ataques racistas, debater com aqueles que propagam esses comportamentos para que percebam que estão errados, com aqueles que não punem (professores, diretores, pais), com aqueles que sabem e são coniventes, para que assim possa ser possível mudar um pouco dessa realidade. O lugar da raça deve deixar de ser esse lugar pouco visto, de pouca importância, de pouca atenção. Não é meu objetivo demonstrar que a raça ocupa um lugar apagado, mas sim que deve possuir mais destaque, para além da semana da Consciência Negra, em que as escolas se voltam ao debate de raça, mas na semana seguinte esquecem (Maju, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

No ato de ensinar, acredito que caiba começar a incluí-lo em sala de aula tanto para os alunos, quanto para os professores, no sentido de formações. O racismo além de permear a língua e a literatura, ainda está nas interações entre as pessoas que compõem a sala de aula e a escola, a vista disso cabe apresentá-lo em suas diversas nuances e buscar provocar os alunos sobre constantemente, não apenas em aulas isoladas (Rafaela, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

A inclusão de materiais e abordagens que reflitam a diversidade racial e cultural dos alunos, bem como a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor (Ricardo, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

O currículo antirracista precisa ser trabalhado ao longo do ano letivo, afinal não somos somente negras e negros no 13 de maio ou no 20 de novembro. Lembremos que o ensino de línguas vem acompanhado de cultura ancestral, muitos vieram antes de nós que precisa ser ressignificados (Lívia, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

A raça desempenha um papel significativo no ensino de línguas, desde o reconhecimento da diversidade linguística até a análise crítica da linguagem e a promoção da representatividade e do empoderamento linguístico. Integrar questões raciais de maneira sensível e informada no ensino de línguas é fundamental para criar um ambiente educacional inclusivo e antirracista (Felipe, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Enquanto aluna, tentando lembrar do meu período escolar, percebi que não me recordo de pessoas negras em lugares de representatividade, mas me recordo de todos os professores negros que tive tanto na escola quanto no curso de línguas e na universidade (Iza, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

É interessante que os/as participantes abordaram diferentes fatores sobre qual seria o lugar da raça, destacando aspectos como a necessidade olhar reflexivo sobre as nossas atitudes, a descolonização do currículo eurocentrado e centrado em perspectivas norte-americanas, a promoção e inclusão de epistemologias que valorizam histórias e cultura ancestral, reconhecimento e promoção da diversidade linguística. Contudo, o ponto mais mencionado foi a importância de pensar na representatividade de pessoas negras nos materiais didáticos.

Sobre a última pergunta, que foi: “O curso tem trazido alguma mudança de perspectiva, de sentimento, de visão sobre as questões de raça e racismo em seu contexto?” Em que sentido?”, destaco que Lara, uma participante branca, reconheceu uma fala que fazia parte do seu cotidiano, porém ela nunca tinha se atentado para seu teor racista. Fiquei extremamente feliz que o curso tenha propiciado reflexões pessoais e autocríticas em pessoas brancas. É necessário que analisemos nosso comportamento no cotidiano, como dito por Lara:

Já as mudanças sociais no meu contexto, após o curso, dependo de posturas DIÁRIAS. No meu cotidiano, não basta citar o teórico. Surte muito mais efeito quando relato algo que ME ATINGIU E a partir de um comentário simples, como meu colega de trabalho, ao analisar minha fala “neguim chegou”, “neguim viu..” etc. Um professor de sociologia questionou-me por que eu não falava “branquim chegou”, por exemplo. Daí entendi, que minha criação familiar me fez racista sem ao menos eu perceber. Socialmente, eu percebi marcas da minha fala que eram ALTAMENTE racistas (Lara, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

A resposta de Luís, ao mencionar que irá iniciar um curso com foco em autores negros/as, destaca a importância termos uma pessoa em quem nos espelhar. Antes de decidir ofertar o meu curso, participei de uma formação sobre racismo no ensino de línguas que, embora tivesse uma abordagem diferente, serviu como modelo e uma motivação para mim. Júlia, também destacou que o curso a preparou para suas primeiras turmas. Além disso, é extremamente gratificante saber que consegui proporcionar um ambiente de acolhimento para os/as alunos/as:

O curso, portanto, me trouxe mudança de perspectiva sobre minhas aulas de língua espanhola. Inclusive iniciei um curso em um programa de ensino de idiomas na UFRPE em que, no planejamento, inclui contos de autores/as negros/as não apenas para nos debruçarmos sobre os contos através da leitura e da interpretação, mas também para conhecermos quem os assina, onde nasceram e um pouco da história desse lugar. Foi durante este curso a ideia de incluir contos de autoria negra latinoamericana desde já em minhas aulas. Não são fáceis de encontrar, mas consegui um material significativo. Mais acima, menciono as questões de 1) sentimento e 2) visão sobre raça e racismo que me fizeram mudar. A primeira é o acolhimento que me faz sentir segurança, a segunda é a minha responsabilidade social de promover espaços de acolhimento (Luís, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Com esse curso fui capaz de compreender detalhadamente aquilo que já era de meu conhecimento, porém de maneira limitada, e pensando em um contexto pessoal e educativo conheci diversas personalidades de diferentes nacionalidades com uma vasta carga educacional, que foram capazes de me preparar mesmo que em tão curto tempo para uma atuação inicial em minhas primeiras turmas... Prossegurei buscando por cursos e formações continuadas que mantenham minha atualização acerca destes assuntos e que aprimorem cada vez mais meus conhecimentos (Júlia, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Zuri trouxe a necessidade de estimular o debate racial no ensino regular, enquanto Bruna defendeu as políticas raciais:

Confesso que me aprofundar nesse debate, apesar de consciência, me trouxe um pouco de pesar, por ver os caminhos da educação neste sentido, mas apesar disso acho que essa pauta e essa luta devem ser incorporadas de forma sistemática no ensino, ainda que você esteja em um ambiente no qual essa postura não é estimulada, e algumas vezes até desencorajada (Zuri, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Enquanto pessoa negra em ambientes majoritariamente brancos, é necessário defender políticas e práticas que garantam igualdade de oportunidades para todos, visando construir ambientes e cidades mais justas (Bruna, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Maju, após a realização do curso, relatou enxergar acontecimentos do passado sob novas perspectivas, enquanto Ricardo compartilhou que, antes do curso, não reconhecia o

racismo no contexto do ensino de línguas. Carneiro (2005) nos recorda que não percebemos o racismo quando não se tem consciência dele. Muito interessante o posicionamento de Maju ao compartilhar a possibilidade de proteger sua irmã caçula das mesmas experiências racistas que ela enfrentou.

Gostaria de dizer que esse curso acrescentou muito em minha vida. Me fez perceber certos acontecimentos do meu passado com olhos diferentes, poder notar comportamentos que antes eu não notava, poder conversar com minha irmã caçula sobre essas questões na escola dela, poder acolhê-la, a mim, aos meus; querer mudar o que eu conseguir alcançar, deixar desconfortável aquele que se sente tão no direito de ser racista, levar essa percepção comigo para meus ambientes estudantil, profissional, familiar e de lazer, além de tanto mais. Sinto que isso acrescentou em mim emoções e noções novas e sou muito grata por isso (Maju, Trabalho final escrito, 24/04/2024)

Efetivamente, trouxe mudanças significativas em minha perspectiva, sentimentos e visão sobre as questões de raça e racismo em meu contexto. Antes de participar do curso, reconhecia a existência do racismo, mas não compreendia completamente a sua extensão e profundidade, especialmente no contexto do ensino de línguas. No entanto, após participar do curso, minha perspectiva sobre raça e racismo se tornou mais crítica e consciente. Agora, percebo como o racismo está enraizado em várias instituições, incluindo o sistema educacional, e como isso afeta diretamente o ensino e aprendizagem de línguas (Ricardo, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Sim, não no sentido uma perspectiva completamente diferente, mas sim ampliada. Eu poderia dizer que o curso trouxe muito mais conteúdo e valor para o meu “repertório” no letramento racial do que eu tive acesso até o presente momento e essas oportunidades são tão proveitosas exatamente por isso (Rafaela, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

A presença de Livia foi significativa por ser uma mulher negra que tem um vasto currículo na luta antirracista na educação. Segundo seu relato:

O curso me possibilitou revisitar minhas memórias desde o início de minha carreira como educadora, e me possibilitou repensar o meu fazer pedagógico hoje e sempre (Livia, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Felipe e Iza destacaram a relevância de estarmos atentos ao racismo do nosso cotidiano:

Sim, o curso me proporcionou uma compreensão mais profunda das questões de raça e racismo, isso ampliou minha consciência sobre a complexidade dessas questões e sua interseção com outras formas de opressão e desigualdade (Felipe, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Sim, no sentido de estar mais atenta principalmente à forma como o racismo aparece no meu dia a dia (Iza, Trabalho final escrito, 24/04/2024).

Sobre meu processo de sentipensar meu papel como professora e estudante, escrever este trabalho foi doloroso em muitos momentos, não apenas pelo cansaço diário mental e físico, mas também pela profundidade do tema. O exercício de revisitar memórias de infância esquecidas e mergulhar de cabeça no tema racismo foi emocionalmente desafiador.

O curso me proporcionou muitas inseguranças, frustrações e medos relacionados à minha capacidade de ministrar um curso, ao conteúdo e ao meu conhecimento sobre o tema. Em diversos momentos não me senti pertencente à academia e duvidei da minha capacidade intelectual. No entanto, também experimentei sentimentos de orgulho e satisfação com meu processo de aprendizagem, minha pesquisa e os resultados alcançados. Ministrar o curso foi uma experiência extremamente gratificante. Em vários momentos fiquei extremamente feliz com pequenas conquistas, como planejar uma aula, observar a participação dos/as alunos/as e ler as atividades finais.

No processo, ao iniciar o curso, me senti tão inexperiente que tive a sensação de estar “pisando em ovos” ao abordar o tema racismo. Inclusive, na primeira versão do meu texto, demorei a mencionar os termos “racismo” e “branquitude” pela primeira vez. Mesmo sendo negra e trazendo o assunto racismo, me via com uma escrita muito hegemônica. Porém, com as leituras, o curso e uma mudança de perspectivas, comecei a me apropriar da minha pesquisa de forma mais profunda, o que me permitiu escrever com mais autoridade. Durante o processo de escrita enfrentei muitas inseguranças e dúvidas, mas ao final me realizei plenamente com ela. Assim, compartilhei no meu diário de bordo sobre o processo do curso,

Iniciei a aula cheia de inseguranças porque poucas pessoas me enviaram a atividade final. O curso iniciou com muitas pessoas, no final poucas pessoas permaneceram e participaram, fiquei sem saber o motivo de tanta desistência, o que me gerou um incômodo. No entanto, a aula foi ótima, as pessoas que fizeram interagiram e entregaram todas as atividades. A primeira a apresentar citou vários momentos da aula que a ajudaram a planejar a aula, fez comentários positivos sobre o curso e inclusive propôs uma atividade a partir de uma reflexão que tivemos em uma das aulas, eu até chorei ouvindo ela falar e usar estratégias usadas no curso. Teve uma menina do curso de arquitetura que me emocionou pelo compromisso que ela teve com o curso, mesmo não sendo a área dela. Engraçado, das 5 pessoas que apresentaram hoje, mesmo havendo 14 na reunião, as 5 eram negras. Ao final do curso eu fui muito elogiada. Marta, professora experiente na área de ensino antirracista e que me fazia muitos questionamentos na aula, falou que se orgulhou de mim e da minha trajetória, fiquei muito feliz com o elogio dela. Outra aluna veio conversar comigo ao final da aula. Foi muito bom ter um retorno positivo dos/as alunos/as, parece que eu estou vendo sentido no que estou fazendo. É muito bom contribuir com a formação, não me sentir sozinha na luta, ver que tem pessoas dispostas a aprender e fazer a diferença, que para algumas pessoas o curso pode não ter feito muito sentido, entretanto, algumas outras gostaram muito e mesmo o número de participantes ter diminuído, eu fiquei muito feliz com o resultado, porque eu acho que é isso mesmo, a gente joga uma semente, mas se uma

germinar já é uma super conquista, e eu estou imensamente grata por essa conquista. (Diário de bordo da pesquisadora, 24/04/2024. Tema: Pós-curso).

Acredito que é fundamental compartilhar minha perspectiva sobre branquitude. Acredito que ou as pessoas brancas não demonstram interesse em compreender nossas histórias, ouvir nossas dores diárias, entender que nosso cabelo trançado carrega um símbolo de resistência e identidade, ou essas pessoas não têm interesse em mudar um sistema branco de privilégio, o que impede um real aprofundamento no tema do racismo. Em meu trabalho, por exemplo, foi oferecido um curso sobre letramento racial, que atraiu a participação majoritariamente de pessoas negras. Da mesma forma, no contexto do meu curso, os únicos amigos/as que participaram foram as pessoas negras. Essa percepção reflete tanto o que observei no curso quanto o que acontecia em minha vida pessoal naquele período.

Durante o curso, a princípio não me sentia segura para falar dos privilégios da branquitude como me sinto hoje. Corrigindo textos que escrevi no começo da trajetória acadêmica, consigo ver meu amadurecimento intelectual para o letramento racial. Como afirma Freire, quem ensina aprende e quem aprende ensina. Para uma educação antirracista, é preciso romper com as hierarquias que a própria educação nos impõe e abrir-se para aprender sempre.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do meu percurso, refleti sobre meu processo como mestrande e o sentipensar do meu papel como docente em um curso que aborda racismo e educação linguística. Estructurei o texto de maneira a proporcionar uma compreensão das estruturas sociais do nosso país, dos conceitos relacionados à raça, da nossa herança escravocrata e do conceito de branquitude antes de introduzir a Linguística Aplicada. Considerei essencial também incluir dados educacionais sobre as pessoas negras em nossa sociedade.

Este trabalho adotou a pesquisa-formação com traços autoetnográficos, por meio dos quais compartilhei minhas experiências educacionais, desde o meu primeiro contato com o inglês, passando pela graduação, até o trabalho como professora na Colômbia, onde decidi que estudaria racismo e o ensino de línguas. Relatei também minha experiência de trabalho no Ministério da Educação (MEC) juntamente com meu processo enquanto estudante do Mestrado em Linguística Aplicada. Foi uma experiência gratificante sentipensar minha práxis, refletir sobre meu percurso e construir confiança para tratar de um tema que me gerava muitas inseguranças, mas que, ao final, me proporcionou um senso de realização.

Embora os estudos sobre questões raciais no ensino de línguas estejam ganhando maior visibilidade, é crucial que os currículos dos cursos de licenciatura das universidades incorporem disciplinas voltadas para a temática racial, não em caráter optativo, mas de forma obrigatória.

Ao preparar o curso que gera esta pesquisa, enfrentei receios sobre minha capacidade de ser uma professora antirracista e de trazer atividades que abordassem o racismo. Contudo, durante o processo, compreendi que o ato de preparar um curso centrado no debate antirracista já é prática transformadora; para além disso, pensar em referências de pessoas negras, incluir histórias com protagonismo de figuras negras e desmistificar estereótipos. Enfim, integrar às atividades cotidianas uma abordagem racialmente crítica já constitui com uma educação antirracista.

Inicialmente, imaginei o curso de formação sobre raça e racismo no ensino de línguas como uma proposta mais prática. Mas, ao decorrer dos encontros, ele se revelou um espaço de reflexão profunda sobre raça e educação.

O curso aborda estes setes aspectos, propondo atividades interativas que convidam os/as participantes/as a conectar suas próprias vivências e realidades à temática:

1. Discute a formação racial do Brasil, trazendo sustentação para a formação colonial do racismo, com dados, números, documentos e argumentações embasadas.
2. Discute sobre o mito da democracia racial, que conscientiza os/as professores/as a respeito dos discursos que normalizam o racismo e a branquitude.
3. Problematiza a branquitude, sua formação colonial e sua manutenção e reprodução na colonialidade, mantendo a invisibilidade da raça branca e sustentando seus privilégios. E convida os participantes a interagirem sobre suas próprias vivências e realidades nessa temática.
4. Abre espaço para histórias pessoais, vivências, sofrimentos e dores enfrentados em função do racismo vivido, para os afetos e emoções e reflexões sobre superações. E promove atividades interativas que convidam os participantes a interagirem sobre suas próprias vivências e realidades nessa temática.
5. Faz uso de materiais multimodais para inspirar, afetar, tocar e conscientizar os/as participantes a respeito do racismo e da necessidade de que ele seja alvo da educação, trazendo também ênfase sobre o papel do/a professor/a educador/a diante dessa realidade.
6. Promove reflexões contra-hegemônicas de culturas e identidades negras, desconstruindo o padrão de beleza, intelectualidade, cientificidade e criatividade único da branquitude.
7. Fortalece praxiologias críticas e dialógicas, que rompem com uma posição hierárquica entre quem ensina e quem aprende, instaurando interações colaborativas em que todos participam dialogicamente para a construção de conhecimentos.

Durante o planejamento, enfrentei o desafio de sentipensar meu lugar de professora antirracista, pois, imaginei que, pelo fato de ser uma mulher negra, vivenciar o racismo todos os dias e estar atenta às questões políticas e sociais, teria bagagem e confiança necessárias para compartilhar minha vivência e ensinar sobre o tema. Contudo, no decorrer do planejamento do curso, me vi uma pessoa leiga, insegura e que questiona as minhas habilidades enquanto professora, principalmente em relação à firmeza e ao controle do tempo. Apesar dessas incertezas, ao final do curso, essa abordagem acolhedora foi um lado positivo, pois os/as alunos/as se sentiram acolhidos/as e em um lugar seguro para poder compartilhar experiências

e tirar dúvidas. Assim, fui aprendendo que ensinar e aprender são inseparáveis, como afirma Freire.

O fato de iniciar o curso com muitos/as alunos/as brancos/as e com uma participação ativa deles me trouxe muita reflexão. Em diversos contextos, percebo que pessoas brancas, mesmo politizadas em outras pautas, mostram pouca intenção em se letrar racialmente, falo disso a partir de um olhar pessoal. A impressão que tive foi que, à medida que o curso avançava e comecei a apontar os privilégios da branquitude, analisar livros didáticos, falar sobre histórias de pessoas negras e trazer sua identidade e cultura, apenas as pessoas negras permaneceram.

Sobre a pergunta, “Como nós docentes nos sentipensamos no contexto da luta antirracista na educação linguística?”, acredito que, ao refletir sobre como pessoas brancas se relacionam com o debate racial, trago o conceito introduzido por Chris Mullard (1985) sobre a “mudança transformativa” (*transformative change*). Mullard explica que essa mudança não é apenas uma mudança lógica e linear de forma de pensar, mas trata-se de romper com práticas e políticas antigas e com as racionalidades que as sustentam. Para uma real mudança transformativa é necessário substituir a estrutura pré-existente e dominante e substituí-la pela construção de uma nova lógica de crenças e valores.

Sob essa perspectiva, considerando que o racismo é inerente à identidade branca, que é produto do sistema branco dominante (DiAngelo, 2018), para ter uma mudança transformativa e efetiva por parte das pessoas brancas, é necessário que elas estejam dispostas a questionar aspectos fundamentais de si mesmas. Essa transformação implica a desconstrução das referências que as constituem e às quais estão apegadas. Assim, o que dificulta os/as brancos/as a se envolverem de forma autêntica na luta por uma sociedade mais justa racialmente pode ser a necessidade de reavaliar os padrões que os asseguram como sujeitos sociais e lhes conferem privilégio (Santos, 2021).

Já sobre a perspectiva de pessoas negras, vi que muitos/as participantes se viram representados/as nas experiências trazidas por mim, pelos/as colegas e pelos materiais utilizados. A maioria dos/as inscritos/as no curso eram negros/as, e a participação efetiva era majoritariamente negra também, com isso, pude perceber que os/as participantes puderam ressignificar experiências racistas que viveram ao longo de suas vidas e que no momento não haviam associado a um racismo, tal fato me ocorreu enquanto eu escrevia. O racismo não acontece apenas quando uma pessoa no shopping center se nega a te atender por você ser

negro/a, mas ele é como engenharia que estrutura e é estruturada pela maioria das relações sociais (Almeida, 2019; Fanon, 2008).

As experiências vividas e a fundamentação teórica adquirida durante o Mestrado com certeza contribuíram para o meu desejo de voltar a atuar em sala de aula e para uma transformação crítica do meu papel como agente antirracista na sociedade. Sigo em busca da desconstrução do racismo, do preconceito e da discriminação, além de buscar uma maior representatividade de pessoas negras, especialmente mulheres negras, em todos os espaços.

Por fim, quero reiterar que não pretendi com esta pesquisa e com o curso esgotar o tema investigado ou trazer um receituário inovador de aulas antirracistas. Meu objetivo foi construir coletivamente espaços para a educação linguística antirracista. É necessário afirmar também que ao longo da pesquisa emergiram mais dúvidas do que certezas, algumas das quais eu sigo sem uma resposta.

Assumo ainda mais meu compromisso com a luta antirracista e com a educação e concludo com uma citação de Freire:

Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira. Não é, porém, a esperança de cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero (FREIRE, 1987, p.47).

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. E; ELLIS, C; JONES, S. **Handbook of Autoethnography**. New York: Routledge, 2016.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. [Structural Racism]. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6
- ANJOS, F. A. **A linguística aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso social**. Revista Tabuleiro de Letras, PPGEL – Salvador, Vol.: 11; nº 02, p. 123-139, dezembro de 2017.
- APPLE, M. **Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.
- ARAÚJO, G. A.; F., G. M. da S.; S., J. A. P. **A hipótese do filtro afetivo e o constructo da motivação na aquisição de segunda língua: uma retomada crítica**. Entrepalavras, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 492-512, maio-ago/2019.
- BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].
- BELL, L. A. **Telling tales: what stories can teach us about racism**. Race Ethnicity and Education, v. 6, n. 1, p. 3-28, 2003.
- BELL, D. A. **Faces at the bottom of the well: the permanence of racism**. New York: Basic Books. 1992.
- BENTO, C. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BENTO, M. A. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. Disponível em:<[http://midiaetnia.com.br/wp-content/uploads/2010/09/branqueamento\\_e\\_branquitude\\_no\\_brasil.pdf](http://midiaetnia.com.br/wp-content/uploads/2010/09/branqueamento_e_branquitude_no_brasil.pdf)>. Acesso em: 1º mar. 2011.
- BENEDICT, R. F. **Race and Racism**. London, England: Routledge and Kegan Paul, 1945.
- BLAUNER, R. **Racial Oppression in America**. New York: Harper and Row, 1972.
- BOLZANI, I. Datafolha: 60% dos pardos não se consideram negros. **O Globo**, 24 nov. 2024. Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/11/24/datafolha-60percent-dos-pardos-nao-se-consideram-negros.ghtml>. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. P. R. **Lei n.º 10639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em: abril. 2024.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL, **Lei n. 1, de 1837**, e o decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro - 1837.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. “Institui o sistema de cotas para o ingresso de estudantes em instituições federais de ensino superior e técnico e dá outras providências.” Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRUM, A. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. Rio de Janeiro, RJ. Ed. 19 Vozes. 1998.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, A. S. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALCANTI, M.C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. DELTA, 15(spe), 385-417, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Acesso em: 02 set. 2024.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COLEÇÃO ANTIRRACISTA - Ep. 1: **O Mito da Democracia Racial**. 2022.. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=tvBIG\\_XG2Lw&t=23s](https://www.youtube.com/watch?v=tvBIG_XG2Lw&t=23s). Acesso em mar. 2024.

DiAngelo, R. **Fragilidade branca**. Revista ECO-Pós, 21(3), 35-57, 2018.

ELLIS, C. (2004). **The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography**. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

ELLIS, C. **Carrying the Torch for Autoethnography**. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 8-12.

ERIKSSON, T. **Being native: distance, closeness and doing auto/self-ethnography**. *Art Monitor*, v. 8, p. 91-100, 2010.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Pallas, 1995.

EVARISTO, C. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). *Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020a. p. 48-54.

Lima, F. S. *Elas Falam*. 2014. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=WA6fY9eF8-M&t=3s>. Acesso em mar. 2024.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194 ISBN 978-85-232-0483-9.

FERREIRA, A. de J. **Histórias de Professores de Línguas e Experiências com Racismo: uma reflexão para a formação de professores**. *Revista Espéculo*, v.43, Novembro 2009 Fevereiro 2010, p. Online. 2009.

FERREIRA, A. de J. **Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas**. *Revista da ABPN*, V. 6, N. 14, P. 236-263, 2014.

FERREIRA, A. de J. **Formação de professores de língua inglesa e o prepara para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia**. *Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, p. 171-187. 2006.

FERREIRA, A. de J. **Formação de professores: raça/etnia**. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

FERREIRA, A. de J. **Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores**. *Revista de Educação Pública (UFMT)*, v. 1, p. 275-288, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. Global. Brasil, 1933.

GOMES, N. L. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: UNESCO Office in Brasília; Ministério da Educação, 2012. (Coleção educação para todos, 36). ISBN 978-85-7994-066-8.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. (2003). *Educação E Pesquisa*, 29(1), 167-182. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>.

GOMES, N. L. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, N. L. **Cultura negra e educação**. Artigos • Rev. Bras. Educ. (23) Ago 2003 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>.

GOMES, L. G. **Escravidão**. vol. 1. Rio de Janeiro, RJ. Globo Livros, 2019.

GOLIN, T. **Os cotistas desagradecidos**. Disponível em: <Os cotistas desagradecidos (geledes.org.br)>. Acesso em: mar. 2024.

GONZALEZ, Lélia. 2020. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar. GONZALEZ, Lélia. “A categoria político-cultural de amefricanidade.” In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, n. 2, p. 70-82, 1988.

GUERRAS DO BRASIL.DOC - Ep. 1: As guerras da conquista. 2020. Disponível em Netflix. Acesso em mar. 2024.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, B. **Olhares negros**. São Paulo: Elefante, 2019. Disponível em: <https://libgen.lc/ads.php?md5=423cd1752d198ee51e16d4718ff635d4>

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir. A educação como prática de liberdade**. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Outlaw Culture: Resisting Representations**. Routledge, 1994.

INEP. **Ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades**. Assessoria de Comunicação Social do Inep. 20 nov. 2023. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ingresso-por-cotas-aumentou-167-nas-universidades>. Acesso em jun. 2024.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2023). “**Pesquisa Nacional sobre Evasão Escolar 2023**.” Adriana Beringuy (Coord.). Rio de Janeiro: IBGE.

KALANTZIS, M; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020

LABORNE, A. A. de P. **Branquitude e colonialidade do saber**. Revista da ABPN, v. 6, n. 13, p. 148-161, 2014.

LADSON-BILLINGS, G. **Toward a theory of culturally relevant pedagogy**. American Educational Research Journal, 32(3), 465-491, 1995.

LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. F. **Towards a critical race theory of education**. Teachers College Record, v. 97, n. 1, p. 47-67, 1995.

LADSON-BILLINGS, G. **Preparing teachers for diverse student populations: a critical race theory perspective**. Review of Research in Education, v. 24, p. 211-47, 1999.

LADSON-BILLINGS, G. **Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education?** In: TAYLOR, Ed.; LADSON-BILLINGS, G.; GILLBORN, D. Foundations of Critical Race Theory in Education New York: Routledge, p.17-36, 2009.

LEONARDO, Z. **The souls of white folk: critical pedagogy, whiteness studies, and globalisation discourse**. Race Ethnicity and Education, v. 5, n. 1, p. 29-50, 2002.

MARQUES, A.; SANTOS, D. **Links - 2011/2013: English for Teens - Ensino Fundamental II, 6o ao 9o ano**. [s.l.] Ática, 2011.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica**. Rev. Bras. Linguíst. Apl., Ahead of Print, p. 1 – 28, 2019.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R (org.). **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. 1. ed.– Campinas, SP. Pontes Editores, 2020.

MELO; ROCHA; MELGAÇO; JR. **RAÇA, Gênero e Sexualidade Interrogando Professores(as): Perspectivas Queer Sobre A Formação Docente**. Revista de Poiésis, Tubarão, V. 7, n. 12, p. 237 - 255, Jun./Dez. 2013.

MILNER, H. R.; HOWARD, T. C. **Counter-narrative as method: race, policy and research for teacher education**. In: Race Ethnicity and Education, 16:4, p. 536-56, 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MONTE MÓR, W. **Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares in C H Rocha e R F Maciel (Orgs) Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Ed Pontes, p 31-50, 2ª Edição, Edição Expandida, pp 31-50, 2015

MOSLEY, M. **Ensino do Letramento Racial Crítico: Um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial no ambiente escolar com crianças, seus pares e colegas**. Página 452, 2010.

MONTEIRO, J. **O estigma da cor: Como o racismo fere os dois grandes mandamentos.** Editora Quitanda; 1ª edição, São Paulo (25 outubro 2021).

MULLARD, C. **Racism, ethnicism and etharchy or not? The principles of progressive control and transformative change.** In: SKUTNABB-KANGAS, T.; CUMMINS, J. (Ed.). *Minority education: from shame to struggle.* Clevedon: Multilingual Matters, 1988, p.359-378.

MUNANGA, K. **Nosso racismo é um crime perfeito.** Fundação Perseu Abramo. Fórum, 2010.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, A. do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado.** -. ed. São Paulo. Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, G. **Do limão faço uma limonada: estratégia de resistência professores negros de língua inglesa.** 2020. Tese (Doutorado) – Curso de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

NASCIMENTO, G. **E a História Não Acabou... A Representação da Identidade de Classe Social no Livro Didático de Língua Inglesa.** 2016. Tese (Mestrado) – Curso de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

NASCIMENTO, G. **O negro-tema na Linguística: rumo a uma descolonização do racialismo e do culturalismo racialista nos estudos da linguagem.** Polifonia, Cuiabá-MT, v. 27, nº 46, p. 01 a 235, abr.-jun., 2020.

ONO, F. T. P. **A Formação do Formador de Professores: Uma Pesquisa Autoetnográfica na Área de Língua Inglesa.** 2017. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language.** Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva.** In: Moita Lopes, L. P. (Org). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar.* São Paulo: Parábola, p. 67 - 84, 2006.

PINHEIRO, B. C. **Como ser um educador antirracista?** 2. ed. São Paulo: Editora Planeta, 2023.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, p. 15-37, 2007.

PIMENTA, P. **Lei de Cotas: dez anos da norma que garantiu direitos e derrubou o mito da democracia racial**. Brasília. Agência Senado, 4 nov. 2022.

REZENDE, T. F.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R.; SABOTA, B.; SILVA, V. R.; e SOUSA, L. P. Q. **Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende**. Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan/jun. 2020 – Vol. 20, nº 1.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor; tradução de Adriana Lopez**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SANTOS, J. S. **Black Matters Matter: Uma Bússola Apontando para Raça a Bordo da Nau ‘Formação De Professores/As De Inglês’**. 2021. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2021.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília, DF: INCTI-UnB, 2015.

SANTOS, A. B. dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, B. de S. **Epistemologies of the South and the Future**, From the European South: a transdisciplinary journal of postcolonial humanities, 1, 17-29, 2016.

SCHAEFER, R. T. **Racial and Ethnic Groups**. 4th ed. CITY, IL: Scott Foresman/Little Brown Higher Education, 1990.

SILVA, N. K. de M.; SANTOS, S. C. dos. **Docência negra: representatividade e perspectivas**. Revista Diversidade e Educação, v. 8, n. 2, p. 390-413, jul./dez. 2020.

SILVA, T. D. **Ação Afirmativa e População Negra na Educação Superior: Acesso e Perfil Discente**. Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <[https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10102/1/td\\_2569.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10102/1/td_2569.pdf)>.

SILVA, R. B. **Interpretações: Autobiografia de uma Pesquisa Sobre Letramento Literário em Língua Inglesa**. 2011. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVESTRE, V. P. V. **Práticas Problematizadoras e de(s)Coloniais na Formação de Professores/As de Línguas: Teorizações Construídas em uma Experiência com o Pibid**. Tese de Doutorado —Universidade Federal de Goiás: [s.n.].

SOUSA, F. R. S.; SOUSA, L. S.; CARVALHO, H. de S.; SILVEIRA, F. M. da. **Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social**. Práxis Educativa, v. 17, p. 1–16, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19366.039.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2021.

SKERRETT, A. **English teachers' racial literacy knowledge and practice, Race Ethnicity and Education**. v. 14, n.3, p. 313-330, 2011.

STONE, J. **Racial Conflict in Contemporary Society**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1985.

TONIN, J. P. **Ideias Decoloniais Sobre Minhas Práxis: Autoetnografia de Uma Professora de Inglês**. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras. Universidade de Brasília, Brasília.

TORRE, S. DE LA. **Enfoque de interacción sociocultural: um modelo de formación integral en la enseñanza**. Universidade de Barcelona. Mimeo, 1998.

TORRE, S. DE LA. **Sentipensar: estratégias para un aprendizaje creativo**. Mimeo, 2001.

VERGÈS, F. **Extraír/Danificar/Reparar**. Revista de Antropologia da UFSCar, v. 13, n. 2, p. 137–154, jul. 2021.

ZABALZA, M. **Diário de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA AS/OS PARTICIPANTES**

Sra/Sr. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, você está sendo convidada a assinar este termo consentindo com a participação da pesquisa “Reflexões sobre Racismo e Antirracismo com Professoras/es de Línguas: Uma Proposta de Formação”, tendo como pesquisadora responsável a Talitha Kumi Silva, estudante de mestrado no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB). Queremos promover uma reflexão coletiva sobre a relação entre raça e racismo no ensino de línguas. O curso terá duração de 20 horas, com seis encontros de duas horas de aulas síncronas e mais oito horas de leitura e produção textual. Será ofertado de forma remota, via Teams, e será gravado na plataforma, para consulta e posterior geração de dados.

Ressaltamos que não serão divulgados os nomes das/os participantes, apenas a região do país em que atuam, mantendo sigilo absoluto da identificação.

Os dados serão gerados sem expor a identificação das/os participantes da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, as/os participantes voluntárias serão informadas sobre os resultados. Caso você tenha alguma dúvida, pode entrar em contato pelo telefone (61) 98312-9054 ou pelo endereço de e-mail [talithakumisil@gmail.com](mailto:talithakumisil@gmail.com).

As/os participantes poderão deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora