



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LE EM PERSPECTIVA
ANTIRRACISTA: UM CENTRO DE LÍNGUAS EM ESTUDO

Processos formativos de professores e aprendizagem de línguas

ÍISIS CATHERINE SENA DE OLIVEIRA

BRASÍLIA- DF
2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

ÍISIS CATHERINE SENA DE OLIVEIRA

NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LE EM PERSPECTIVA
ANTIRRACISTA: UM CENTRO DE LÍNGUAS EM ESTUDO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Yamilka Rabasa Fernández

BRASÍLIA- DF
2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Presidente

Profa. Dra. Yamilka Rabasa Fernandez (LET- UnB, Orientadora)

Examinador externo

Prof. Dr. Romar Souza Dias (DCH-I – UNEB)

Examinador interno

Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chavez (LET – UnB)

Suplente

Profa. Dra. Janaína Soares Alves (LET-UnB)

BRASÍLIA- DF

2023

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

0048n Oliveira , Ísis Catherine Sena de
NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LE EM PERSPECTIVA
ANTIRRACISTA: UM CENTRO DE LÍNGUAS EM ESTUDO / Ísis
Catherine Sena de Oliveira ; orientador Yamilka Rabasa
Fernández. -- Brasília, 2023.
118 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Racialidade. 2. Centros Interescolares de Línguas. 3.
Teoria Racial Crítica. 4. Narrativas autobiográficas. 5.
Racismo. I. Fernández, Yamilka Rabasa , orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus pela proteção e força durante toda a minha caminhada.

Aos meus pais, Claudete Lúcia e Luís Carlos, pelo carinho, cuidado e dedicação durante toda minha vida, sendo grandes incentivadores dos meus estudos e uma base forte com a qual eu posso contar.

À maravilhosa Profa. Dra. Yamilka Rabasa Fernández que aceitou esse desafio como minha orientadora do PGLA. Agradeço por seu apoio, paciência (muita paciência) e dedicação para comigo durante essa caminhada.

Aos meus amigos de vida, Ana Helena, Clara e Rainer que me acompanham desde a primeira graduação e que dividem comigo as angústias e felicidades de uma vida acadêmica.

Ao meu querido companheiro de jornada, Williams Filho, o qual foi um pilar forte durante meu processo de escrita sendo meu suporte mental, físico e acreditando todos os dias no meu potencial.

Aos professores que fizeram diferença fundamental nesta pesquisa como um todo, desde os que nos acompanharam durante o curso das disciplinas até os que estiveram nesta banca examinadora. Agradeço a dedicação, atenção, cuidado e carinho que tiveram comigo e com os demais discentes deste programa.

A todas as pessoas negras que por ventura se tornaram estatísticas amargas durante o processo de composição dos dados dessa pesquisa. Agradeço a existência e resistência de cada uma de vocês.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo principal compreender, a partir de narrativas autobiográficas, como o processo de formação de docentes atuantes no Centro Interescolar de Línguas do Paranoá (CIL 01 do Paranoá), em Brasília, proporcionou ou tem proporcionado momentos de reflexão que permitam abordar e/ou questionar a racialidade na prática docente de ensino de línguas estrangeiras. Assim, esta pesquisa se enquadra no paradigma qualitativo interpretativista (Chizzotti, 2006) e envolve o diálogo com autores da Teoria Racial Crítica (Tate, 1997; Ferreira, 2014; hooks, 2003; Crenshaw, 1991; Espinoza, 1998) como ancoragem teórica. Para a coleta de dados, foram utilizadas narrativas autobiográficas de três docentes que lecionam línguas estrangeiras no centro acima mencionado, além de um questionário, aplicado com o objetivo de levantar o perfil desses participantes. A análise decorreu conforme os pressupostos de Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilver (1998) e Paiva (2019). A partir das análises das narrativas, percebeu-se que a história de vida das professoras contribuiu para que a prática de sala de aula destas fosse engajadora e reflexiva quanto ao estruturalismo racial vigente em nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Racial Crítica, Narrativas Autobiográficas, Racismo, Centros Interescolares de Línguas, Línguas Estrangeiras.

ABSTRACT

The main objective of this research is to understand, based on autobiographical narratives, how the process of the teachers' formation that work at the *Centro Interescolar de Línguas* from Paranoá (CIL 01 Paranoá), in Brasília, provided or has provided moments of reflection that allow addressing and/or questioning raciality in the teaching practice of teaching foreign languages. Thus, this research stays into the interpretive qualitative paradigm (Chizzotti, 2006) and involves dialogue with authors of Critical Racial Theory (Tate, 1997; Ferreira, 2014; hooks, 2003; Crenshaw, 1991; Espinoza, 1998) as theoretical anchoring. For data collection, autobiographical narratives from three teachers who teach foreign languages at the center were used, in addition to a questionnaire, applied with the aim of raising the profile of these participants. The analysis took place according to the assumptions of Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilver (1998) and Paiva (2019). From the analysis of the narratives, it was noticed that the teachers' life stories contributed to their classroom practice being engaging and reflective regarding the racial structuralism in force in our country.

KEYWORDS: Critical Racial Theory, Autobiographical Narratives, Racism, Interschool Language Centers, Foreign Languages.

RESUMEN

El principal objetivo de esta investigación es comprender, a partir de narrativas autobiográficas, cómo el proceso de formación de profesores que actúan en el *Centro Interescolar de Línguas* de Paranoá (CIL 01 Paranoá), en Brasilia, proporcionó o ha proporcionado momentos de reflexión que permitan abordar y/o cuestionar la racialidad en la práctica docente de la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo interpretativo (Chizzotti, 2006) e involucra el diálogo con autores de la Teoría Racial Crítica (Tate, 1997; Ferreira, 2014; hooks, 2003; Crenshaw, 1991; Espinoza, 1998) como anclaje teórico. Para la recolección de datos se utilizaron narrativas autobiográficas de tres docentes que ministran clases de lenguas extranjeras en el centro antes mencionado, además de un cuestionario, aplicado con el objetivo de elevar el perfil de estos participantes. El análisis se realizó según los estudios de Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilver (1998) y Paiva (2019). A partir del análisis de las narrativas, se constató que las historias de vida de los docentes contribuyeron para que su práctica en el aula fuera participativa y reflexiva a respecto del estructuralismo racial vigente en nuestro país.

PALABRAS CLAVE: Teoría Crítica de la Raza, Narrativas autobiográficas, Racismo, Centros Interescolares de Lenguas, Lenguas Extranjeras.

“A sala de aula, com todas as suas limitações, continua a ser uma localização da possibilidade. Naquele campo de possibilidade, temos a oportunidade de trabalhar para a liberdade, a exigir de nós mesmos e nossos companheiros, uma abertura de mente e coração que nos permite enfrentar a realidade, mesmo quando consagramos coletivamente maneiras de ir além dos limites, para transgressão. Esta é a educação como a prática da liberdade”.

Bell hooks

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 CONCEITUANDO O RACISMO NO ÂMBITO BRASILEIRO	16
1.1 Construindo a identidade racial	16
1.2 O racismo estrutural no Brasil	18
1.3 O mito da democracia racial	21
1.3.1 Branquitude	24
1.4 Políticas Públicas de Afirmação	26
1.4.1 Ministério de Igualdade Racial	26
1.4.2 Lei nº 10.639/03	29
1.4.3 Parecer CNE/CP nº 03/2004	32
CAPÍTULO 2 UMA DISCUSSÃO TEÓRICA PERTINENTE PARA PENSAR A RACIALIDADE NA EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS	35
2.1 Letramento Racial Crítico na educação em línguas no Brasil.....	35
2.2 A Teoria Racial Crítica (TRC)	38
2.3 A educação antirracista desde diferentes óticas.....	40
2.3.1 bell hooks e a Pedagogia para transgredir	40
2.3.2 Franz Fanon e a Educação para as relações étnico-raciais.....	42
CAPÍTULO 3 UM OLHAR SOBRE OS CENTROS INTERESCOLARES DE LÍNGUAS (CILs)	46
3.1 CIL: Do surgimento aos dias atuais.....	46
3.2 O CIL 01 – Paranoá: ambientação, objetivos, currículo.....	50
3.3 Eixos Transversais e os Projetos Específicos do CIL 01 – Paranoá.....	52
3.4 Currículo e Racialidade.....	55
CAPÍTULO 4 O CAMINHO DE UMA PESQUISA	58
4.1 Notas sobre o paradigma qualitativo.....	58
4.2 Princípios da Pesquisa Narrativa.....	59
4.3 Instrumentos de pesquisa.....	62
4.3.1 Questionário.....	62
4.3.2 Narrativas autobiográficas.....	63
4.4 O Contexto da pesquisa.....	67
4.4.1 As professoras participantes.....	68
4.5 Processo de coleta de dados: narrativas de uma formação.....	70
4.6 Metodologia de análise.....	74
4.7 Uma postura ética eêmica.....	75
CAPÍTULO 5 NARRANDO AS EXPERIÊNCIAS	78
5.1 Apresentação e Análise dos dados.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	110
ANEXOS	115

INTRODUÇÃO

Início este trabalho com uma citação de Fanon (2008, p. 50) extraída do livro *Pele negra máscaras brancas*: “Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”. Desde uma perspectiva de compreensão dessa frase, podemos traçar um paralelo sobre o processo de formação da língua no Brasil. Nesse paralelo pode-se observar que o português brasileiro carrega traços coloniais ligados ao racismo visto que, segundo Quijano (2019), o processo de conquista da América Latina e a colonialidade que perdura até os dias atuais se assenta na ideia de raça. Como bem nos alerta Almeida, “o racismo, como ideologia, molda o inconsciente”, (2018, p. 64), pois apesar da insistente defesa de uma sociedade brasileira igual e harmônica para todos, sabe-se, inconscientemente ou não, da existência de fortes traços estruturais em nossa formação ideológica brasileira a partir da exclusão de determinadas raças/etnias, em especial, negras. Guarnieri e Melo-Silva (2007) defendem que no Brasil, apesar do segregacionismo não ser algo declarado, ele é sim cultuado e praticado socialmente de maneira silenciosa e, por isso, a discriminação racial no país encontra meios informais de propagação, o que dificulta sua identificação e se torna, assim, parte cultural da estruturação social nacional.

Em sociedades multiculturais como a brasileira, compete à escola e aos que nela intervém ou atuam (coordenadores, supervisores, as famílias dos estudantes, professores e estudantes) esforços e ações concretas para uma prática pedagógica antirracista; e mais especificamente ao professor, “propiciar momentos de uma reflexão que deem voz a todos os alunos, permitindo a eles explorarem o racismo de várias perspectivas” (Gillborn, 1995, p. 142 *apud* Ferreira, 2006). Assim, a importância de se falar sobre o racismo em ambiente educacional brasileiro se dá pela necessidade de ainda se trabalhar esta temática em um dos países mais marcados, historicamente, pela escravidão e a estrutura racial.

Entendendo o panorama geral do racismo no Brasil, estou movida a investigar sobre a racialidade, mas com foco na formação dos professores, já que, como bem traz hooks (2017, p.223-224), as categorias de raça/etnia, entendidas como categorias que produzem e perpetuam sistemas de opressão e dominação de classe, necessitam também ser questionadas em ambiente de ensino de línguas.

Ao pensarmos em âmbito legal, a educação no Brasil é parte integrante da categoria dos direitos sociais previstos nos Art. 5º e 6º da Constituição Federal (Brasil, 1988). Sendo esse um direito fundamental, muitos se utilizam deste dispositivo para

defender que existe uma educação igualitária e acessível a todos, independentemente de classe ou raça. Entretanto, se olharmos para a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD-Contínua) de domínio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) realizada no ano de 2019, perceberemos que 57% da população de cor branca no Brasil pôde concluir seus estudos até o Ensino Médio, em contrapartida, apenas 41,8% da população negra¹ conseguiu ter o mesmo acesso a esse nível escolar de maneira completa. Além disso, nesta mesma pesquisa foram registrados, pela primeira vez, dados sobre o abandono escolar: das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram negras. Dentre outros indicadores, a pesquisa mostrou ainda que a taxa de analfabetismo está em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de pessoas, sendo que mais da metade (56,2% ou 6,2 milhões) vive na região Nordeste, onde para os negros, a taxa é 5,3% maior do que para brancas (8,9% e 3,6%, respectivamente).

Ainda segundo pesquisas realizadas em 2023 pelo IPEC, Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica, em parceria com o Instituto de Referência Negra Peregum, o racismo se manifesta principalmente através da violência verbal (xingamentos, ofensas) com 66% das ocorrências, em seguida, pelo tratamento desigual, com 42% das ocorrências e, por último, pela violência física, com 39% das ocorrências. A mesma pesquisa também revela dados sobre em quais ambientes as pessoas negras já sofreram racismo e, não é uma surpresa, que o ambiente onde mais se sentiu o racismo foi no meio educacional, com 38% das respostas. Desta forma, os dados evidenciam que a existência de um direito fundamental em lei não é garantia de acesso igualitário e, principalmente, acolhedor a níveis básicos de educação entre a população negra. É através desse distanciamento social, criado por enormes diferenças de renda, educação e pela desigualdade social que separa brancos e negros, que o racismo se institui na sociedade brasileira (Guimarães, 1999).

Questionando-me sobre essas desigualdades e principalmente sobre a incoerência dos direitos fundamentais descritos em nossa constituição quanto a educação igualitária

¹ Durante esta dissertação usarei a palavra “negra” ou “população negra” para me referir a pessoas pardas e negras, as quais são separadas nos estudos do PNAD – contínua. Ao fazer isso, assumo neste trabalho que a concepção do termo “parda” é um fator de branquitude, já que supõe a existência de gradações distintas proporcionais aos níveis de brancura da pessoa vislumbrando assim seu afastamento do ser negro em virtude da ascensão social do ser branco (Fanon, 2008; Souza 1983).

para todos, foi que, ao passar dos anos e do meu processo de formação como estudante de Letras, comecei a observar que essa discrepância não é vivida somente nos anos do ensino básico, mas também se faz presente no ensino superior. O curso de Letras, por mais que aborde as questões sociais que fazem parte da constituição do cidadão, ainda não consegue trabalhar de forma aprofundada as questões de racialidade ou até mesmo sobre o letramento racial crítico, afinal, a carga horária curso de Letras também é um fator que limita o desenvolvimento de algumas áreas de estudo.

A partir então desta necessidade pessoal de aprofundar tal problemática ainda no ambiente de ensino superior, foi que comecei a me questionar se os profissionais que estavam sendo formados ali teriam condições de trazer a temática da racialidade em suas futuras salas de aula. Posteriormente, já em minha prática docente, percebi que tais questões continuavam sendo pouco exploradas no ambiente de sala de aula de línguas estrangeiras. Talvez pelo fato de que muitos professores e agentes pedagógicos não se sintam à vontade para falar sobre o tema ou por, infelizmente, também não terem tido acesso a uma formação inicial antirracista que propiciasse o levantamento de tais questões ou a uma formação continuada que os preparassem nesse sentido para o exercício docente.

Ainda ao longo de minha atuação profissional percebo que, apesar da vigência de alguns documentos oficiais que tratam sobre a questão racial no ambiente educacional como, por exemplo, a Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio, o Parecer nº 03/2004 aprovado em 10 de Março de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que trata sobre a abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além de demais documentos e demais políticas afirmativas, também há uma grande dificuldade da tratativa do tema em sala de aula de línguas, o que parece trazer um ar de isenção das questões sociais em geral e, particularmente, das questões de natureza étnico-racial para este meio de ensino.

Corroborando com a minha observação em ambiente de sala de aula, uma pesquisa da organização não governamental Todos pela Educação no ano de 2023, mostrou que somente metade das escolas no Brasil tinham projetos pedagógicos antirracistas em 2021, e essa proporção estava em queda. Desta forma, percebo que, quando questões raciais não são trabalhadas dentro do ambiente escolar, o ensino falha tanto no processo de aprendizagem dos alunos quanto na própria construção da sociedade, visto que, se não é um assunto falado em ambiente educacional, se não é tratado, questionado e refletido no

principal ambiente de discussão que temos, ou seja, a escola, esse silenciamento seguirá para a sociedade, trazendo à tona o “não ver o racismo” e a consequente democracia racial.

Desta forma, como nos alertam Norton e Toohey (2002), aprender uma nova língua proporciona o engajamento social das múltiplas identidades do aprendiz, já que a língua não é apenas um sistema linguístico de signos e símbolos, mas uma prática social complexa, com seus valores e significados particulares nos quais, a cada novo signo aprendido, há também a formação de um novo conceito. Assim, ao construir sentidos numa língua, aprendizes e professores se constituem e se identificam enquanto sujeitos participantes em um determinado contexto de interação e, nesse processo, essa identificação pode ser reforçadora de estruturas raciais ou então por nova possibilidade para o questionamento e rompimento dessas estruturas.

Assim, o principal objetivo desta pesquisa será o de compreender como o processo de formação de docentes atuantes no âmbito do Centro Interescolar de Línguas do Paranoá (o chamando CIL 01 do Paranoá), em Brasília proporcionou ou tem proporcionado encontros com a racialidade que permitissem abordar e/ou questionar a racialidade na prática docente de ensino de línguas. Para a consecução deste objetivo, delimito os seguintes objetivos específicos: 1) com base na literatura de referência, conceituar o racismo na sociedade brasileira e discuti-lo em âmbito educacional; 2) coletar narrativas autobiográficas de professoras de línguas atuantes no CIL 01 do Paranoá com foco no eixo racialidade-educação-sociedade; e 3) analisar as narrativas no intuito de compreender se (e como) as participantes abordam/questionam a racialidade em suas práticas docentes.

A escolha de um grupo de professores do Centro Interescolares de Línguas para o levantamento dos dados desta pesquisa se dá, primeiramente, por minha formação: sou formada pela Universidade de Brasília em Letras Espanhol e em Letras Português, sendo então o ambiente escolar e, principalmente, o ambiente voltado ao ensino de línguas, o de maior atuação e convivência. Além disso, minha escolha pelos CILs se explica pela inovação destes ambientes de ensino para a Rede Pública do Distrito Federal, visto que o ensino de línguas estrangeiras em horários contrários ao do ensino regular e em ambientes propícios à imersão cultural possibilitaria a discussão de temas importantes, como os raciais, de forma plural e multicultural. Assim, esta pesquisa contou com a participação de três professoras do Centro Interescolar de Línguas da Região Administrativa do Paranoá (CIL 01 – Paranoá).

Para dar resposta aos objetivos antes elencados, optei por desenvolver uma pesquisa qualitativo interpretativista (Chizzotti, 2006), inscrita nos pressupostos da Teoria Racial Crítica (Ferreira, 2014). Para a coleta de dados recorri a um questionário semiestruturado, no intuito de levantar informações básicas das participantes, e a narrativas autobiográficas, que me permitiram compreender melhor a racialidade e a formação das participantes.

Acredito que, assim como Moita Lopes (1998, 2002), o professor de línguas estrangeiras possui um papel fundamental na promoção da construção de uma identidade racial e sua prática pedagógica precisa estar em diálogo com essa formação crítica. Com isso, considero que o ensino de língua estrangeira para uma visão antirracista, como defendido por Ferreira (2001, 2004, 2012, 2014, 2015, 2016), é peça chave para a formação de uma sociedade que vise à justiça social.

Com isso, esta pesquisa se organiza da seguinte forma: trago em um primeiro capítulo um panorama sobre o racismo e suas implicações na educação no Brasil, dialogando com alguns apontamentos legais que estipulam a obrigatoriedade da tratativa desta temática em sala de aula. No segundo capítulo, detenho meu olhar em abordagens teóricas sobre racialidade e educação, e para isso me apoio na Teoria Racial Crítica (hooks, 2003; Cavalleiro, 2001; Ferreira, 2014; Tate, 1997), a qual permeia toda esta pesquisa e se tornou uma grande justificativa para a adoção das narrativas autobiográficas como instrumento de coleta de dados nesta dissertação.

O terceiro capítulo está dedicado aos Centros Interescolares de Línguas (CILs), em especial, ao CIL 01- Paranoá, *locus* desta pesquisa. Nele busco dialogar com algumas informações sobre o Projeto Pedagógico dessa instituição de ensino e o seu currículo no intuito de compreender se e como esta unidade de ensino trabalha as questões de racialidade em seu cotidiano escolar. Já o capítulo seguinte está destinado a apresentar informações sobre a metodologia seguida nesta pesquisa e, por último, no quinto capítulo, apresento e analiso os dados levantados a partir do contato com os professores alinhados ao objetivo desta dissertação. Esse levantamento se encerra então com as considerações finais, além disso, o leitor poderá consultar os anexos e apêndices construídos ao longo desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 CONCEITUANDO O RACISMO NO ÂMBITO BRASILEIRO

1.1 Construindo a identidade racial

Falar sobre a formação da identidade exige um caminhar profundo. Pesquisadores como Hall afirmam que a identidade não é algo fixo, estanque, mas um processo sempre em constante movimento. Segundo o autor:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 5).

Através da citação acima vemos como a cultura é um dos elementos mais dinâmicos do processo de formação do indivíduo. Desta forma, segundo Guareschi, Oliveira, Giannechini, Comunello, Pacheco e Nardini, baseadas em Hall, “a cultura não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como sua vida interior” (Hall, 1997 *apud* Guareschi; Oliveira; Giannechini; Comunello; Pacheco; Nardini, 2002 p. 56), evidenciando-se assim que a cultura é também um dos operadores fundamentais na formação da identidade de um sujeito.

Quando se fala em cultural, Hall também trata sobre o funcionamento da linguagem como parte do processo de concepção de cultura, afinal, para o autor, “a linguagem funciona como um espelho que reflete o verdadeiro sentido como se existe no mundo” (Hall, 2002, p. 9). Assim, é através do que se fala, ou seja, do que se narra, que o indivíduo atribui significado ao seu meio e, conseqüentemente, identidade ao que se é.

Como outra contribuição sobre o que venha a ser cultura, temos que Maher a entende como matriz cultural: “A cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos” (Maher, 2007, p. 261).

Então, se compreendemos que o processo de formação de identidade está ligado diretamente à cultura, entendemos que o racismo também é algo que culturalmente foi trabalhado. De acordo com Márques, ancorada em Silva, a partir do momento em que há uma relação de poder na tentativa de se normalizar uma determinada identidade como sendo a identidade, tendo, nesse sentido, um processo que podemos chamar de

supremacia de determinado grupo em detrimento de outro, temos o reforço de uma estrutura social baseada em questões de raça sendo parte da cultura daquele meio. Assim, segundo a autora, “normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (Silva, 2000, p. 73).

Neste mesmo sentido, a autora nos mostra que a formação de identidade é compreendida como um processo de estabelecimento daquilo que uma pessoa é (“sou brasileiro, sou professora”, “sou negra”), mas também daquilo que ela não é. Por exemplo, ao afirmar “sou brasileiro”, simultaneamente está-se excluindo a identificação com outras localidades como “não sou paraibano”, “não sou paulista”. Portanto, segundo a autora, a identidade não pode ser discutida sem considerar as dimensões das diferenças.

Assim, para Silva (2000) e Fanon (2008), a ideia das diferenças no processo de formação de identidade está vinculada também ao pensamento de poder, onde questões ligadas aos recursos materiais e simbólicos contribuem significativamente para a estruturação identitária da sociedade e são através do acesso destes recursos que se inicia o processo de escalonamento social criando-se uma imposição de um grupo sobre os outros de acordo com o seu nível de acesso.

Neste sentido Silva, apoiada em Silva, nos mostra que aqueles que possuem o poder simbólico e material poderão ser os que ditam as classificações e hierarquizações dos diversos arranjos sociais a fim de que sua posição de privilégio seja mantida, é dizer, a “força da identidade normal é tal que ela sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como *a* identidade” (Silva, 2000, p. 73). Compreende-se então que o ser branco não implica em questionamentos, mas sim apenas no simples fato de sua existência, em contrapartida, ao se falar da identidade negra esta sempre vem marcada por ser a considerada não normal.

Em meio a este cenário, a construção de uma identidade negra positiva em sala de aula torna-se um processo complexo e por vezes solitário visto que a existência de representatividade daquilo que não é padronizado tende a ser uma evidência rara. Assim, o ambiente escolar deve estar atendo à construção dessa identidade negra, de modo que o aprendiz negro vislumbre possibilidade de posicionamento e arranjos sociais igualitários.

Por isso, faz-se necessário não só a construção de um bom material didático que abranja com integridade as questões raciais, mas também pensar sobre o processo de

formação do corpo docente de forma que este contribua para uma visão descolonizadora e antirracista. É dentro de um ambiente educacional engajado e que questione as práticas curriculares hegemônicas que poderemos trazer para o ambiente de sala de aula a multiculturalidade e a formação identitária de todos de forma equitativa.

1.2 O racismo estrutural no Brasil

O Brasil, com mais de três séculos de escravidão, e sendo este o último país das Américas a abolir a escravatura (em 1888), carrega, até hoje, segundo os índices vistos nas seções anteriores, sinais gritantes dos prejuízos causados à população negra em virtude do período colonial massacrante vivenciado no país. Como ressaltam Maia e Zamora,

O Brasil foi um país colonizado por Portugal e usou legalmente a mão de obra escrava entre 1530 e 1888. Durante esse período, o escravo foi a maior força de trabalho, tendo sido responsável pela labuta em todos as atividades de exploração, cultivo agrícola, pecuária e nas tarefas domésticas. É no fim do século XIX, com o início do período industrial, que sua força de trabalho deixa de ser interessante (Maia; Zamora, 2018, p. 266).

Após o período escravocrata, o qual passou por vários momentos de uma falsa liberdade, como a Lei do Ventre-livre (1871)², a Lei do Sexagenário (1885)³, até chegar à abolição de fato (1888), ainda existia no país um panorama de grande desigualdade em virtude da raça. Com a falta de uma estrutura mínima para essa população a qual se encontrava liberta, mas sem qualquer amparo legal, como acesso à trabalho, educação e moradia digna, iniciou-se no Brasil um período de pobreza e desumanização da população negra (Dias, 2021).

É neste ambiente de segregação dos ex escravos e da falta de acesso aos meios básicos da dignidade da pessoa humana que se iniciam os pilares do racismo no Brasil que, segundo Schwarcz,

A lei não ressarcia os senhores, que esperavam receber indenização do Estado por suas “perdas”. No entanto, também não previu nenhuma forma de integração das populações recém-libertas, inaugurando um período chamado de pós-emancipação, que teve data precisa para começar, mas não para terminar. Foi exatamente nesse contexto que teorias deterministas, também denominadas “darwinistas sociais” pretenderam classificar a humanidade em raças, atribuindo-lhes distintas capacidades físicas, intelectuais e morais (Schwarcz, 2019, p. 25. Destaque da autora).

² A Lei do Ventre-livre determinava que os filhos de escravizadas nascidos a partir de 1871 seriam considerados livres.

³ Determinava que os escravos com 60 anos ou mais deveriam ser libertos.

O “darwinismo social” mostra que a sociedade brasileira começa um período em que o acesso ou não aos meios mais básicos de cidadania passam pelo viés da cor. Assim, segundo Dias, o surgimento desta percepção “moldava o pensamento da nação sobre as questões raciais baseado em aspectos de ordem biológica, que serviam para justificar uma hierarquia entre as “raças”” (Dias, 2021, p. 39).

Neste sentido, começa no Brasil o período de branqueamento que seria a ideia de enfatizar a miscigenação do povo negro com os brancos europeus como uma forma positiva de ascensão social. Enfraquecer os traços negros e manter a supremacia branca seria então um caminho a ser trilhado para um novo arranjo social brasileiro, visto que a ideia de se embranquecer a população a tornaria física e culturalmente mais forte. Obviamente, essa engrenagem social perpetua privilégios e desigualdades. Poder se afastar dos traços que remetam ao negro retinto é também deter o poder de ascensão social. Tal afastamento somente poderá ser feito dentro de um processo de miscigenação e é nele que surge também um outro elemento particular do racismo brasileiro, o mito da democracia racial.

Ao mesmo tempo em que se pregava a miscigenação da população negra, o Brasil passa por um período, o qual ressoa até os dias atuais. No entanto, para Neves e Silva, o surgimento da pessoa parda e a diluição dos traços negros mostram que o racismo não deixou de existir, ele apenas foi mascarado a partir da ascensão de pessoas consideradas menos negras frente às retintas:

A assimilação e reconhecimento social do mestiço ocorriam à custa da depreciação dos negros e da concordância da pessoa negra em negar sua ancestralidade africana, posto que estivesse socialmente carregada de significado negativo (Neves; Silva, 2019, p. 164).

Tal reconhecimento do mestiço perante a sociedade em detrimento do ser negro trouxe consigo a não obrigatoriedade de políticas afirmativas para a inserção do povo negro na sociedade visto que, em uma sociedade que, teoricamente, não havia distinção de acesso devido à cor, não seria necessário então haver políticas que acompanhassem a reinserção do negro na sociedade. Assim, Dias, ancorada em Weschenfelder e Silva (2018), afirma que

a partir do ano de 2003, no mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Nos governos do ex-presidente Lula, diversas ações concretas foram tomadas, pode-se citar a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a implementação de cotas raciais para negros nas universidades (de acordo com a Lei nº 12.711 de 2012), bem como a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares (através da Lei nº10.639). Em destaque, no ano de 2010, a

promulgação do Estatuto da Igualdade Racial, que regulamentou diversos direitos e sistematizou ações em prol da população negra (Dias, 2021, p. 53).

Foi a partir das ações voltadas para o povo negro que este pode vislumbrar um maior acesso aos diversos ambientes de estudo e, assim, ser visto como formador de opinião. Como menciona a citação, as políticas públicas voltadas para a afirmação da população negra, como por exemplo, as cotas raciais, possibilitou uma maior abertura das universidades para que mais pessoas negras ingressem nos diversos níveis de ensino e, conseqüentemente, o racismo surja como tema que de fato precisa ser tratado em todos os meios de formação em nosso país. Ações como essa partem da compreensão de que existe uma “prevalência branca nos espaços de poder” e essa consciência “permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira (Ribeiro, 2019, p. 35).

Contudo, após o mandato de Lula (entre os anos de 2003 – 2011) surge um novo período de invisibilidade das questões raciais. Segundo Dias, após a saída de Lula e do governo de Dilma, o qual foi interrompido por um impeachment articulado por Temer, no governo Bolsonaro “os discursos de inferiorização racial, de criminalização da população negra, da meritocracia e democracia racial – leia-se da própria negação do racismo – emergem como facetas desse governo” (Dias, 2021, p. 54). A ideia do não haver cor e o discurso de não existirem minorias necessitadas de políticas afirmativas impera nestes anos de novo governo.

No entanto, após sombrios quatro anos de governo Bolsonaro, a reeleição do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao cargo de presidente do Brasil em 2023 retoma as políticas públicas que visibilizam a população negra no país. Com a sua chegada, foi criado o Ministério de Igualdade Racial a fim de promover políticas públicas para combater a discriminação racial e a igualdade de oportunidades para as pessoas negras. Anielle Franco, irmã da vereadora Marielle Franco, vítima de assassinato político no Rio de Janeiro, assume o cargo como ministra do novo ministério, o qual dará seguimento aos trabalhos da antiga Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR).

Além de Anielle Franco, é importante salientar a entrada de Silvio Luiz de Almeida na política. O advogado, filósofo e professor negro é hoje atual ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do governo Lula e um dos grandes nomes da atualidade sobre os estudos raciais. Em seu livro, *O que é racismo estrutural?* Almeida (2019) pensa raça e racismo a partir de instituições e perspectivas diversas (política, direito, economia)

e seu entrelaçamento nas estruturas sociais. Segundo o autor, o racismo estrutural passa justamente pelo acesso ou não da população negra a todos os meios básicos de direito que dizem respeito ao viver de forma digna.

“[...] as instituições são racistas porque a sociedade é racista”, diz Almeida (2020, p. 47). Ou seja, se a sociedade se caracteriza por práticas racistas que mantêm e legitimam desigualdades, opressões e silenciamento, as instituições que a constituem reproduzirão essas mesmas práticas:

[...] as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas (Almeida, 2020, p. 20).

Assim, é preciso também definir o que seria o racismo e o racismo estrutural. Segundo Munanga, o racismo nasce,

quando faz-se intervir caracteres biológicos como justificativa de tal ou tal comportamento. É justamente, o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores (Munanga, 2004, p. 1).

Já, segundo Almeida, o racismo estrutural “é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (Almeida, 2020, p.33). E essa dinâmica está incorporada tanto nas instituições quanto nas subjetividades, é o comportamento visto e esperado como “o comportamento”, portanto, não se trata de algo a ser erradicado nem criticado. Isso seria o racismo estrutural.

1.3 O mito da democracia racial

O conceito de democracia racial, segundo Garcia e Ribeiro (2020), surge a partir das pesquisas realizadas pelo antropólogo Gilberto Freyre (1930). Segundo o autor, a sociedade portuguesa durante o período de colonização tinha uma característica marcante de aceitação de diferentes povos e culturas como parte da estratégia para expandir seu território. Isso frequentemente resultava em relações entre colonizadores e colonizados o que fez surgir uma gradação de cor a partir de tal processo de miscigenação.

No entanto, a concepção de democracia racial como uma corrente ideológica contradiz a realidade experimentada não apenas no Brasil, mas em qualquer nação que tenha

surgido após o processo de colonização. Segundo Garcia e Ribeiro, apoiadas em Freyre, “o encontro entre as culturas africanas e as culturas hegemônicas se deu de maneira próxima e se multiplicou de forma harmoniosa, não havendo distinções sociais significativas, devido à aceitação da chamada “colonização híbrida” (Freyre, 1930 *apud* Garcia; Ribeiro, 2020, p.2).

Como dito anteriormente, o surgimento da democracia inicial passa pelo processo de branqueamento da população brasileira na época pós escravidão a partir da promoção migratória europeia. A vinda do homem branco neste momento para o país visava não só suprir as lacunas deixadas pela mão de obra que agora não era mais escrava, mas também a de promover a ascensão da sociedade a partir do embranquecimento da população.

Ora, se existe uma lacuna laboral no país, por que não a suprir a partir da contratação da população negra recém liberta? É neste sentido que a democracia racial surge no país. É a partir da vinda desta população branca para o Brasil com a ideia de suprir a mão de obra negra “não qualificada” que se inicia um período de racismo velado no país em prol do desenvolvimento. Segundo Garcia e Ribeiro,

O mito da democracia racial exalta a noção de convivência pacífica entre as pessoas de todos os segmentos sociais e grupos étnicos, tornando possível uma dissimulação das desigualdades raciais do país e dificultando que as pessoas negras percebam a sutileza das táticas de exclusão às quais estão assujeitadas (Garcia; Ribeiro, 2020, p. 43).

Começa então o chamado darwinismo racial que, como dito anteriormente, traz uma falsa competição entre negros e brancos onde os primeiros já se encontravam em uma desvantagem histórica por terem saído do período escravocrata sem qualquer auxílio básico. Para Vieira, apoiada em Munanga,

No Brasil o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (Munanga, 2003, p. 11).

Para Neves e Silva, a desvalorização velada do negro só corroborou para que a ideia de embranquecimento da raça tomasse mais força, visto que ser negro estava socialmente atrelado à ideia de inferioridade. Para as autoras, “os casos de ascensão social de pessoas de cor não enriqueciam o grupo social dos negros e dos mestiços, uma vez que eram encaradas como “negros de alma branca” (Neves; Silva, 2019, p. 164).

Manter então o ideal de que todos somos iguais, independente de raça, é manter também a ideia de dominação do opressor sobre o oprimido (Freire, 1987), sendo assim,

as relações de poder ainda se mantêm e a aceitação dessa estruturação se torna algo culturalmente aceito e não questionado.

Neste sentido, ainda segundo as autoras,

o discurso mais difundido e defendido pelos defensores do mito da democracia racial em questão, usa o princípio pétreo da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º e 6º, que dispõem sobre o direito a isonomia e a garantia de direitos sociais (Garcia; Ribeiro, 2020 p. 3).

Ao olharmos então para a Constituição Federal (1988) vemos que, teoricamente, existe a manutenção da igualdade de acesso a todos os recursos que visam a dignidade da pessoa humana independente de qualquer fator, incluso o de raça. Contudo, segundo as autoras,

a pesquisa intitulada Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em conjunto com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de domínio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o IBGE demonstram que (...): Os salários e remunerações divergem acentuadamente, pois o homem branco ganha em média R\$ 2.509,7 e a mulher branca valor acima de R\$ 1.500,00 mês, já o homem negro R\$ 1.500,00 e a mulher negra por base de R\$ 1.027,5. Quando o assunto é educação, entre mulheres brancas com 15 ou mais anos de idade são observados os valores percentuais de 4,9% de analfabetismo, enquanto entre as mulheres negras o valor praticamente dobra, pois são observados taxa de 10,2%. Percentuais não divergem entre os homens. Já no campo acadêmico, a permanência ou tempo médio de estudo é 25,9% anos para pessoas brancas, enquanto 12% anos para pessoas negras (Garcia; Ribeiro, 2020 p. 4).

Assim, percebe-se que a efetivação das políticas afirmativas deva ser o caminho ideal para a real democracia. A falsa ideia de que somos todos iguais perante a lei foi introduzida ao longo de todos estes anos como forma de justificativa da subjugação da população negra. Assim, a não tratativa de forma séria sobre a inserção da população negra em todas as esferas sociais manterá o status quo e, conseqüentemente, os discursos sobre a democracia racial. Afinal, os discursos de igualdade promovidos pelo mito da democracia racial obstruem as tentativas de promover o diálogo sobre as interações sociais. Na verdade, eles reforçam a homogeneização das diferentes culturas, favorecendo a cultura do colonizado. Assim, reconhecer a própria identidade negra em meio a tantas formas de desvalorização cultura, social e econômica é uma tarefa desafiadora e, portanto, é crucial promover ambientes que incentivem a reflexão sobre a racialidade.

Portanto, quando analisamos o ambiente escolar, fica evidente que a noção de democracia racial ainda está enraizada em nossas práticas de ensino. Assim, é crucial que o ambiente educacional adote todas as políticas de ações afirmativas disponíveis no âmbito da educação para garantir que as questões raciais sejam cada vez mais abordadas

no ensino, em busca de uma verdadeira justiça social. A educação desempenha um papel fundamental na redução das desigualdades sociais, econômicas e regionais e apenas por meio da implementação de tais políticas será possível alcançar a verdadeira democracia.

1.3.1 Branquitude

A maioria da população no Brasil é negra, no entanto, a maioria da população em espaços de poder é branca. Basta ir a Salvador almoçar em qualquer shopping: negros servindo, brancos sendo servidos. Como afirma Djamilia Ribeiro, “os privilégios [...] acompanham a [...] cor (2019, p. 32). O branco é tido como “universal” e a partir dele são os outros os racializados (Bento, 2022, p. 15): é esta a herança da colonização. Portanto, não se pode falar sobre raça e racismo sem convocar o conceito de branquitude. Branquitude pode ser conceituada, segundo Piza, pela posição de visibilidade em que os brancos ocupam em relação aos não brancos,

É esta excessiva visibilidade grupai do outro e a intensa individualização do branco que podemos chamar de “lugar” de raça. Um “lugar” de raça é o espaço de visibilidade do outro, enquanto sujeito numa relação, na qual a raça define os termos desta relação. Assim, o lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo. Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial, para outros. (Piza, 2002 p.77).

Seu conceito, se pensarmos no cenário do racismo brasileiro, está intimamente ligado ao mito da democracia racial, afinal se esta é uma prática de não ver racismo e negar que exista uma estrutura baseada na cor, aquela, a branquitude, nega as vantagens justamente dos grupos que perpetuam a visão errônea de que exista igualdade racial.

Ainda sobre a definição de branquitude, cabe salientar a diferença desta para branquidade. Conforme a autora supracitada, temos que,

a branquitude reflete e se abre para falar sobre o racismo, porém, nega a existência das vantagens estruturais. A branquidade, por sua vez, não aceita discutir e reafirma, legitima e busca manter as desigualdades raciais, pois acredita numa suposta “superioridade” racial em relação aos negros, como, por exemplo, as pessoas ligadas a movimentos como o da Ku Klux Klan (Dias, 2021, p. 16).

Para Conceição, ancorada nos pensamentos de Bento (2002), no Brasil existe uma espécie de “pacto narcísico” (Conceição, 2017, p.147) entre os brancos o qual compreende-se pela necessidade de se manter resguardadas suas vantagens e, conseqüente posição hegemônica. Assim, para Bento (2002), a ideia de branquitude está

relacionada a um processo de autoproteção do povo branco a partir do momento em que exista um mecanismo de defesa entre os brancos para que sua posição de poder seja mantida.

Desta forma, entende-se que a manutenção da posição de privilégio está enraizada em todas as esferas de construção social. Seja no ambiente político, educacional ou até mesmo midiático, como visto anteriormente por Almeida (2018), manter a supremacia branca como detentora de todos os meios de formação social é, querendo ou não, manter o branco como sendo o padrão, a norma, a ser seguida em detrimento de outros grupos étnicos raciais.

Com isso é possível afirmar que, segundo Schuman e Cardoso,

A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais (Schucman; Cardoso, 2014, p. 01).

É neste sentido que os estudos sobre branquitude devem ser levados a todas as esferas da sociedade e, no caso desta pesquisa, ao ambiente educacional. Falar sobre os privilégios de se ser branco e a manutenção destes em virtude de uma posição de poder frente ao negro deve ser tema relevante em todo o processo de formação do corpo docente. Afinal, o ambiente escolar nada mais é que um retrato do que a sociedade vivencia e, manter o silenciamento sobre as questões raciais, negar a existência do racismo e não questionar os arranjos curriculares e os meios de formação, manterá longe do principal meio de formação cidadã o diálogo para um pensar antirracista.

Dias, apoiada em Sleeter nos dias que,

as pesquisas realizadas com professores e alunos brancos a respeito da autopercepção e construção da identidade racial e sua relação com o ambiente escolar apontaram para a resistência desses profissionais em perceberem-se inseridos na dinâmica do racismo que está estruturada na sociedade, o que dificulta o diálogo e o engajamento em ações de enfrentamento (Sleeter, 1993 *apud* Dias, 2021, p. 24).

Assim, questionar sob uma ótica racial todos os meios educacionais, sejam estes os livros didáticos, o currículo escolar, a formação docente ou até mesmo as posições de coordenação, supervisão, direção dentro do ambiente escolar é repensar sobre a representatividade que o ser negro ocupa dentro do ambiente escolar.

É através deste pensar politizado dentro do ambiente escolar que irão se tensionar as discussões raciais/identitárias e, conseqüentemente, a reivindicação de um currículo

decolonial a partir das políticas públicas. Estas, que serão vistas na sessão seguinte, fazem parte de grandes avanços dentro do campo legal para a afirmação do povo negro como elemento indispensável a ser visto no ambiente escolar. Dentre as principais ações, irei me deter às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que dispõe sob a educação das relações étnico-raciais como um dos eixos dos projetos político-pedagógicos das escolas, à Lei nº 10.639/2003, ao Estatuto da Igualdade Racial e ao Parecer nº 003/2004.

1.4 Políticas Públicas de Afirmação

1.4.1 Ministério da Igualdade Racial

Caminhando para as políticas de afirmações e combate ao racismo, em 2023, com a posse do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, se reiniciam os trabalhos de promoção de políticas públicas para combate da discriminação racial e consequente, promoção da igualdade para as pessoas negras. A retomada do Ministério da Igualdade Racial vem após 20 anos do surgimento da antiga Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR), a qual foi instituída com status de ministério ainda durante o primeiro mandato do presidente Lula.

Atualmente, o novo ministério tem como ministra Anielle Franco, a então irmã da ex-vereadora Marielle Franco. Anielle Franco é formada em filosofia e tem uma carreira política na defesa dos direitos humanos com ênfase na luta contra o racismo e a discriminação racial. A atual ministra da pasta é uma ativista social conhecida por sua defesa dos direitos das pessoas negras e sua luta contra a violência policial e o racismo institucional.

Em seu discurso de posse, a ministra reiterou o que já falamos ao longo desta pesquisa: a estruturação racial. Em suas palavras, Anielle Franco diz:

Estamos falando de diferenças raciais hierárquicas que instituem condições materiais desiguais de vida e de morte de brasileiros e brasileiras. Não podemos mais ignorar ou subestimar o fato de que a raça e a etnia são determinantes para a desigualdade de oportunidades no Brasil em todos os âmbitos da vida. Pessoas negras estão sub-representadas nos espaços de poder e, em contrapartida, somos as que mais estamos nos espaços de estigmatização e vulnerabilidade⁴.

⁴ Fala retirada do Discurso de Posse no link: <https://www.gov.br/iguldaderacial/pt-br/central-de-conteudos-1/discursos-da-ministra/discurso-de-posse>, acessado em 04/08/2023.

Ainda em seu discurso de posse, a ministra trouxe as principais pautas que farão parte da promoção de políticas públicas do Ministério da Igualdade Racial:

- Trabalharemos nos próximos quatro anos para fortalecer a Lei de Cotas e ampliar a presença de jovens negros e pobres nas universidades públicas;
- Buscaremos aumentar a visibilidade e presença de servidores negros e negras em cargos de tomada de decisão da administração pública;
- Relançaremos junto a ministérios parceiros o plano juventude negra viva, que promoverá ações que visem a redução da letalidade contra a juventude negra brasileira e a ampliação de oportunidades para jovens de nosso país.
- Avançaremos em uma articulação interministerial pelo fortalecimento da política nacional de saúde integral da população negra.
- Retomaremos programas que propaguem direitos para comunidades quilombolas e ciganas, incidindo para a regularização fundiária, a infraestrutura, a inclusão produtiva e o desenvolvimento local com direitos e cidadania para estes povos.
- Será, também, a partir da maior estruturação e fortalecimento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial que iremos realizar ações que busquem a equidade racial em diálogo com todos os municípios, estados e órgãos da união⁵.

Parece-me interessante que o primeiro ponto dos principais objetivos a serem trabalhados pelo novo ministério é justamente a pauta da educação, o que corrobora com os estudos já mostrados ao longo desta pesquisa sobre a urgência em se tratar a racialidade e principalmente a acessibilidade das pessoas negras aos diversos meios de ensino. Abaixo (organograma I), trago também o organograma de como está estruturado o novo ministério. Ao observá-lo chama-me a atenção também a criação de uma secretaria que não trata apenas de povos quilombolas ou de matrizes africanas, mas também do povo cigano.

⁵ Fala retirada do Discurso de Posse no link: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/central-de-conteudos/1/discursos-da-ministra/discurso-de-posse>, acessado em 04/08/2023.

Organograma 1 - Ministério da Igualdade Racial



Fonte: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional>

A criação deste ministério retoma então a necessidade de se tratar a racialidade e, principalmente, o racismo estrutural, como ponto de urgência e dever de todos, não apenas pela população negra. É a partir da retomada desses trabalhos que podemos também revisitar leis e pareceres que reforçam a necessidade de políticas públicas voltadas para a população negra.

Acredito ser interessante aproveitar esta sessão para tecer alguns comentários também sobre o Estatuto da Igualdade Racial, o qual foi instituído através da Lei nº 12.288/2010. Em seu Art.1º, Parágrafo único, há um conceito muito importante que também defendo ao longo dos dados levantados durante esta pesquisa: “IV – população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;” (Brasil, 2013). Desta forma, é notável observar como se declarar uma pessoa parda e não apenas negra em nosso país ainda é considerado um fato de embranquecimento já que, segundo o próprio estatuto, até as pessoas que se autodeclaram pardas fazem parte da população negra. Além deste ponto, o presente estatuto versa também sobre a necessidade da tratativa de temas voltados para questões raciais no âmbito educacional sendo assim mais um suporte legal para a obrigatoriedade da tratativa da racialidade nos diversos ambientes de ensino:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394,

de 20 de dezembro de 1996. § 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País (Brasil, 2010).

Desta forma, a partir do processo das políticas de afirmação e da obrigatoriedade das tratativas das questões raciais em sala de aula, a Lei 9.394/96, mencionada acima, passa a ter então o acréscimo da Lei nº 10.639, a qual será analisada a seguir.

1.4.2 Lei nº 10.639/03

Segundo Tarso Genro (2004), ministro da Educação no primeiro governo Lula em 2003, a Lei 10.639/03, o Parecer nº CNE/CP 03/2004 e demais órgãos, como por exemplo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) no âmbito do Ministério da Educação e a Subsecretaria de Políticas de Direitos Humanos e de Igualdade Racial – SUBDHIR no âmbito do Distrito Federal, fazem parte do processo de valorização da cultura afro-brasileira e africana. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2014), as ações afirmativas são um conjunto de ações que visam eliminar discriminações e promover a inclusão social no ambiente de ensino brasileiro.

Assim, com o objetivo de se corrigir tais injustiças histórico-sociais foi que em 2003, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 10.639/03. Esta é então um acréscimo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Os artigos adicionados dispõem sobre a obrigatoriedade da inclusão oficial na rede de ensino nacional da temática “História e cultura afro-brasileira” em todo o currículo escolar e, em especial, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileiras (Brasil, 2003).

Com a implementação da Lei nº 10.639/03, a escola possui então autonomia para introduzir em seu currículo a contribuição econômica e cultural do povo negro no processo civilizatório da humanidade. Neste sentido torna-se obrigatório tanto nas escolas de ensino fundamental como as de ensino médio, sejam elas públicas ou particulares, discutir o processo de formação e constituição do povo brasileiro a partir também da ótica de contribuição do povo negro. A seguir, tem-se então a lei em sua íntegra:

Lei No 10.639 - DE 9 DE JANEIRO DE 2003 - DOU DE 10/1/2003
Mensagem de veto 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.
LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque⁶.

Assim, a lei estabelece a obrigatoriedade do estudo em todos os ambientes de ensino de toda a cultura e história afro-brasileira, salientando a necessidade de conhecimento do processo histórico da formação multicultural do país e não apenas visitando as questões de racialidade para falar somente sobre a escravidão, como é visto no artigo 26- A desta lei.

Observa-se ainda na presente lei a obrigatoriedade de se trabalhar os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira não somente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História, mas no âmbito de todo o ensino, sendo assim, obrigatória sua abordagem também em ambientes de estudo de línguas estrangeiras. Importante verificar que a lei traz o dia 20 de novembro como sendo a data referente ao Dia da Consciência Negra e implementa obrigatoriedade nos calendários escolares. Segundo Sá,

A lei que estabelece obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, também determina, entre outros: a) revisão dos currículos a fim de adequá-los à lei; b) qualificação dos professores e o seu constante aperfeiçoamento pedagógico; c) que a implementação fique a cargo do Poder Executivo (Sá, 2012, p. 103).

Em sua fala, vemos então que a qualificação dos professores é parte fundamental para a implementação do tema de forma abrangente em sala de aula. Sendo assim, apenas a alteração da lei nº 9.394/96 não é suficiente, a necessidade de cursos, do pensar em um

⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm, acesso em: 04/08/2003).

currículo dinâmico e crítico, além da constante capacitação do corpo docente, faz parte do processo de valorização do profissional que estará em sala de aula trazendo-lhe segurança para a tratativa da racialidade.

Como bem nos traz Castro, apoiada em Mercado “à medida que surgem avanços na sociedade, é preciso formação docente de qualidade frente a estas mudanças” (Mercado, 1999 *apud* Castro, 2015, p. 32). Com isso, pensar em estar em constante aperfeiçoamento, questionando antigas e novas dinâmicas sociais é um caminhar necessário para todo docente. Nesse sentido, temos que Castro, agora apoiada em Ferreira, destaca que “O direito a educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento do cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si” (Ferreira, 2003 *apud* Castro, 2015, p. 32-33).

Desta forma, a obrigatoriedade da lei 10.639/03 no Ensino da História e Cultura da África e do Brasil no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio vem de encontro com a necessidade de se colocar o tema de racialidade desde o início da inserção do aluno à vida estudantil e, principalmente, a necessidade de se trabalhar tal temática com um viés de afirmação da existência dos povo afro-brasileiro na constituição do que é o Brasil hoje não apenas representado em situações degradantes ou de escravidão, mas como parte legítima do que somos. É nesse sentido que a postura não só do professor em sala de aula, mas de todo ambiente escolar, deva estar de acordo com um pensar crítico que estimule o pensar antirracista. De acordo com Castro,

Ao refletir o papel social da escola observa-se uma junção entre a teoria e à prática que envolve o currículo do professor a partir do princípio da formação, portanto as determinações da LDB são claras quanto ao dever do professor em acompanhar o desempenho dos alunos e assim promover a responsabilidade diante dos conflitos de raça (branca e negra) que move a nova estrutura social (2015, p. 33).

Desta forma a existência e prática de uma lei que reforce em todos os âmbitos do ensino a necessidade do não silenciamento de um povo se faz importante para a formação do cidadão em busca de uma justiça social. Assim Silva nos evidencia que se faz necessária “a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (Silva, 2007, p.490).

Assim Gomes aponta para a necessidade da descolonização do currículo ao se pensar em um currículo que vise a justiça social e o questionamento de modelos curriculares pedagógicos que reforcem os estereótipos predominantes:

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p. 107).

Desta forma, compreendo que a Lei nº 10.639/03 se faz necessária em todos os meios do processo de ensino-aprendizagem já que é no ambiente escolar como um todo que a sua formação como cidadão crítico será feita. Pensando neste sentido, se considera que a formação do professor deva caminhar também para a consciência política social de suas ações. Ainda conforme Gomes,

No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais. E a escola? Ela manifesta essa ambiguidade? Sim, essa ambiguidade também pode ser vista no discurso e na prática dos(as) professores(as). É preciso enfrentar essa questão (Gomes, 2012, p. 87).

Assim, reafirmo a necessidade dos novos pensares e da constante mudando do foco educacional para a formação de alunos críticos que possam questionar estruturas raciais em uma sociedade que ainda se mantém em cima de uma falsa democracia racial. Desta forma, Ferreira nos alerta sobre o processo de uma formação que dialogue com os novos arranjos sociais:

Assim, a nova realidade exige qualificações cada vez mais elevadas para qualquer área profissional ou qualquer posto de serviço, tornando as necessidades educacionais das populações cada vez maiores, reduzindo essa formação a capacitações sem a base ética necessária à formação humana de todo cidadão para a verdadeira vida em sociedade (Ferreira, 2004, p. 1232).

1.4.3 Parecer CNe/CP nº 03/2004

Seguindo por alguns instrumentos de afirmação da população negra no âmbito da educação, temos o Parecer nº CNE/CP 03/2004 o qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Segundo sua introdução:

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição

Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (Brasil, 2004, p. 1).

Assim, este parecer visa ampliar ainda mais os poderes de atuação da lei nº 10.639/2003. É nele que se entende que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deva ser uma tarefa de todas as áreas da educação e não apenas de disciplinas específicas como as de Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. De acordo com Lala e Moreira,

O Parecer CNE/CP nº 03/2004, que instituiu as “Diretrizes curriculares para a educação das relações étnicoraciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana”, detalhava que a implementação do disposto na Lei Federal 10.639/2003 deveria ir além da simples inclusão de conteúdos ou disciplinas específicas no currículo dos estabelecimentos de ensino, oficial e particulares. Neste sentido, o discurso que justificava a implementação da lei apontava para a necessidade de organização de políticas que revertessem o quadro de desigualdades entre brancos e negros na educação (Lala; Moreira, 2016, p. 1).

É nesse sentido que se entende que educar para as relações étnico-raciais é propiciar um espaço completo de fortalecimento e pertencimento étnico-racial de negros e dos não-negros, compreendendo assim que a luta contra o racismo é uma tarefa de todos. Para que este pensamento seja uma vivência, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 propõe três princípios que as instituições de ensino e os/as docentes devem seguir como referência ao planejar e conduzir o processo de formação curricular.

O primeiro princípio seria o de se ter uma consciência política e histórica da diversidade:

[...] igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valorizadas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral pertencem, são comumente tratados (Brasil, 2004, p. 18).

O segundo princípio seria o das afirmações de identidade e da história real da população negra no Brasil:

[...] o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros

e os povos indígenas; os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais (Brasil, 2004, p. 19).

Por fim, temos o princípio de que trata sobre a necessidade de estratégias de ensino que envolvam as histórias de vida de todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem visando sempre trazer para o centro deste diálogo as questões indígenas, raciais e de minorias:

[...] a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marca da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (Brasil, 2004, p. 19).

Desta forma, tanto o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei nº 10.639/03 e o Parecer nº CNE/CP 03/2004 fazem parte de uma série de políticas públicas afirmativas que fornecem ao corpo docente o amparo legal e obrigatório como instrumentos de superação do racismo e das marcas coloniais que ainda existem em nossa sociedade.

Assim, tratar o âmbito educação como o ambiente para a decolonialidade, bem como criar um ambiente de afirmação e superação do processo de desumanização dos sujeitos negros deve ser o objetivo principal de todos no processo da formulação de um currículo escolar antirracista. Contudo, é de extrema importância pensar em como preparar também os professores para essa dinâmica desde sua formação inicial.

CAPÍTULO 2 UMA DISCUSSÃO TEÓRICA PERTINENTE PARA PENSAR A RACIALIDADE NA EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS

No presente capítulo, realizo considerações sobre o Letramento Racial Crítico para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, um conceito que tem amparado pesquisas e atuações docentes no Brasil, precisamente na desconstrução de imaginários e discursos que legitimam práticas racistas em sala de aula e para além dela. Na sequência, me detenho na Teoria Racial Crítica, seus principais conceitos, autores e como essa teoria está em constante contato com a área da educação podendo, assim, ser trabalhada dentro do ensino de línguas. Por fim, trago contribuições de Fanon (1961, 1962) e hooks (2013, 2017) para pensar racialidade e educação, considerando os objetivos propostos nesta pesquisa.

2.1 Letramento Racial Crítico na educação em línguas no Brasil

De acordo com Almeida, “O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (2019, p. 41), ou seja, ele está em toda a estrutura da sociedade reforçando e contribuindo para a manutenção da hierarquização das raças. Dito isto, o autor nos convida a ver que o racismo, por estar em todos estes ambientes, precisa então ser combatido e questionado por todos e em todas as esferas sociais, principalmente no ambiente educacional,

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras um indivíduo vai acabar se convencendo que mulheres negras têm uma vocação natural para o emprego doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticulosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas estas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciências e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (Almeida, 2018, p. 51).

Os centros de ensino do Brasil precisam ser um novo ponto de apoio efetivo à luta antirracista, sendo necessário, segundo o autor, serem político e materialmente engajados para questionarem o racismo em todos os ambientes de ensino das mais diversas línguas. Tratar as questões raciais apenas em alguns ambientes de ensino vai contra não só ao que legalmente se espera da tratativa deste tema em todas as esferas educacionais, mas

também ao silenciamento do questionamento das estruturas raciais como parte integrante de todos os meios sociais.

de acordo com Kleiman (2007), todo sujeito é envolvido em uma prática de letramento e que, independentemente de papel social que possa desempenhar, são sujeitos de letramento já que movimentam saberes em esferas onde há preocupação com a função social. Nesse sentido, a autora aponta que

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não com o letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 1995, p. 20).

Percebe-se na fala da autora que existe uma diferenciação entre o letramento feito em sala de aula, que não é o ambiente que está preocupado com a prática social, e o letramento feito a partir de outros agentes (como o próprio autor diz: igreja, rua, família) o qual estaria preocupado com a percepção do sujeito no mundo.

Assim, desenvolver o pensamento crítico durante o processo de formação dos professores a fim de que se garanta compreender o que é o letramento crítico e, no caso desta pesquisa, que se garanta a confiabilidade para discutir o letramento a partir de uma pesquisa racial crítica é de extrema importância, pois é através da mediação docente entre o aluno e a língua materna que as variadas interpretações do discurso poderão ser vivenciadas. É nesse contexto que os alunos poderão então compreender e questionar as relações de poder e estruturas raciais contidas durante a aquisição de uma segunda língua.

Neste sentido, Ferreira, apoiada em Skerrett, nos traz que o “Letramento Racial tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos” (Skerrett, 2011 *apud* Ferreira, 2014, p. 250). Assim, ainda de acordo com a autora, podemos conceituar o Letramento Racial Crítico como o processo de

refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais. [...]. Como formadora de professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade (Ferreira, 2014, p. 138).

Pensar então sobre a formação dos professores para o Letramento Racial Crítico é trazer questões ligadas à raça para o centro da formação cidadã de todos no ambiente escolar. É através do despertar do grupo de professores sobre as questões raciais que o grupo discente também passará a se questionar e a despertar o seu consciente para as suas próprias identidades raciais. Compreendo que caminhamos a passos curtos no Brasil quando falamos da tratativa da racialidade em sala de aula visto que,

a questão racial em contexto brasileiro ainda é vista como um terreno arenoso e complexo, porque no senso comum deparamos com muitos discursos de que somos apenas seres biológicos e que a raça/cor da pele anuncia quem somos, os direitos e as oportunidades a que podemos ou devemos ter acesso, além dos lugares sociais que podemos (devemos) ocupar (Melo, 2015 *apud* Oliveira, 2019, 40).

No entanto, Rojo nos mostra que o caminho para trabalhar o letramento racial crítico é o de “estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular” (Rojo, (2009, p. 52). Com isso, entender como a estruturas raciais são vivenciadas partindo do próprio meio social trará a possibilidade de se compreender o racismo como uma questão global. Desta forma, trabalhar o letramento racial crítico possibilita então o aprendizado de toda a problematização por trás do discurso hegemônico de globalização.

Logo, se uma sociedade aprende a ser racista, o Letramento Racial Crítico propõe “desaprender” tal perspectiva. Ou seja, a utilização do Letramento Racial Crítico no ambiente escolar supõe um instrumento potente para o professor letrado que instiga problematizações através das discussões nas práticas pedagógicas abarcando a diversidade e o respeito para através do pensamento crítico e reflexivo desafiar aos alunos a buscarem uma ação crítica e transformadora na perspectiva racial (Alves, 2018, p. 70).

Assim, me alinho a Ferreira quando afirma: “vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar [...]” (Ferreira, (2014, p.250), sendo a luta antirracista um conflito necessário a toda a comunidade. Nesse contexto, a busca pelo ensino com passe no Letramento Racial Crítico assume uma importância fundamental para orientar as práticas docentes, principalmente no que diz respeito às discussões sobre identidades raciais. Neste sentido nós, como professores, devemos auxiliar nossos alunos nesse processo de desenvolvimento racial em busca da formação cidadã comprometida com a justiça racial e social.

2.1 A Teoria Racial Crítica (TRC)

Nesta sessão irei me deter a trazer alguns estudos da pesquisadora Ferreira (2014) sobre a presente teoria por acreditar que suas contribuições sobre a TRC e o letramento racial crítico são de grande valia para a presente pesquisa.

Segundo a autora, em seu artigo intitulado *Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas*, a Teoria Racial Crítica (TRC) tem sido muito utilizada no campo da educação nos Estados Unidos com o objetivo de observar as experiências vivenciadas pelos estudantes afro-americanos (African-American) e latinos. Ainda de acordo com Ferreira, apoiada em Delgado e Stefancic, “a Teoria Racial Crítica surgiu em meados dos anos 70 com o trabalho de Derrick Bell (um africano-americano) e de Alan Freeman (um branco). Os dois estavam extremamente cansados do passo lento da reforma racial nos Estados Unidos (p. xvi)” (Delgado; Stefancic, 2000 *apud* Ferreira, 2014, p. 242).

É importante salientar que, segundo Pereira e Lacerda, o objetivo desta teoria para o campo educacional “é colocar a questão da raça como ponto central das análises” (Pereira; Lacerda, 2019, p. 97) o que corrobora justamente com a centralidade dos estudos da presente pesquisa.

Assim, ao verificarmos todo o processo de construção desta investigação vemos que alguns dos autores que aqui são mencionados também fazem parte da TRC, tais como: hooks (2003), Cavalleiro (2001), Cruz (2004, 2010), Ferreira (2004, 2006, 2009, 2011), Gomes (1995, 2005), Guimarães (1999), Laborne (2014), Moreira (2014), Munanga (2009), Oliveira (2014), Silva (2005, 2014), dentre outros. Desta forma, percebe-se a necessidade em se trazer este tema para o levantamento teórico ora apresentado.

Nos estudos de Ferreira, amparada em Tate, vemos que a TRC possui então cinco princípios que a define:

1. A Teoria Racial Crítica reconhece que o racismo faz parte da estrutura da sociedade estadunidense, profundamente impregnado do ponto de vista legal, cultural e mesmo psicológico;
2. A Teoria Racial Crítica atravessa barreiras epistemológicas, pois usa de várias tradições, como, por exemplo, lei e sociedade, feminismo, marxismo, pós estruturalismo, estudos críticos legais, sendo necessário um estudo macro de todas as áreas em que o racismo pode sim existir;
3. A Teoria Racial Crítica reinterpreta o direito aos direitos civis à luz de suas limitações, mostrando que as leis para reparar a desigualdade racial são sempre minadas antes mesmo que elas sejam completamente implementadas;
4. A Teoria Racial Crítica retrata as afirmações legais dominantes de neutralidade, de objetividade, de não ver cor e a meritocracia como camuflagem para o próprio interesse de entidades poderosas da sociedade;
5. A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento experiencial das pessoas pretas (Tate, 1997 *apud* Ferreira, 2014, p.242).

Saliento aqui o ponto 5 apresentado na citação anterior como de grande relevância por acreditar que o conhecimento experiencial das pessoas negras seja um dos fatores motivacionais de escolha das participantes que realizaram as suas narrativas sobre seus processos de formação que serão apresentadas no capítulo 5 desta investigação. Acredito que é a partir desses relatos que, segundo Ferreira, ancorada em Milner e Howard, pode-se extrair todo um processo de funcionamento e de estruturação social, bem como observar o processo de constituição das identidades:

[...] narrativa e contranarrativa deveria ser capturada pelo pesquisador, experimentada pelos participantes da pesquisa, e dito por pessoas negras. Os avanços da Teoria Racial Crítica que centralizam raça na narrativa e contranarrativa para o conhecer e para o conhecido. Em outras palavras, raça e racismo são colocados no centro da análise através da narrativa e da contranarrativa na Teoria Racial Crítica (Milner; Howard, 2013 *apud* Ferreira, 2015, p. 132).

Ferreira (2014) entende que a Teoria Racial Crítica é uma ferramenta de reflexão sobre o processo de construção estrutural dos discursos que são pautados em raça. Assim, segundo a autora, apoiada em Ladson-Billings e Tate, para a TRC, “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; Tate, 1995 *apud* Ferreira, 2014, p. 245).

A autora traz um exemplo interessante retirado de um artigo de Bell (2003) que evidencia a importância do uso das narrativas no âmbito da Teoria Racial Crítica e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem. No artigo intitulado *Contando Contos: o que as histórias podem nos contar sobre o racismo*, Bell (2003) nos conduz a histórias de grupos raciais distintos a fim de ilustrar o que esses entendem por raça e racismo. Assim, o levantamento desses relatos de vida seria então possível de ser analisado graças à metodologia de análise das narrativas autobiográficas da TRC.

A relevância desse tipo de abordagem se dá pelo fato de que o ato de narrar vai além de expor sua própria realidade, “a relevância do artigo é importante porque as pessoas ouvem as outras pessoas contarem as histórias e entendem como o racismo se reproduz, bem como o que pode ser feito para que se possa utilizar o antirracismo no ambiente escolar” (Bell, 2003 *apud* Ferreira, 2014, p. 245).

Logo, entender as formas de interação dos sujeitos professores com as questões de racialidade através de suas narrativas possibilitará construir a realidade social vivida

por este grupo. Ferreira, amparada em Ladson-Billings enfatiza que “através da Teoria Racial Crítica é que o professor pode utilizar as narrativas e (his) histórias para entender suas experiências e de seus alunos, e como estas experiências podem apresentar uma confirmação ou contra-argumentar a forma de como a sociedade funciona” (Ladson-Billings, 1999 *apud* Ferreira, 2014, p. 244).

2.2 A educação antirracista desde diferentes óticas

2.2.1 bell hooks e a Pedagogia para transgredir

Ao falar sobre a TRC não posso deixar de registrar alguns comentários sobre as escritas autobiográficas de bell hooks (2013). A autora, que quase sempre versa em suas escritas utilizando-se da primeira pessoa do discurso foi, sem dúvida, uma das minhas maiores inspirações ao escolher as narrativas autobiográficas dentro do processo de formação de professores para um letramento racial crítico.

Feminista, doutora na área de língua inglesa e ativista negra norte-americana, hooks considera que a educação precisa estar sempre comprometida com o processo de questionar, desafiar a fim de promover a desconstrução da pedagogia que mantenha o status quo. Em seu livro intitulado *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, hooks nos mostra que a pedagogia deve estar voltada para a prática da liberdade:

Os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento [...]. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática de liberdade” (hooks, 2013, p. 23).

Interessante perceber que as falas de hooks são dotadas de um sentimento de acolhimento e convite para o pensar decolonial⁷ em todos os ambientes educacionais. Para que essa reflexão seja feita, é preciso então uma pedagogia que possa reconhecer as experiências de vida como elemento engajador para a quebra de estruturas de poder. Para a escritora, todas as pessoas levam algum conhecimento para a sala de aula, alguma

⁷ Segundo Nascimento (2023, p.54), “A teoria decolonial compreende que colonização e modernidade, enquanto projetos ocidentais, são faces de uma mesma moeda e que o colonialismo está longe de ser compreendido como uma etapa superada do passado das antigas colônias europeias”.

história de si até aquele dado momento e é essa pluralidade que deve ser respeitada e utilizada como metodologia pedagógica.

Desta forma, pensando que o ambiente de sala de aula se torna assim um contexto multicultural, os alunos devem ser convidados a conhecer e se reconhecer nas diversidades existentes em cada um deles em um espaço criado pelo professor onde temas como consciência de raça, sexo e classe possam ser abordados. hooks nos mostra que é só a partir de uma educação engajada com tais pautas sociais que conseguiremos visualizar como as relações de poder interferem na educação.

Em seu livro, a autora mostra como a educação, quando tratada de forma contributiva, pode ser uma forma de luta política que vise a justiça social. Assim, transgredir as formas tradicionais, engessadas em uma postura hegemônica as quais espelham uma educação elitista é fundamental para que a educação seja uma arma de mudança e libertação. Compreendendo a educação como uma prática libertadora, hooks entende que os currículos e métodos de ensino precisam ser revisitados a fim de que não contribuam como mais uma prática de opressão.

Desta maneira, o narrar para uma prática de liberdade, segundo hooks (2013), se faz necessário e urgente para que estruturas dominantes não continuem perpetuando a ideia negacionista de não haver o racismo. Como dito no capítulo 1, na sessão sobre a democracia racial, a ideia de se silenciar tais falas em ambiente de sala de aula é fator contribuinte e principal para que se mantenham as relações de poder pautados em raça e para que se ignore que o racismo ainda exista em todas as estruturas vigentes na sociedade.

Assim, a necessidade de se começar a tratar temas de racialidade em sala de aula, segundo a autora, é um ato de revolução e transgressão que deve ser iniciado mesmo que de forma lenta e gradual, já que “em todas as revoluções culturais há períodos de caos e confusão, épocas em que graves enganos são cometidos. Se tivermos medo de nos enganar, de errar, se estivermos a nos avaliar constantemente, nunca transformaremos a academia em um lugar culturalmente diverso” (hooks, 2013, p. 49).

Assim, segundo a autora,

A sala de aula precisa ser transformada em um modelo de inclusão, que vai de encontro à noção universal de experiências e pensamentos. O próprio corpo docente precisa desaprender o racismo, e aprender para ensinar em sala de aula sobre colonização e descolonização. Para tanto, precisa-se de locais de formação para professores aprenderem a criar estratégias a fim de atingir os mais diversos alunos com suas mais diversas experiências de vida. Ressalta-se

que, na nossa sociedade, o pensamento crítico não é encorajado. Com efeito, a essência da pedagogia engajada ao aprendizado é o pensamento crítico (hooks, 2017, p. 20).

Com isso, para hooks, a sala de aula pode ser um ambiente capaz para criar infinitas possibilidades de aprendizagem, buscando abertura de mentes, visões múltiplas caminhando assim para um ensino que transpassa os limites do ambiente escolar e não apenas recrie o racismo que existe em nossa sociedade.

Ainda segundo a autora, o sujeito professor que educa para uma prática de liberdade trabalha também em prol de transformar o currículo, visando assim, eliminar tudo que reforce o sistema de dominação. Nesse sentido, é importante salientar como os estudos de hooks estão engajados com uma política decolonial onde culturas e raças subjugadas devem ser trazidas para o centro da fala a fim de que as estruturas vigentes sejam questionadas. Assim, ao citar Mohanty, hooks nos faz um alerta para que tal prática seja compreendida e bem definida em ambiente de formação docente não apenas em níveis superiores, como os ambientes acadêmicos, mas na formação inclusive dos professores do ensino regular, como prática curricular que deve ser adotada dentro do projeto pedagógico da escola:

A resistência reside na interação consciente com os discursos e representações dominantes e normativos e na criação ativa de espaços de oposição e analíticos e culturais. Evidentemente, uma resistência aleatória e isolada não é tão eficaz quanto aquela mobilizada por meio da prática politizada e sistêmica de ensinar e aprender. Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas. Mas, para transformar radicalmente as instituições educacionais, esses conhecimentos têm de ser compreendidos e definidos pedagogicamente não só como questão acadêmica, mas como questão de estratégia e prática (Mohanty, 1989 *apud* hooks, 2013, p. 36).

Com isso autora é um dos grandes nomes quando se fala em uma educação para o pensar social. Trabalhar, assim, o processo de formação dos professores para que estes encorajem seus alunos a pensarem e questionarem as estruturas raciais vigentes em uma sociedade é passo primordial para uma educação libertadora e que transgrida os limites da visão colonial que ainda se encontra enraizada no processo pedagógico segundo os estudos de hooks.

2.2.2 Frantz Fanon e a Educação para relações étnico-raciais

Nesta seção me deterei a falar sobre outro grande escritor da área da TRC: Frantz Fanon. Nascido em 20 de julho de 1925 na Martinica, estudou psiquiatria e filosofia na

França, dirigiu o Departamento de Psiquiatria do Hospital Blida-Joinville na Argélia (hoje renomeado como Hospital Frantz Fanon), chegou a ser membro da Frente de Libertação Nacional da Argélia, sendo uma grande referência à luta contra o colonialismo e o racismo no mundo todo.

Segundo Rocha, O autor demonstra claramente sua orientação pelo materialismo histórico⁸, quando considera que uma revolução não se faz através da cultura, mas através da transformação das condições materiais a partir das quais a cultura se torna possível (Rocha, 2015, p. 111). Este pensamento também é defendido por Silva (2000) no primeiro capítulo desta pesquisa ao falar sobre o processo de formação de identidade. Sendo assim, para Fanon, a luta pela igualdade passaria então pela luta anticapitalista, pois é através das estruturas do sistema político e principalmente econômico que o racismo cria suas raízes.

Sobre decolonialidade, Rocha, apoiado em Fanon, mostra que o autor conceitua o termo em seu livro *Os Condenados da Terra* (1961) como a ação de “criar homens novos, modificar fundamentalmente o ser, transformar espectadores em atores da história” (Fanon, 1961 *apud* Rocha, 2015, p. 111). Assim, repensar as estruturas coloniais que se mantêm até então e questionar as relações de opressão e poder serão a base para se questionar também o racismo.

Ao seguir pela biografia do autor, falarei sobre a grande obra *Pele negra máscaras brancas* de Fanon publicada em 1952 o qual tem por objetivo maior tratar das relações de poder em todas as áreas sociais, inclusive o livro possui um capítulo dedicado ao processo de aquisição de uma língua a partir também dessas relações. Segundo o filósofo, a colonialidade não está somente no pensar capitalista material, mas o como esse ponto afeta a permanência de estruturas culturais dominantes em detrimento das demais culturas.

No que diz respeito ao racismo, falar sobre o poder cultural através do material é justamente corroborar para que culturas menos favorecidas e, neste caso, sendo sempre as de origem negra colocadas à margem da formação cultural, se mantenham em níveis sempre abaixo. Assim, a ideia do apagamento cultural é, segundo Fagundes (2019), parte

⁸ Segundo Pires, “o método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história” (Pires, 1997, p. 83).

do processo de dominação colonial a fim de que se desconsidere que o negro possua cultura, civilização e um longo passado histórico.

Pensando então sobre cultura e sobre como a existência e resistência de uma língua está diretamente ligada a ela, Fanon nos traz também o papel da linguagem como elemento norteador das relações de dominação. Assim como hooks (2013) traz em seus estudos ao falar sobre a necessidade de se apropriar da língua do opressor para ser ouvida, Fanon nos mostra o quão a língua e a cultura do colonizador assumem uma posição de privilégio até mesmo no falar do colonizado, já que, segundo o próprio autor “Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.” (Fanon, 2008, p. 33).

Fanon acredito que o processo de se apropriar de uma língua dominante contribui para que o negro se distancie cada vez mais do ser negro o que o tornaria, segundo um pensamento colonizador, cada vez mais civilizado, educado e menos selvagem: “o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa” (Fanon, 2008, p.34).

Desta forma, alinhado aos pensamentos de Almeida (2019), Fanon compreende que a língua serve como porta de entrada para os valores culturais do colonizador os quais são então transmitidos pela literatura, filosofia, conhecimento científico e demais áreas que demarquem e difundam as relações de poder. Segundo Fanon, se chegar então à língua do opressor é algo a ser temido, já que caminhar neste rumo seria, conseqüentemente, caminhar rumo ao poder:

Em um grupo de jovens antilhanos, aquele que se exprime bem, que possui o domínio da língua, é muito temido; é preciso tomar cuidado com ele, é um quase-branco. Na França se diz: falar como um livro. Na Martinica: falar como um branco (Fanon, 2008. p. 36).

Munanga, ao tecer alguns comentários sobre a obra de Fanon, traz a necessidade da resistência através da negritude:

A negritude nasce de um sentimento de frustração dos intelectuais negros por não terem encontrado no humanismo ocidental todas as dimensões de sua personalidade. Nesse sentido, é uma reação, uma defesa do perfil cultural do negro (...) uma recusa da assimilação colonial, uma rejeição política, um conjunto de valores do mundo negro, que devem ser reencontrados, defendidos e mesmo repensados. Resumindo, trata-se primeiro de proclamar a originalidade da organização sociocultural dos negros, para depois defender sua unidade através de uma política de contra-aculturação, ou seja, desalienação autêntica (Munanga, 2009, p. 53).

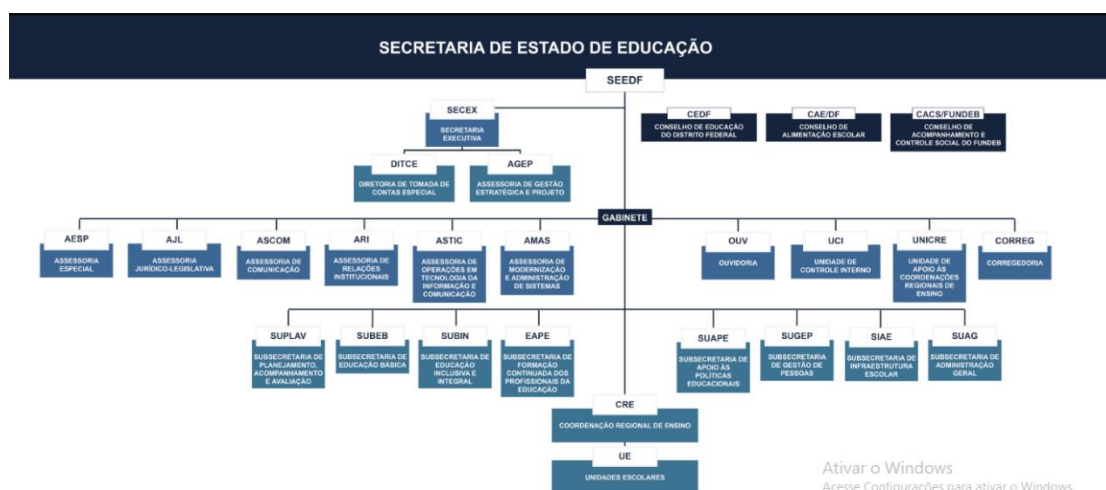
Com isso, a luta contra o racismo e o colonialismo deve ser pelo reconhecimento da essência humana, mas sobretudo um processo de resistência da cultura negra tão diminuída pela supremacia branca. A superação da ideia de inferioridade de uma cultura frente a superioridade de outra deve ser vista como um trabalho feito por todos ao se questionar as relações materiais e como essas influenciam no pensamento de acesso ou não a camadas estruturais da sociedade. Assim, Fanon nos convida a pensar de maneira universal a fim de que possa existir espaço comum e igualitário para toda a humanidade.

CAPÍTULO 3 UM OLHAR SOBRE OS CENTROS INTERESCOLARES DE LÍNGUAS (CILs)

3.1 CIL: DO SURGIMENTO AOS DIAS ATUAIS

Os Centros Interescolares de Línguas fazem parte, segundo o site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), das Unidades de Ensinos que são vinculadas às Coordenações Regionais de Ensino:

Organograma 2 – Secretaria de Estado de Educação



Fonte: <https://www.educacao.df.gov.br/institucional/>

Segundo as Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CILs) (2019) as quais foram construídas pela própria secretaria em parceria com coordenadores pedagógicos e demais agentes atuantes no âmbito dos CILs, o surgimento da primeira escola voltado exclusivamente para o ensino de línguas estrangeiras (LE) no Distrito Federal deu-se no ano de 1975.

Este primeiro CIL foi uma iniciativa da professora Nilce do Val Galante a qual, segundo as Diretrizes já mencionadas anteriormente, “objetivava propiciar a estudantes de escolas públicas um aprendizado de línguas efetivo, mediante metodologias de ensino e estrutura de cursos mais adequadas ao desenvolvimento das quatro habilidades que permitem a formação de falantes de idiomas estrangeiros: compreensão oral, produção oral, leitura e escrita” (Brasil, 2019, p. 11-12).

O primeiro CIL, o CIL 01 de Brasília, foi criado a partir da Resolução nº 40 de 14 de agosto de 1975 e atualmente ocupa o espaço do Centro Educacional Elefante Branco. Por serem de caráter especial, juntamente com as Escolas Parques, Escolas da Natureza, Escola Meninos e Meninas do Parque - EMMP - e Escola do Parque da Cidade - PROEM

-, os CILs não são considerados de natureza obrigatória. Seu público-alvo, segundo o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, “Art. 324 O CIL atende exclusivamente a estudantes da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, devidamente matriculados no Ensino Fundamental - anos finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - 2º e 3º Segmentos” (Brasil, 2019, p. 132).

No entanto, é importante salientar que no mesmo ano, a partir da promulgação da Lei Distrital nº 5.536/2015, houve a possibilidade de a comunidade escolar também ter acesso ao estudo de línguas estrangeiras nos CILs através de vagas que não fossem ocupadas pelos alunos da Rede Pública. Essa iniciativa contribuiu significativamente para o crescimento da comunidade escolar como um todo, afinal, como já dito em sessões anteriores, estar em contato com uma nova língua é também estar em contato com uma nova cultura e novas formas de visão de mundo:

Art. 1º Fica permitido o ingresso de pessoas não matriculadas na rede pública em instituições educacionais de formação complementar de natureza especial que integram a estrutura da rede pública de ensino do Distrito Federal, em vagas remanescentes não ocupadas por estudantes matriculados na rede pública, em todos os níveis dos cursos (Brasil, 2015).⁹

Como objetivo principal e específicos a serem alcançados pelo ensino de idiomas nos CILs, temos, segundo o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que:

Art. 320. O CIL tem como objetivo geral propiciar condições para que o estudante desenvolva, de forma colaborativa, a proficiência em espaços/tempos de aprendizagens diversos.

Art. 321. Os objetivos específicos do CIL são:

I - proporcionar ambientes de interação entre os diferentes sujeitos envolvidos na aprendizagem da língua estudada;

II - promover interface entre as culturas de diferentes línguas;

III - promover projetos específicos que envolvam o uso de diferentes línguas em contato com manifestações estéticas variadas;

IV - selecionar, sistematizar e socializar conhecimentos que contribuam para a formação de sujeitos críticos e participativos. (Brasil, 2019, p. 132).

Acredito ser importante nos ater ao ponto II do artigo 321 ao salientar que um dos objetivos específicos dos CILs seja o de promover o estudo de uma segunda língua a partir de todos os aspectos, principalmente os culturais. De acordo com Damasco e Weller, percebe-se que partilhar do conhecimento de uma segunda língua engloba não apenas pensar em pontos gramaticais específicos e formação da sociedade a qual essa

⁹ Esta lei encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1a4d0de33d6248e1bcf0e16f60b64ec2/Lei_5536_28_08_2015.htm. Acesso em 26 set. 2023.

língua representa. Desta forma, se faz necessário ambientes específicos para a tratativa de uma língua estrangeira a fim de que haja uma verdadeira imersão dos alunos no processo de aprendizagem de determinada língua em sua plenitude. Assim, ainda segundo os autores, a inovação dos CILs faz parte não somente do quadro de ensino de línguas da região do Distrito Federal, mas também como política pública educacional inovadora:

Dentro de um contexto brasileiro, entendemos que a história do ensino de línguas no Distrito Federal é singular na medida em que se desvela também uma parte das políticas públicas educacionais implícitas ou explícitas dessa região, que podem ter servido de modelo para outras experiências educacionais em ensino de línguas em outras regiões. Se, nos anos 1961 a 1976, a língua estrangeira ficou a cargo dos sistemas estaduais de ensino em nível nacional, sendo a mesma condicionada ao estabelecimento de ensino, o DF seguiu caminho oposto, criando o primeiro CIL de Brasília, oficialmente em 1975, dentro do sistema de tributabilidade, integrado ao sistema escolar da educação básica (Damasco; Weller, 2017 p. 44).

Percebe-se também nos objetivos apontados a preocupação com a formação de identidade do aluno. Vemos então o quão a aquisição de uma segunda língua a partir dos estudos culturais desta propiciam momentos de construções identitárias. Além deste ponto, destaco também o último dos objetivos específicos onde, ao trazer a formação integral do aluno a partir de alguns eixos, temos a contribuição dos estudos de línguas para a “cidadania e em/para os direitos humanos” (Brasil, 2019, p. 20), o que também vai de encontro com a prática de ensino de línguas engajada que, segundo hooks, proporcionam “a mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos” (hooks, 2017, p. 231).

Atualmente, segundo o que nos traz o site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, os CILs trabalham exclusivamente cinco línguas estrangeiras: inglês, espanhol, francês, japonês, alemão e mandarim, sendo estes dois últimos projetos especiais de alguns CILs. Cada centro oferece no mínimo três dessas línguas e no máximo quatro idiomas. Abaixo tem-se a listagem de cada CIL e as respectivas línguas estrangeiras ofertadas:

- Asa Norte – Inglês, Espanhol e Francês;
- Asa Sul – Inglês, Espanhol, Francês e Alemão;
- Brazlândia – Inglês, Espanhol e Alemão;
- Ceilândia – Inglês, Espanhol, Francês e Japonês;
- Gama – Inglês, Espanhol, Francês e Japonês;
- Guará – Inglês, Espanhol e Francês;
- Núcleo Bandeirante – Inglês e Espanhol;
- Paranoá – Inglês, Espanhol, Francês e Japonês;
- Planaltina – Inglês, Espanhol e Francês;
- Recando das Emas – Inglês, Espanhol, Francês e Japonês;
- Riacho Fundo – Inglês e Espanhol;
- Riacho Fundo II – Inglês e Espanhol;

- Samambaia Norte – Inglês e Espanhol;
- Santa Maria – Inglês, Espanhol e Francês;
- São Sebastião – Inglês, Espanhol e Francês;
- Sobradinho – Inglês, Espanhol, Francês e Japonês;
- Taguatinga – Inglês, Espanhol e Japonês.¹⁰

Ainda segundo o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a oferta de vagas se dá nos três turnos (matutino, vespertino, noturno) o que contribui para que os alunos tenham a possibilidade de horários diversos para estarem estudando nos CILs. Ainda segundo este regimento, o atendimento dos centros funciona em regime de semestralidade de acordo com o artigo abaixo:

Art. 327. O CIL atende em regime semestral nos Currículos Pleno, Específico e EJA, cuja organização curricular compreende:

I - Currículo Pleno – com ingresso entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental, com carga horária de 160 (cento e sessenta) minutos de aulas presenciais semanais.

II - Currículo Específico – com ingresso entre a 1ª e a 3ª série do Ensino Médio, com carga horária de 160 (cento e sessenta) minutos de aulas presenciais semanais.

III - Currículo EJA – com ingresso no 2º e no 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos, com carga horária de 160 (cento e sessenta) minutos semanais, na modalidade presencial (Brasil, 2019, p. 133).

Creio que seja importante salientar aqui o último artigo que visa sobre o funcionamento dos CILs ainda dentro do regimento acima citado:

Art. 352. O CIL deve assegurar o funcionamento de Salas de Leitura/ Bibliotecas Escolares em cumprimento a legislação vigente.

Parágrafo único. As Bibliotecas Escolares do CIL devem disponibilizar acervo diversificado e adequado aos estudantes matriculados (Brasil, 2019, p. 137).

Nele está descrita a necessidade de um ambiente propício para o ensino de línguas com recursos diversos que visem a imersão do aluno na cultura e linguagem do novo idioma. No entanto, sabe-se que nem todos os CILs apresentam uma estrutura para tal. Na realidade, alguns destes centros ainda não possuem ambiente de ensino próprio e acabam funcionando dentro de outras escolas da rede pública. Contudo, em sua maioria, possuem aparatos didáticos, como: TVs, *datashows* e aparelhos de som. Além disso, muitos dos CILs apresentam as chamadas Sala de Recursos que atendem alunos com necessidades especiais ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Assim, a criação dos CILs como um ambiente acolhedor que propicie o aprofundamento dos do aluno nos estudos de línguas vai de encontro com o que Sant’ana nos diz:

¹⁰ Esta lista pode ser consultada no site da Secretaria da Educação a partir do endereço eletrônico: <https://www.educacao.df.gov.br/cil-2/>. Acesso em 26 de set. 2023.

No campo social, os CILs ainda representam para os moradores de cidades satélites uma grande oportunidade de ascensão social. Ao dominarem uma língua estrangeira, os alunos ganham um instrumento poderoso para se colocarem no mercado de trabalho ou conseguirem melhorar sua condição profissional em empregos públicos ou privados. Mas mais importante do que isso, nos CILs, levanta-se a possibilidade cada vez mais próxima de uma formação mais integral do aluno como cidadão por meio do ensino de linguagem (Sant'ana, 2010 p.15).

3.2 O CIL 01 – Paranoá: ambientação, objetivos, currículo

Após trazer de forma resumida e objetiva algumas características gerais dos CILs, irei me deter nesta sessão a trazer especificidades do CIL 01 – Paranoá que é o centro ao qual irei focar meus questionamentos a fim de que sejam respondidos os objetivos desta pesquisa. Ao falar sobre o CIL 01 – Paranoá, irei trazer algumas informações dispostas em sua Proposta Pedagógica¹¹ (Brasil, 2020) a fim de que possa ser feito um panorama deste centro.

O surgimento do CIL 01 – Paranoá data do ano de 2016. Segundo a Proposta Pedagógica, o centro inicialmente funcionava na unidade CRE Paranoá e, em seguida, foi alocada na Avenida Paranoá Quadra 17 conjunto 09 lote 01 onde permanece até os dias atuais. O CIL 01 – Paranoá conta hoje com duas salas ambientes para Espanhol, duas salas ambientes para Francês, cinco salas ambientes para Inglês e uma para o Japonês. O prédio ocupado por este centro é dividido em duas áreas: uma comercial, na parte térrea, e a outra para o centro em si, que se localiza na parte superior do prédio. Assim, para a ocupação do CIL 01 – Paranoá, foram destinados três andares os quais são divididos em: primeiro andar: recepção, copa, salas de estudo e ambiente geral de convivência; segundo andar: salas de aula; terceiro andar: salas de aula, coordenação, sala de reunião dos professores e sala de direção.

É interessante apontar que, segundo o levantamento feito pela Proposta Pedagógica do CIL 01 – Paranoá, a maioria dos alunos que são estudam nesta unidade de ensino não são da região do Paranoá e sim da região do Itapoã, Região Administrativa esta localizada ao lado do Paranoá.

Neste sentido, faz-se necessário trazer alguns dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD/2021) da região do Itapoã para que se tenha um cenário sobre qual é o público que frequenta o CIL 01 – Paranoá. Segundo a pesquisa, a RA do Itapoã era de 65.373 pessoas, sendo 50,4% do sexo de nascimento feminino. Quando à

¹¹ Esta Proposta Pedagógica encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/pp_cil_01_paranoa.pdf Acesso em 26 de set. 2023.

raça/cor, verificou-se que a maioria se considerava parda, ou seja, 45,4% dos moradores. Com este cenário, é dizer, o de maioria mulheres e negras, não é de se espantar que a renda domiciliar seja baixa comparada a outras RAs, estimada em torno de R\$ 2.475,20, que resulta em um valor médio por pessoa de R\$ 1.041,70.

Sobre a escolaridade, existe uma média de 94,5% dos moradores da região tanto do Paranoá como do Itapoã com seis anos ou mais que declararam saber ler e escrever. Já sobre o local de estudo, 74% dos moradores do Paranoá estudavam na região, já o Itapoã possui apenas uma média de 39,1% dos moradores que frequentavam centros educacionais na região visto que, como mencionado anteriormente, a maioria dos estudantes do Itapoã usufruem das estruturas educacionais do Paranoá.

A partir deste cenário, o CIL 01 – Paranoá compreende que:

Nossa comunidade amarga uma desigualdade social que oportuniza aos jovens oriundos das classes abastadas o acesso à educação superior gratuita, ao mesmo tempo em que condena os menos favorecidos economicamente a não prosseguir os estudos. Tal assimetria reforça a nossa obrigação de buscar mecanismos que garantam a qualidade da formação de nossos educandos para que possam conhecer e utilizar de maneira produtiva os vários recursos tecnológicos de última geração que facilitam a inserção no mercado de trabalho¹² (Brasil, 2020, p. 12).

Neste sentido, é compromisso social do CIL 01 – Paranoá:

(...) preparar estudantes da Rede Pública de Ensino do DF e da comunidade em geral, tendo em vista sua formação integral, para a aquisição de uma língua estrangeira e a ampliação de sua visão mundo, de forma a se relacionar com outras culturas, por meio de uma formação continuada, inclusiva e embasada na diversidade (Brasil, 2020, p. 13).

Dentre os objetivos do CIL 01 – Paranoá, resalto aqui os específicos que, em seu primeiro ponto, traz a valorização não só da cultura em Língua Portuguesa, mas principalmente estar engajada a atender a Lei nº 10.639/2003: “Valorizar a nossa cultura, incluindo o atendimento às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como de toda a cultura em Língua Portuguesa” (Brasil, 2020, p. 15).

Neste sentido é importante salientar que o presente CIL compreende a necessidade e a obrigatoriedade legal de se trabalhar temas ligados à cultura afro-brasileira e a todo o processo de formação do Brasil a partir da perspectiva das contribuições africanas também em ambiente de ensino de segunda língua. Assim, indo de encontro ao objetivo

¹² A Proposta Pedagógica do CIL 01 – PARANOÁ pode ser encontrada no endereço eletrônico a seguir: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/pp_cil_01_paranoa.pdf. Acesso 9 set. 2023.

central desta pesquisa, penso que a tratativa deste tema deveria ser, então, algo que já deveria fazer parte do dia a dia do ambiente escolar.

Ainda sobre este objetivo em específico, ao falar sobre a valorização da cultura, temos que Guerreiro e Altamiro, apoiado em, Brown “ressalta a importância da cultura na vida dos seres humanos, afirmando que a “cultura é um modo de vida” (aspas do autor), ela é “o contexto no qual nós existimos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com os outros” (aspas do autor). Para o autor, cultura é uma espécie de “‘cola’ que mantém um grupo de pessoas juntas” (Brown, 1987 *apud* Guerreiro; Altamiro, 2003, p. 67).

Ou seja, acredito que trazer a ideia de cultura para dentro dos objetivos elencados pelo CIL 01 – Paranoá é compreender que em um processo de aprendizagem de uma LE há também o processo de formação de identidade própria, de reconhecimento próprio, através do compartilhamento das ideias de cultura do outro o que, em se tratando de um centro de ensino de LE localizado em uma área periférica, é um papel de extrema importância para a valorização e reconhecimento dos próprios estudantes sobre seu papel dentro do meio social.

3.3 Eixos Transversais e os Projetos Específicos do CIL 01 – Paranoá

Segundo as Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas, apoiada no Currículo em Movimento do Distrito Federal, entende-se por eixos transversais como:

Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade”, conforme preconizado no Currículo em Movimento, “possibilita a construção de um ensino flexível, pois aponta para um tipo modelar (paradigmático) de ensino, favorecendo a construção de propostas específicas em cada escola¹³ (SEDF, 2018 *apud* Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas, 2020, p.22).

Segundo Pinheiro, o estudo de um novo idioma é ambiente fértil para a abordagem dos eixos transversais, pois é através deste processo de ensino-aprendizagem que o aluno irá questionar saúde, educação, meio ambiente, sociedade e, por que não, racialidade, a partir de uma nova ótica. Assim é de suma importância:

trazer para sala de aula temas como ética, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde, respeito aos direitos humanos; a preservação do meio ambiente; o papel da mulher na sociedade; educação para as relações raciais, educação para o consumo, educação para o uso da mídia dentre outros (Pinheiro, 2015, p.10).

¹³ As Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/diretrizes_pedagogicas_cil.pdf. Acesso em 26 de set. 2023.

Assim, a partir da Proposta Pedagógico (PP) do CIL 01 – Paranoá vemos que o principal objetivo do ensino de uma língua neste ambiente é o de

[...] promover o uso da língua estrangeira como meio de contato com diferentes realidades culturais de países e agrupamentos sociais diversos, ampliando assim a possibilidade de diálogo com outros povos, além daqueles em que a língua estrangeira é falada, para que os aprendizes tenham uma perspectiva intercultural sobre os diferentes modos de vida da aldeia global, sobretudo para realizar contrastes e comparações com a própria cultura, ressignificando sua percepção de sua identidade, face a outras realidades e contextos (Brasil, 2020, p. 49).

Mais uma vez, percebe-se no objetivo principal do CIL 01 – Paranoá, no que tange aos seus projetos, a presença da cultura como elemento norteador para a aquisição de uma segunda língua. É através da exploração de elementos culturais de uma nova língua que o professor irá questionar e levar o seu grupo discente à reflexão crítica que ultrapasse os pressupostos normativos a fim de um letramento crítico.

Ainda segundo o Projeto supracitado, compreende-se que:

a língua estrangeira deve servir, sobretudo, como instrumento de empoderamento para que o aprendiz valorize também a própria identidade e se posicione perante as diferenças culturais de forma crítica, tolerante e respeitosa, evitando assim, julgamentos de valor sobre tais diferenças (Brasil, 2020, p. 50).

Assim, o CIL 01 – Paranoá irá trabalhar a multiculturalidade que está presente nos Eixos Transversais em formato dos chamados Projetos Específicos ou Interdisciplinares que, segundo o PP da instituição, terão como habilidades:

valorizar outras culturas, com mente aberta e sem preconceitos e julgamentos, por meio da curiosidade, visto que as diferenças constituem uma forma de aprendizado e por meio da descoberta e da tolerância às ambiguidades. Outro objetivo é conscientizar os futuros cidadãos da importância das igualdades como pilar fundamental para o fortalecimento de uma sociedade justa, trabalhar a riqueza e pluralidade da cultura afro e indígena, criando admiração e orgulho por essas raízes em nossa cultura (Brasil, 2020, p. 51).

Seguindo então tais projetos, trago abaixo uma tabela que consta no Projeto Pedagógico do CIL 01 – Paranoá onde mostra as ações a serem feitas no dia da Consciência Negra:

Tabela 1 – Celebração Dia Nacional da Consciência Negra

CELEBRAÇÃO - DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA				
Objetivos	Meta/prazo	Ações/Recursos	Avaliação/Indicadores	Responsáveis
<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar e divulgar manifestações culturais afro-brasileiras. • Proporcionar reflexões acerca da identidade brasileira. • Discutir o conceito: respeito, racismo estrutural, diversidade, colorismo. • Refletir sobre a obra "Pequeno manual antirracista" – Djamila Ribeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Este é um evento anual, com duração de aproximadamente 03 dias, cuja culminância é prevista para a semana de 20 de Novembro. Ocorre a adesão de cerca de 90% dos alunos nas atividades propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de palestras sobre a valorização e o respeito da cultura afro-brasileira. • Realização de desfile de moda afro. • Apresentações culturais (dança, poesia, música). • Realização de oficinas culturais: dança e percussão. <p>Os recursos necessários são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projetor - Caixa de som - Material de papelaria (papel cartão, papel panamá, marcadores, tinta guache – vermelha, preta, verde, azul, branca) - Mesa de som com amplificadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação será feita pelos servidores e toda comunidade escolar durante a realização das ações propostas. • Haverá uma ficha autoavaliativa acerca dos conceitos discutidos durante a celebração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores das línguas e seus coordenadores.

Fonte: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/pp_cil_01_paranoo.pdf

É importante destacar a iniciativa deste centro em destinar atividades durante o dia da Consciência Negra para tratar sobre questões de racialidade com os alunos nos diversos idiomas. Como objetivos trazidos na programação, vemos que a reflexão e valorização da cultura afro-brasileira são as ações visadas no planejamento educacional. Interessante observar a leitura da obra de Djamila Ribeiro, *Pequeno Manual antirracista*, como um dos objetivos centrais do evento, trazendo assim uma leitura engaja e atual que motive a participação dos alunos, a partir de uma compreensão real do racismo no Brasil, ao contrário do que se observa em outras iniciativas no Brasil, em que, como reconhecem Antunes e Modesto (2018, p. 348) na voz de Matos (2020, p. 106):

em grande parte, o continente africano ou a história afrodiáspórica “se resumem a um evento superlotado de estereótipos e muito pontual no que diz respeito à contribuição histórica. Os negros são coadjuvantes, em alguns casos antagonistas, e pouquíssimas vezes são considerados protagonistas”.

Sobre as metas e prazos descritos no evento, verifica-se que este trabalho tem uma duração de 3 dias e com uma grande adesão por parte dos alunos. A participação efetiva do corpo discente mostra ao corpo docente que deva existir uma cuidadosa e constante preparação dos professores para trabalhar a racialidade com este grupo. Desta forma se faz necessário um currículo engajado com as questões de racialidade como um todo e que abarque o letramento racial crítico como parte integrante do aprender um novo idioma visto que tal adesão reflete então a necessidade que os alunos possuem de compreender

quem são a partir de múltiplas óticas. No entanto, é necessário fazer um alerta sobre a prática de destinar apenas um dia, uma data muito pontual para trabalhar e compreender questões envolvendo raça, racismo e branquitude nas escolas, pois “A data é importante para a reflexão sobre o negro na sociedade brasileira, mas não se resume a ela, pois essa discussão deve ser transversal no currículo escolar, constituindo-se em uma agenda antirracista” (Matos, 2020, p. 106-107).

3.4 Currículo e Racialidade

A partir da análise feita do Projeto Pedagógico do CIL 01 Paranoá percebe-se que pensar sobre a decolonialidade do currículo deva ser o ponto chave para questionar as estruturas de poder e de privilégios existentes em nossa sociedade a partir dos rompimentos destas no processo de aprendizagem de um novo idioma. Assim, pensar em um currículo engajado com as questões raciais como todo é tarefa primordial para experienciar um currículo crítico.

Com isso, de acordo com Santomé:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 2009, p.161).

Segundo Hall (1983), a hegemonia se refere a posição de poder e supremacia que um grupo social adquire sobre os outros, passando a dominá-los por meio da política, do poder comercial e, no caso desta pesquisa, no poder que a língua de um determinado grupo se sobrepõe e se torna o padrão de referência frente às demais. Assim, pensar em um currículo decolonial é justamente refletir sobre como trabalhar os diversos idiomas de forma com que estes não reproduzam padrões estruturais de poder. Neste sentido, segundo Gomes, apoiado em Gonçalves,

na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade (Gonçalves, 1985 *apud* Gomes, 2012, p. 104-105).

Desta forma, silenciar do currículo temas ligados ao racismo seria então replicar dentro do ambiente escolar as relações de poder vigentes na sociedade. Assim, reitero a

importância da introdução da Lei nº 10.639/03 como via legal para que se rompa o silenciamento de tais questões em sala de aula. Gomes também nos alerta que falar sobre racialidade em sala de aula deva passar por um processo narrativo e contra-narrativo o que corrobora com os princípios da Teoria Racial Crítica vista no capítulo 2 desta investigação. Segundo o autor,

É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros (Gomes, 2012, p. 105).

Neste sentido Apple reforça a ideia de que o currículo deve abarcar todas as situações vivenciadas pela sociedade e não se resumir apenas ao ensino de uma segunda língua como um compilado de pressupostos gramaticais,

Não se trata apenas de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atreladas à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião (Apple 2002, p 52).

Assim o currículo tem por função maior trazer toda essa historicidade como parte do processo de aprendizado. Falar sobre questões de raça, classe, sexualidade, diversidade e religiões faz parte de todo o processo de formação do cidadão que está no mundo. Sendo assim Silva declara que:

É necessário colocar a questão dos africanos e afro-brasileiros negros como uma questão importante no contexto nacional, tendo como meta superar a visão negativa construída ao longo de nossa história. Mediante um projeto pedagógico comprometido com a eliminação da discriminação racial nas escolas e com a transformação, de forma positiva, do papel do negro na construção da história do Brasil, alterando a lógica eurocêntrica na produção de conhecimento e de cultura, será possível ampliar a permanência da população negra nas escolas (Silva, 2003, p. 236).

Sendo assim, a escola pública e, no caso desta pesquisa, os Centro Interescolares de Línguas, precisam atentar-se a um currículo que abarque as relações étnico-raciais não apenas em datas comemorativas onde não se consegue discutir o processo de formação história da sociedade brasileira de forma completa, mas sim estar engajada com tais questões como parte do cotidiano de fato dos alunos. Neste sentido, é preciso criar um

ambiente onde alunos, professores, gestores e coordenação possam dialogar mais a fundo sobre este processo de formação cultural brasileiro, fazendo com que a escola seja um espaço acolhedor e transformador.

Entendo que trabalhar essas diversidades desafia nossas atuais práticas escolares, neste sentido, repensar o currículo não é uma tarefa fácil, mas necessária. Gomes ressalta que “[...] os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social (Gomes, 2007, p. 18)”.

Assim, repensar e descolonizar o currículo, bem como fomentar ambientes de aperfeiçoamento e formação inicial e continuada do corpo docente para o letramento racial crítico é reconhecer que as pautas raciais fazem parte do processo de formação do cidadão independente do espaço de ensino visto que, segundo Pereira e Cordeiro “currículo escolar não deve ser unilateral de concepções liberais a sedimentarem o individualismo, a competitividade e os preconceitos” (Pereira; Cordeiro, 2014, p. 19). Como bem reforçam os autores,

expandir a discussão e reflexão, sobre a diversidade no Brasil juntamente com os estudantes e docentes é traçar encaminhamentos no sentido de tornar a escola um espaço democrático e investigar como o currículo escolar aborda a questão. A escola não pode ser reconhecida como uma instituição com um fim em si mesma, mas sim como um espaço de aprendizagens mútuas e de formação do indivíduo, na qual um Ser aprenderá a tornar-se Ser (Pereira; Cordeiro, 2014, p. 19).

CAPÍTULO 4 O CAMINHO DE UMA PESQUISA

Neste capítulo apresento os princípios metodológicos que caracterizam a presente pesquisa. Início discorrendo sobre os princípios epistemológicos e ontológicos que orientam a presente investigação, inserida no paradigma qualitativo interpretativista. Em seguida, me detenho a tecer alguns apontamentos sobre a pesquisa narrativa, seus princípios teóricos e processos de coleta ancorada nos trabalhos de Paiva (2008), Barcelos (2018), Connelly e Clandinin (2015), entre outros teóricos de referência na Linguística Aplicada. Tendo em vista que um dos pilares teóricos deste trabalho é constituído pela Teoria Racial Crítica, saliento os relatos autobiográficos como instrumento de coleta de dados privilegiado por essa corrente teórica e acrescento o questionário como instrumento que me permitiu levantar o perfil das participantes. Após apresentar as participantes da pesquisa, caminho para uma sessão dedicada à postura ética eêmica que devem ser adotadas ao longo de qualquer investigação onde se tenham participantes e, por fim, trago uma sessão sobre o método utilizado para a análise das narrativas.

4.8 Notas sobre o paradigma qualitativo

Ao me propor conhecer e compreender como o processo de formação de docentes atuantes no Centro Interescolar de Línguas do Paranoá (CIL 01 do Paranoá) em Brasília proporcionou ou tem proporcionado momentos de reflexão que permitam abordar e/ou questionar a racialidade na prática docente de ensino de línguas, compreendo que esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo, visto a subjetividade de seus dados e o envolvimento de todos os participantes como seres ativos dentro de tal processo.

Levando em conta que o elemento principal desta pesquisa é o ser humano, dotado de história, vivência e mudanças, das quais muitas são moldadas pelo seu eu social, é que a pesquisa que ora relato se encaixa neste paradigma. Portanto, se faz pertinente frisar que a pesquisa qualitativa procura compreender determinado fenômeno de interesse do pesquisador a partir da interpretação construída pelos envolvidos no processo.

Conforme Chizzotti (2006), este tipo de pesquisa nos possibilita compreender que lidar com o sujeito é lidar com a inconstância e variações, isto é, uma pesquisa de caráter qualitativo nos permite compreender que as movimentações vivenciadas pelas minhas participantes não são engessadas ou parte de um conjunto de ações já previsíveis e uniformes, mas sim mutáveis e (re)construídas pela linguagem.

Denzin e Lincoln (2006) consideram que a pesquisa qualitativa é de particular relevância no estudo das relações sociais, pois está intimamente vinculada com as práticas vivenciadas por seus participantes. Assim, “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin; Lincoln 2006, p. 17). Desta forma, a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas são diferentes para cada participante dadas as diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados. É neste paradigma que as experiências vivenciadas por todos os envolvidos, tanto participantes como o próprio pesquisador, são levadas em consideração como ponto importante de debate a fim de que se busquem meios de reflexão levantados pela pesquisa.

Com isso, optei, dentro do paradigma qualitativo interpretativista, pelas narrativas, as quais, segundo Moita Lopes (1994), utilizaram-se da linguagem e de seus múltiplos significados como a principal forma de interpretação da construção social e, conseqüentemente, compreensão sobre as relações vivenciadas em coletivo.

4.2 Princípios da Pesquisa Narrativa

Início esta sessão com uma fala muito instigante do filósofo, negro, camaronês Jean-Godefroy Bidima (2002), traduzida gentilmente por Gabriel Silveira de Andrade Antunes¹⁴:

Não podemos entrar na filosofia, assim como na vida, senão misturados a uma história que nos precede e enredados em histórias que se tecem entorno e sobre nós. Histórias nas quais se sondam nossas próprias *constituições* e *situações*; histórias nas quais se separam narrativas intrincadas que nos levam e transportam em direção a um outro lugar (Bidima, 2002, p.1) (destaque do autor).

A narrativa, segundo o autor, é não só contar a história sobre si, mas se ver também na história do outro. Narrar nossas vivências não é apenas um ato isolado, individual, mas sim um conjunto de ações e caminhos que se tomam a partir das interações que temos ao longo da vida. Tais interações oscilam entre o bom e o ruim e é a partir destas experiências que moldamos o nosso eu.

Contar as nossas histórias é tão antigo quanto a nossa existência. Mas a narrativa como metodologia de pesquisa é bem mais recente (Clandinin; Rosiek, 2007 *apud* Paiva, 2019, p. 88). Como Barcelos nos traz, “narrativas fazem parte da história. Como seres

¹⁴ Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/jean-godefroy_bidima_-_da_travessia._contar_experi%C3%A2ncias_partilhar_o_sentido.pdf.

humanos somos contadores de histórias e narradores por natureza” (Barcelos, 2020, p.19). Assim, o objeto de estudo desta presente investigação são as histórias narradas, o que decorre da compreensão de que os sujeitos precisam ser entendidos como indivíduos que vivenciam experiências em um determinado contexto histórico e socio-cultural. Por outro lado, é bom frisar, com Souza e Meireles (2018, p. 17- 37), que “um acontecimento não tem, necessariamente, a mesma dimensão existencial para os mesmos sujeitos, cada um experiencia o que vive a partir de suas representações concretas e simbólicas”.

Sobre a pesquisa com narrativa como um tipo de pesquisa privilegiada no âmbito educacional, Connelly e Clandinin (1995, p. 11-12) advertem que:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias.¹⁵

Somos, portanto, seres narrados e que narramos, onde cada pessoa precisa ser compreendida como pertencente a uma história não só em si mesma, mas como parte da história e da construção do outro, evidenciando assim que estamos sempre em interação e, com isso, inseridos em um dado contexto.

Segundo Barcelos, podemos definir a pesquisa com narrativas como sendo a que

se utiliza de várias terminologias como autonarrativa, histórias de vida, autobiografias e histórias de aprendizagem de línguas, e se refere à utilização de narrativas em pesquisas qualitativas como um dos instrumentos de coleta de dados (Barcelos, 2020, p. 24).

Paiva, apoiada em Clandinin e Connelly, define que a pesquisa narrativa é uma forma de entender a experiência que tem como fundamento metodológico “a coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (Clandinin; Connelly, 2000 *apud* Paiva, 2008, p. 3). Assim, para a autora, agora ancorada em Bruner, os pesquisadores devem agir de forma

¹⁵ Tradução: A principal razão para o uso da narrativa na pesquisa educacional é que os seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas narradas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da maneira como os seres humanos vivenciamos o mundo. Desta ideia geral deriva a tese de que a educação é a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto professores quanto alunos são contadores de histórias e também personagens das histórias dos outros e das suas próprias.

que “as experiências são por nós estruturadas, organizadas, percebidas e representadas como narrativas” (Bruner, 1987 *apud* Paiva, 2019, p. 89).

Se pensarmos então na utilização destas narrativas para compreender o processo de formação do corpo docente, temos que, para Barcelos, apoiada em Telles:

a pesquisa narrativa abre espaços para a emancipação do professor e para o desenvolvimento da sua identidade profissional. Além disso, as narrativas mostram-se adequadas principalmente para investigar o conhecimento prático e pessoal dos professores, suas crenças e emoções (Telles, 1999 *apud* Barcelos, 2020, p. 22).

Na visão de Clandinin e Connelly (2000), na pesquisa narrativa existe uma preocupação com a temporalidade (experiências vividas no passado e os anseios pelo futuro, por exemplo), aspectos pessoais (os sentimentos, desejos, emoções), aspectos sociais (ambiente, força e fatores externos). Desta forma, “ao contar estórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores, ou seja, ao contar estórias, estamos construindo identidades” (Bastos, 2005, p. 81).

As histórias coletadas por meio desta metodologia podem, então, segundo nos informa Paiva, ter origem em vários métodos de coleta, a saber: “entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo” (Paiva, (2008, p. 263). Nesta dissertação, as narrativas serão feitas de forma escrita, visto que estas são também parte da metodologia descrita pela TRC.

Em Delgado e Stefancic (1993) lemos que muitos autores no âmbito da Teoria Racial Crítica utilizam-se de narrativas para suas coletas no intuito de compreender como o impacto da cultura dominante branca faz parte de todo um processo estrutural de desigualdade racial. Para Ferreira (2017), a coleta de narrativas é uma das propostas metodológicas existentes no âmbito da TRC que possibilita incluir a voz dos sujeitos. Nos posicionamos com Silva e Pires (2015) quando sugerem que o uso da TRC como um parâmetro metodológico leva-se em consideração que as relações entre ensino e racismo no Brasil necessitam ter voz, a voz das pessoas negras e de suas vivências com o racismo, muitas vezes silenciadas.

Opto aqui por narrativas escritas e não orais me ancorando em Souza (2004), quem defende que o ato de escrever passa por um processo de cuidado maior de se escutar. Segundo o autor: “A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do **conhecimento de si**” (destaque do autor (Souza, 2004, p.13). Ainda segundo o autor, apoiado em Josso (2002):

O que está em jogo neste conhecimento de si não é pois apenas compreender como os formamos ao longo da nossa vida através de um conjunto de experiências, mas sim tomar consciência que este reconhecimento de nós próprios como sujeitos, mais ou menos ativo ou passivo segundo com as circunstâncias, permite, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto orientação possível que articula de uma forma mais consciente as nossas lembranças, as nossas experiências formadoras, os nossos sentimentos de pertença, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário nas oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade [...] (Josso, 2002 *apud* Souza, 2004, p. 72).

Nesta pesquisa me interessam os relatos que trazem vivências do processo de formação dos sujeitos professores do Centro Interescolar de Línguas do Paranoá - CIL 01. Guiada pelos pressupostos da Pesquisa com Narrativas, escolhi coletar os dados utilizando dois instrumentos de pesquisa: o questionário, para o levantamento o perfil das participantes, como região em que mora, idade, tempo de atuação no CIL 01 – Paranoá e demais informações iniciais do grupo participante desta investigação e as narrativas escritas autobiográficas, voltadas para os objetivos desta pesquisa.

4.3 Instrumentos de pesquisa

4.3.1 Questionário

O questionário, segundo Gil (1999), é uma técnica que pode buscar resposta a diversos aspectos, desde crenças, opiniões, raça-etnia, sentimentos, interesses, vivências, entre outros. Assim, pensar em um questionário semiestruturado, onde existam perguntas fechadas, com respostas já pré-estabelecidas, coexistindo com perguntas abertas onde o entrevistado irá responder sobre sua própria experiência e anseio, ajuda a coletar informações básicas sobre os participantes de uma determina pesquisa. Neste sentido, ao iniciar meu contato com as participantes desta pesquisa, percebi que seria interessante fazer um pequeno levantamento para o conhecimento do perfil delas.

Assim, após ter acesso às professoras via *whatsapp*, o qual só foi permitido graças ao fornecimento pela coordenação dos telefones das participantes mediante a autorização destas, pude conhecer melhor o perfil de cada uma através de um questionário (apêndice 2) feito na plataforma *GoogleForms*. Assim, a partir destas informações, pude trazer para o enriquecimento desta pesquisa alguns dados de cada professora.

A escolha do questionário online se deu pela facilidade de acesso de todas aos recursos desta ferramenta já que, durante o período pandêmico, tivemos que usá-la para

estar em contato com os nossos alunos. Além disso, a possibilidade de respondê-lo a qualquer hora e em qualquer dispositivo contribuiu para a escolha deste recurso.

No questionário objetivei levantar as seguintes informações: idade, sexo, tempo de atuação no CIL 01 Paranoá, tempo de atuação na Rede Pública de Ensino, bem como um breve relato sobre suas formações (graduações, pós-graduações, mestrados e demais cursos de formação), além de responderem sobre como se identificam quanto à raça-etnia e o porquê dessa autodeclaração. Isto último, penso que é uma das questões mais importantes do questionário, visto que se denominar branco, negro, indígena, entre outros, também é assumir, como já dito anteriormente, uma posição em todo a estrutura racial em que estamos inseridos.

4.3.2 Narrativas autobiográficas

O relato autobiográfico é uma das formas de se escrever sobre o contexto de uma vida. Para Sahagoff, apoiada em Clandinin e Connelly, “existe uma linha muito sutil entre a escrita autobiográfica utilizada como textos de campo e a escrita utilizada como textos de pesquisa” (Clandinin; Connelly, 2011 *apud* Sahagoff, 2015, p. 3), portanto a escrita autobiografia pode ser utilizada de diferentes formas.

Segundo Barcelos (2020), o relato autobiográfico é uma escrita feita pela pessoa sobre si mesma ou registrada por outro enquanto se está vivendo um determinado contexto. Assim, ao se fazer uma autoanálise o sujeito acaba por selecionar determinados fatos, experiências e pessoas ou situações relevantes de sua vida em detrimento de outras que julgue não tão relevantes, criando assim uma narrativa na qual a sua própria visão sobre os fatos acaba por tornar esta escrita um meio carregado de subjetividade e parcialidade.

Pode-se dizer que o relato autobiográfico dá ao autor uma grande autoridade para eleger o que de fato é relevante e o que não é segundo sua ótica. A grande questão, como dito anteriormente, é que tal filtragem dá margem para que se questione os fatos narrados: erros, inferências, distorções e omissões dos acontecimentos são possíveis de ocorrer em um estudo com pesquisas narrativas autobiográficas. Com isso, alguns autores não consideram as narrativas autobiográficas como fonte fiel para a pesquisa de investigação. Nesse sentido, consideramos pertinente acompanhar os apontamentos de Paiva quando afirma que:

Quando se faz pesquisa narrativa, nossa preocupação não deve ser com a busca da verdade, em saber se os participantes contaram ou não uma história

verdadeira. O importante é perceber de que modo os narradores representam determinado fenômeno, como interpretam suas experiências (Paiva, 2019, p. 91).

Para Barcelos (2020), se a subjetividade do participante de determinada pesquisa é o centro deste tipo de metodologia, ela então deve ser considerada como uma importante fonte referencial até mesmo para que se possa identificar as preferências de cada participante quando se narra seus acontecimentos como mais um ponto de extrema relevância para que se entenda a fluidez do ambiente social.

O relato autobiográfico é, desse modo, um gênero fluído assim como é a vida que ele representa, com seus percursos, erros e acertos, heterogeneidade e controvérsias presentes na vida de todos nós. É nesse tipo de coleta que o participante tem o momento de relatar suas experiências vividas trazendo à tona sua percepção e compreensão pessoal sobre os fatos e acontecimentos, dotado de suas emoções, lembranças, traumas, crenças, apresentando assim o seu eu.

Com isso, a relevância das narrativas autobiográficas e a troca de experiências é tão importante em um estudo voltado para questões raciais, pois é a partir da escuta e desta troca que os sujeitos envolvidos entendem como algumas questões, como o racismo, bem como o que pode ser feito para que se possa utilizar o antirracismo no ambiente escolar, são abordadas. De acordo com hooks:

[...] 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' (Ewick 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).

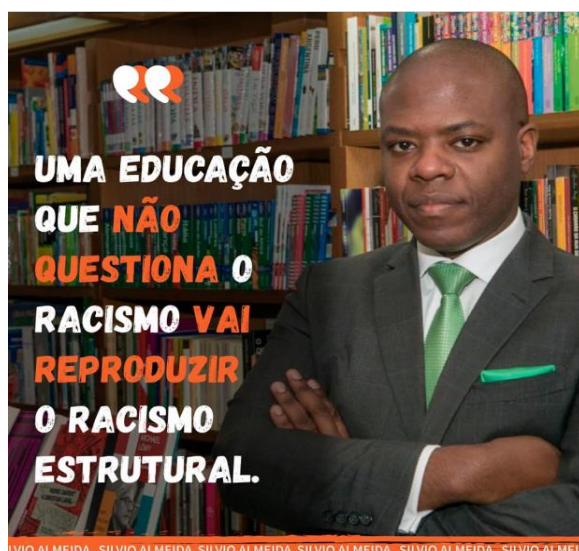
Desta forma, os relatos autobiográficos que são trazidos nesta pesquisa são importantes para que se possa observar e compreender como tem sido a trajetória do docente (dentro e fora do ambiente de trabalho, antes e durante) e de que forma esta impacta na abordagem da racialidade em sala de aula.

Para atender ao segundo objetivo desta investigação: Coletar narrativas autobiográficas de professoras de línguas atuantes no CIL 01 do Paranoá com foco no eixo racialidade-educação-sociedade, orientou-se a produção escrita das narrativas autobiográficas, que foram incentivadas em um encontro presencial em que me apresentei como professora da Rede Pública de Ensino da mesma regional do Paranoá e responsável por esta pesquisa. Assim, após o agradecimento pela participação de todas nesta

investigação, começamos a discussão teórica sobre o objeto desta pesquisa. O passo inicial foi a leitura dos elementos instigadores das narrativas a partir dos seguintes materiais:

- A música “Eminência Parda”, do rapper Emicida, cuja letra pode ser consultada no anexo 1, foi colocada para que as professoras pudessem ouvi-la. Elas ainda puderam acompanhá-la com a leitura da letra a qual foi entregue por mim.
- A Figura 1, contendo a imagem do ministro dos Direitos Humanos e Cidadania, Silvio de Almeida, junto a uma frase sua dita por ocasião em sua participação no programa Roda Vida 2020. Nela observa-se um elo entre racismo e educação, central na pesquisa que ora apresento, o que poderia trazer à memória das participantes suas práticas e vivências docentes relacionadas com o racismo.

Figura 1 – Ministro Silvio de Almeida



Fonte: https://www.facebook.com/tabataamaralSP/photos/a.201597583728854/704453353443272/?type=3&locale=pt_BR

- A Figura 2, do cartunista e ativista Carlos Latuff, O objetivo com ela foi continuar estimulando as reflexões das docentes sobre a estruturação racial vivenciada em nosso país e como esta, por ser estrutural, faz parte de toda as áreas de atuação e formação da nossa sociedade.

Figura 2 - Charge do cartunista e ativista Carlos Latuff



Fonte: latuffcartoons.wordpress.com

- Trecho de notícia do portal G1 de 2020 (figura 3) que traz uma afirmação do atual senador Hamilton Mourão e, na época, vice-presidente do Brasil. Nela, Mourão nega a existência do racismo no país diante do assassinato de um homem negro em um supermercado do Rio Grande do Sul. À diferença dos recursos anteriores, com este, trago outra perspectiva sobre o assunto, visando não influenciar as participantes sobre uma determinada posição.

Figura 3 - Manchete retirada do site G1



'No Brasil, não existe racismo', diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado

Vice-presidente repetiu tese por três vezes e disse que racismo é toisa que querem importar para o Brasil. João Alberto Freitas, 40 anos, foi espancado e morto por seguranças no RS.

Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>

Acredito que, como sugerido pelos professores participantes da banca de qualificação, esse encontro e esses textos podem ter contribuído para a construção de uma interação mais próxima das professoras participantes e possibilitar assim o desabrochar das narrativas posteriormente.

Posteriormente, as professoras receberam uma folha de redação contendo algumas perguntas que pudessem orientar suas escritas:

1. Qual foi sua vivência com o racismo durante seu processo de formação como professor de línguas?
2. Qual a sua percepção diante dos demais professores sobre as questões raciais em sala de aula de línguas? Você já presenciou algum tipo de afastamento ou até mesmo irrelevância de alguns colegas diante da tratativa deste tema?
3. Você trata as questões de racialidade em sala de aula? Se sim, de que forma você já trabalhou o tema e qual foi a devolutiva. Caso não, por que ainda não o fez?
4. Como você vê o processo de formação inicial e continuada do professor de línguas para as questões raciais?

Esperou-se que, a partir das perguntas acima e dos textos e música mostrados, as professoras pudessem então obter o suporte necessário para começarem a escrever sobre seus processos de formação como professores de línguas do CIL visando então o letramento racial crítico.

4.4 O contexto da pesquisa

Como dito anteriormente no capítulo destinado ao CIL-Paranoá, vários são os motivos para que a minha escolha tenha sido por este centro de línguas: por já sou professora da Rede Pública de Ensino na Regional do Paranoá, conhecer e morar na região, ou seja, já estou habituada com o ambiente e a rotina desta Região Administrativa, além de muitos dos meus alunos estudarem no turno contrário no CIL 01 Paranoá, o que me possibilitaria ter ainda mais contato com a comunidade que usufrui deste centro de línguas e pensar que os resultados desta pesquisa poderão influenciar diretamente nos estudos destes que outrora foram meus alunos.

Além disso, como também mencionado em minha seção sobre o CIL, acredito que a região do Paranoá possui algumas características importantes quanto à população negra ativa que usufrui deste centro o que acaba por contribuir para a tratativa deste tema na região.

Parece-me interessante reforçar uma das necessidades existentes no Projeto Pedagógico do CIL 01 Paranoá, o qual compreende existir uma defasagem escolar que possui suas bases também na questão de raça e que é papel do CIL e das demais esferas educacionais buscar diminuir, questionar e combater as práticas racistas a partir da educação. Tendo assim tal visão sobre o CIL 01 Paranoá, corroborando com a minha

atuação nesta regional, foi que escolhi esta Unidade de Ensino como ponto de coleta para os dados que são analisados nessa pesquisa.

Meu primeiro contato com o CIL 01 se deu antes da minha qualificação, assim, a princípio, o corpus desta pesquisa contava com a participação de 4 professores de distintos idiomas (Espanhol, Francês, Inglês e Japonês). Depois houve um ajuste na pesquisa e após contatos com o CIL, fizemos um recorte de 3 professoras sabidamente com vivências com a racialidade. Com base no questionário aplicado, apresento as participantes na seguinte seção.

4.4.1 As professoras participantes

A seguir apresentarei as participantes a partir das informações levantadas através do questionário mencionado anteriormente para que se possa conhecer o perfil de cada uma delas. Ressalto que os nomes aqui usados foram escolhidos pelas próprias professoras como pseudônimos, respeitando o compromisso com manter as identidades resguardadas.

Professora Arlete Soares

A professora Arlete Soares mora na região do Itapoã, bairro próximo ao Paranoá, tem 36 anos de idade, dos quais 10 foram dedicados à sala de aula: destes, aproximadamente, 4 foram de ensino na rede privada e os outros 6 anos, na Rede Pública de Ensino. Leciona a disciplina de Francês e está no CIL 01 desde o início de sua entrada na Rede Pública, ou seja, há 6 anos. Arlete é formada em Letras-Francês/Português e possui a complementação (uma licenciatura de curta duração) na área de Pedagogia. Já fez alguns cursos de formação continuada dentro e fora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e em julho de 2023 concluiu seu mestrado profissional pela Université Clermont Auvergne, na França. Sobre sua autodeclaração, se considera uma mulher negra por apresentar traços fenotípicos e cor de pele que evidenciam sua inserção no grupo étnico-racial.

Professora Thábata

A professora Thábata é moradora também da região do Itapoã e atualmente mora no Itapoã Parque. Dos 33 anos que tem, 15 foram dedicados à docência, atuando na SEEDF. É professora de Espanhol e sua conexão com o Centro de Línguas 01 se deu ainda quando era aluna do curso de Espanhol do presente Centro de Línguas. Em sua

declaração feita durante o questionário inicial, percebo o quanto a professora se sente conectada à instituição CIL:

Fui aluna do CIL e oriunda da escola regular pública também. Dessa forma, trabalhar no/pelo CIL - um ambiente público diferenciado, onde havia mais polidez e recursos que na escola regular - era meu sonho de vocação e desejo de retribuição. Após a licenciatura, desde que ingressei na SEDF como professora efetiva, já atuei em 6 CIL, em duas dessas ocasiões como coordenadora pedagógica. Assim, pude participar do GT que conseguiu concretizar as Diretrizes Curriculares dos CIL, as quais busco difundir onde quer que eu venha a trabalhar (Professora Thábata).

É formada em Letras–Espanhol/Português pela Universidade de Brasília e possui alguns cursos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) na área de docência em espanhol. A professora se considera parda por reconhecer que descende de uma família formada por pessoas negras ou pardas.

Professora Júlia Valentina Borges

A professora Júlia Valentina Borges é moradora da região do Paranoá e tem 37 anos. Considera-se uma pessoa negra por entender que seus traços fenotípicos são marcantes para a sua autodeclaração: cor da pele, nariz, corpo, cabelo. Além disso, seu pai também é uma pessoa negra, o que comprova a descendência como pertencente ao mencionado grupo étnico-racial.

Júlia atua na área de Espanhol e está no ambiente escolar desde o ano de 2011. Até 2016 trabalhava com o idioma no Centro de Ensino Médio 01, também na região do Paranoá. A partir de 2017, e até os dias atuais, passou a fazer parte do corpo docente do CIL 01 do Paranoá e, atualmente, está como Coordenadora Pedagógica de Língua Espanhola do referente CIL, cargo que assumiu em 2020. Dentre suas atribuições como coordenadora, a professora salientou o poder de gerenciar momentos coletivos de reflexão sobre abordagens de ensino, competências e habilidades de alunos e professores.

Sobre sua formação, a professora foi contemplada com uma bolsa integral do PROUNI e com ela pode cursar Letras Português/Espanhol na Faculdade Michelângelo, em Brasília. Teve também a oportunidade de fazer cursos presenciais, também como bolsista, na Argentina e na Espanha, financiados pelo Instituto Cervantes e a Embaixada da Espanha. Participou de outros eventos, oficinas e seminários organizados pelo Governo Espanhol e pelo Distrito Federal e por várias instituições: Universidade de Brasília e Associação de Professores de Espanhol do Distrito Federal (APEDF), Universidad de Nebrija e Universidad de Salamanca, na Espanha.

Abaixo finalizo a apresentação das professoras participantes com um quadro resumo onde trago os principais dados descritos acima.

Tabela 2 – Resumo dos dados das participantes

Pseudônimo	Idade	Formação acadêmica	Atuação docente hoje	Identidade racial
Arlete Soares	36	Letras-Francês/Português; licenciatura de curta duração em Pedagogia; mestrado profissional na França; cursos na SEEDF	Professora de francês no CIL 01 Paranoá	negra
Thábata	33	Letras–Espanhol/Português; cursos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).	Professora de espanhol no CIL 01 Paranoá	parda
Júlia Valentina Borges	37	Letras–Espanhol/Português; cursos de aperfeiçoamento na Argentina e Espanha.	Coordenadora Pedagógica de Língua Espanhola no CIL 01 Paranoá	negra

4.5 Processo de coleta de dados: narrativas de uma formação

Meu contato iniciou-se através de uma amiga que já estudou no mencionado centro, à qual agradeço imensamente por ter sido “a ponte” entre mim e a escola. Através desta amiga, consegui o telefone da diretora do CIL, que foi bem receptiva e amável em todo o processo de pesquisa realizado com o corpo docente de sua unidade. Ressalto também meu agradecimento à coordenação pedagógica deste centro que se mostrou totalmente disposta a abraçar os estudos realizados nesta investigação desde o início de seu desenvolvimento.

Através do contato com a coordenadora, pude ter acesso ao *e-mail* e telefone das participantes e, assim, fizemos um grupo de *whatsapp* por onde pudemos nos comunicar

com maior eficiência a fim de que fosse feito o agendamento do encontro para a coleta de dados. Já neste grupo, também pude enviar o questionário inicial para conhecer melhor as professoras.

Inicialmente, o processo de coleta se daria em ambiente virtual, visto que iniciei meus estudos no mestrado em Linguística Aplicada ainda durante o período pandêmico da COVID-19. Contudo, após o período de maior auge da pandemia, decidi, juntamente com a minha orientadora, que a abordagem às participantes poderia já ser feita de forma presencial.

Assim, em minha primeira ida ao CIL, estive em contato com a coordenação a fim de que esta pudesse indicar-me alguns professores que teriam disponibilidade para participar desta investigação. A princípio tinha-se a ideia de que o corpus seria constituído por um professor atuante em cada língua estrangeira, visto que, ainda durante a minha prova de apresentação do pré-projeto ao início do mestrado, me foi sugerido que fosse feito um levantamento por área de atuação a fim de que pudesse ser verificado o pensar antirracista em diferentes ambientes de aprendizagem.

Contudo, durante a minha qualificação, como dito anteriormente, pensou-se que esta abertura para um professor de cada área poderia acarretar dados vazios, já que alguns professores poderiam nunca ter pensado em trabalhar questões ligadas à racialidade. Assim, durante a qualificação, me foi sugerido que eu voltasse ao CIL 01 – Paranoá e conversasse novamente com a coordenação com o objetivo de delimitar melhor os participantes: apenas três professores que se encaixassem melhor nesta investigação ou por estarem dentro do grupo étnico-racial central desta pesquisa ou por trabalharem as questões raciais em sala de aula. Assim, foi então feita esta segunda visita ao CIL 01 – Paranoá juntamente com a supervisão presencial da minha orientadora.

A partir da escolha feita pela coordenação, criou-se um grupo de *whatsapp* onde pude adicionar as três professoras que seriam parte do contexto desta pesquisa e, desta forma, me apresentar rapidamente a fim de poder enviar o questionário inicial mencionado antes.

Após essa primeira coleta de informações sobre o perfil das participantes, como foi relatado na sessão dos instrumentos de pesquisa, marquei uma data para a coleta das narrativas. Esta se deu no dia 14 de agosto de 2023, no período matutino, com início às 9:30h. Ao chegar, fui recebida pela coordenadora, que me encaminhou até a sala de estudo

dos professores. Esperei as demais participantes e iniciamos nossa conversa com a minha apresentação¹⁶.

Neste momento, apresentei o tema da minha pesquisa e o que me motivou a fazê-la. Como dito anteriormente, a principal motivação desta investigação se deu pelo fato de que eu, autodeclarada uma professora negra, não tive durante meu processo de formação qualquer disciplina que tratasse sobre o letramento racial crítico o que me gerou o questionamento sobre se os professores recém formados estariam preparados para tratar a racialidade em sala de aula.

Após a minha introdução, as professoras comentaram sobre como também não tiveram, ou pelo menos não se recordavam, de terem lido qualquer texto sobre letramento racial crítico, teoria racial crítica ou qualquer área que falasse sobre como trabalhar o racismo em ambiente de ensino de línguas durante seus processos de formação. A professora Thábata me parabenizou pelo tema de pesquisa, pois acredita que será de grande valia para todos dentro do CIL 01, não apenas para os professores e professoras negras que compõem o quadro docente, mas como reflexão de todo o corpo docente a fim de que se pense até mesmo em um currículo mais engajado em questões raciais para os próximos anos.

Em complemento à fala de Thábata, a professora Arlete Soares fez um comentário muito interessante sobre como o processo de trabalhar estes temas em sala de aula de idiomas ainda é um caminho longo a ser trilhado. Em sua fala, a professora disse:

Estamos diante de dois processos muito delicados: primeiro o de se reconhecer como uma pessoa negra, depois o de entender sobre como trabalhar isso em sala de aula. Se reconhecer negra é algo que vem de forma “surpresa” ao passarmos por alguma situação constrangedora. Quando vemos os olhares diferenciados e paramos para pensar que aquele determinado olhar foi direcionado a nós por sermos negras, é aí que entendemos como é ser uma mulher negra. Então, é um processo longo, delicado e que precisa de muito acolhimento (Professora Thábata) (destaque da participante).

Por fim, a professora Júlia Valentina salientou a importância de ter um ambiente de ensino liderado por mulheres. Tanto a direção como a coordenação e a supervisão nesse CIL são espaços ocupados por mulheres e algumas delas se declaram negras, o que traz um ambiente de empoderamento e representatividade. No entanto, ressalta também a necessidade de se trabalhar as questões de racialidade em sala de aula com mais

¹⁶ Agradeço aos professores Bruna Paiva e Fidel Cañas, integrantes da minha banca de qualificação, que sugeriram esse mecanismo de me apresentar como professora de Letras Espanhol da mesma regional de atuação que as participantes e contar um pouco sobre a minha trajetória nesse momento inicial de entrada em campo.

frequência e não em momentos específicos trazidos em livros didáticos que, por vezes, legitimam uma visão estereotipada e deturpada sobre o negro.

Após essa primeira conversa, passei então a descrever sobre como se dariam as atividades daquele dia: inicialmente, iríamos preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), o qual foi lido e assinado por todas. Em seguida, orientei a escuta e leitura dos materiais mencionados anteriormente junto com as questões instigadoras da produção da narrativa autobiográfica. Todos os documentos foram entregues às participantes em um envelope. Ao final, pedi para que as professoras entregassem suas escritas nos envelopes e que escrevessem o pseudônimo na parte de fora do invólucro para que eu pudesse identificá-lo durante a minha análise.

Este momento foi de grande enriquecimento para todas as participantes, inclusive para mim que estou na posição de pesquisadora. Analisar a letra da música, comentar sobre as percepções que as professoras tiveram sobre os demais elementos instigadores só corroborou para que estas se sentissem mais acolhidas a narrarem sobre os seus autos processos de formação. Assim, terminamos este momento com a leitura das perguntas instigadoras, as quais eu salientei que eram apenas um guia e que estavam todas livres para falarem de seus processos de formação da forma que quisessem.

Neste momento, as professoras pediram para que a narrativa fosse feita em casa e entregue a mim na quarta-feira, dia 16 de agosto de 2023, pois precisariam de tempo para pensar, revisitar memórias e até mesmo repensarem sobre si mesmas como professoras, mulheres e afro-brasileiras. Achei por bem então deixá-las à vontade para suas escritas, pois acredito também que seria necessário um momento de pensar, de se ouvir e isso levaria tempo. Além da necessidade de uma reflexão mais cuidadosa, o cumprimento dos horários de reuniões pedagógicas e aulas de algumas das professoras participantes que estavam para acontecer ao início da tarde favoreceu para que chegássemos ao acordo da entrega das narrativas em um outro momento.

Assim, na quarta-feira voltei ao CIL para recolher as narrativas e agradecer por terem contribuído com a minha pesquisa. A professora Júlia Valentina agradeceu o prazo maior para a escrita e em tom de risada disse: “usei todas as folhas para a escrita!”. Já a professora Thábata também agradeceu o tempo para fazer sua narrativa e salientou: “pude revisitar várias memórias que há tempos eu havia deixado em um passado que não era mais visitado”. Agradei mais uma vez o cuidado de todas as participantes para com a pesquisa e acrescentei que também estava muito entusiasmada com as escritas e curiosa para ler o que elas relataram.

4.5 Metodologia de análise

Na presente pesquisa a metodologia a ser adotada para análise das narrativas será a que Paiva denomina como “análise categorial com foco no conteúdo” (Paiva, 2019, p. 93). Segundo a autora, baseada em Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilver (1998), neste tipo de análise, “são definidas as categorias do tópico estudado e os enunciados são extraídos, classificados e reunidos em categorias ou grupos” (Paiva, 2019, p. 93). Assim, o pesquisador escuta o corpus (neste caso, composto por três narrativas autobiográficas), seleciona os trechos voltados para os objetivos de pesquisa, os agrupa e cria categorias.

Braun e Clarke (2006) descrevem este tipo de análise como sendo a “análise temática”, que tem por objetivo identificar e analisar padrões que se repetem dentro dos dados. Na escuta do corpus percebi que a estrutura das narrações seguiu a ordem das perguntas que tinha colocado como orientadoras da narrativa. Ou seja, as participantes construíram seus relatos dando resposta às indagações colocadas na folha entregue. Assim, optei por criar categorias relacionadas com essas perguntas. Decidi também nomear as categorias utilizando dizeres reveladores das próprias participantes:

A primeira pergunta: **Qual foi sua vivência com o racismo durante seu processo de formação como professor de línguas?** permitiu obter dados relevantes que foram além da formação inicial, pois as participantes recuperaram memórias desde a infância em relação à vivência com a raça/etnia. Assim, desta pergunta surgiu a categoria **Racismo Estrutural** (Almeida, 2018), que acabei nomeando como “**O racismo parece ser uma realidade de difícil abolição**”.

A segunda pergunta: **Qual a sua percepção diante dos demais professores sobre as questões raciais em sala de aula de línguas? Você já presenciou algum tipo de afastamento ou até mesmo irrelevância de alguns colegas diante da tratativa deste tema?** buscou compreender a percepção do racismo visto a partir da ótica dos demais docentes. Desta pergunta surgiu a categoria **Democracia Racial** (Garcia; Ribeiro, 2020), que acabei nomeando como “**Somente com o fim desse negacionismo haverá “cura” do racismo**”

A terceira pergunta: **Você trata as questões de racialidade em sala de aula? Se sim, de que forma você já trabalhou o tema e qual foi a devolutiva. Caso não, por que ainda não o fez?** tratou mais a fundo sobre a percepção das professoras frente ao currículo vigente neste centro. Esta categoria foi nomeada como **Currículo e**

Racialidade (Pereira; Correia, 2014) e foi intitulada como **“Comecei a tratar mais as questões de racialidade quando trabalhei em escola classe”**.

A quarta pergunta: **Como você vê o processo de formação inicial e continuada do professor de línguas para as questões raciais?** convidou as professoras a pensar sobre o processo de formação inicial e continuada. Este momento de reflexão vai de encontro ao objetivo central desta investigação e tal categoria foi nomeada como **Racialidade e Formação** (Ferreira, 2014). O nome dado à categoria foi a seguinte frase: **“A maioria das formações não aborda esse tema”**.

Por fim, devido ao rico material colhido durante tais narrativas, foi criada uma categoria a mais que trouxe para esta investigação as narrativas das professoras sobre o seu processo de autorreconhecimento como pessoas negras, reivindicando assim as questões ligadas à identidade e autodeclaração. Para esta categoria, a chamada **Branquitude** (Dias, 2021), a frase que a intitulou foi **“Durante a minha infância percebo que havia um grande conflito interior em minha existência”**.

Sob a ótica da pesquisa interpretativista de Moita Lopes, trouxe a técnica da triangulação onde pus a dialogar os dados advindos da coleta (narrativas e questionário) junto com a teoria de referência consultada, no intuito de ter uma compreensão mais aprofundada sobre meu objeto de pesquisa desde a ótica de várias fontes. Assim segundo o autor,

De posse das descrições/interpretações, o pesquisador passa a interpretá-las na tentativa de compreender os processos em estudo. A técnica de triangulação é usada também como forma de dar conta da intersubjetividade, que é típica da tradição interpretativista (Moita Lopes, 1994, p. 335).

No capítulo dedicado à discussão dos dados, aprofundarei na denominação e descrição de cada categoria. Dada a riqueza dos dados e à minha filiação à Teoria Racial Crítica, percebi a necessidade de trazer mais uma categoria dedicada à formação da identidade racial das participantes.

4.7 Uma postura ética e êmica

Quando se inicia uma investigação a partir do questionamento da ocorrência de um fenômeno em determinado meio, podemos nos deparar com diferentes práticas e contribuições as quais devem ser captadas de maneira que tais ocorrências sejam descritas de forma respeitosa e acadêmica. Assim, é necessário que o investigador sempre observe

sua postura durante todo o processo de uma investigação a fim de que seus julgamentos não acabem por mascarar ou interferir no andamento da pesquisa.

Contudo, quando se fala a partir do meio de pesquisa e, no caso desta investigação especificamente na minha posição de professores, não tenho como não me sentir parte do processo, refletir sobre a minha própria trajetória e aprender com as professoras participantes da investigação. Isto apontado, me leva a adotar uma postura êmica e ética, necessárias em um processo de pesquisa envolvendo pessoas e suas vivências culturais e identitárias. Para compreender melhor essas posturas, acompanhamos a fala de Rosa e Orey (2012):

A abordagem ética refere-se a uma interpretação de aspectos de outra cultura a partir das categorias daqueles que a observam, isto é, dos próprios pesquisadores e investigadores. Por outro lado, a abordagem êmica procura compreender determinada cultura com base nos referenciais dela própria. Em outras palavras, a abordagem ética é a visão externa, dos observadores e investigadores que estão olhando de fora, em uma postura transcultural, comparativa e descritiva, enquanto a abordagem êmica é a visão interna, dos observados que estão olhando de dentro, em uma postura particular, única e analítica. Então, a abordagem ética corresponde à visão do eu em direção ao outro, ao passo que a abordagem êmica corresponde à visão do eu em direção ao nosso (Rosa; Orey, 2012, p. 867).

Assim, uma postura êmica está associada com as percepções e com os entendimentos considerados relevantes pela visão dos observadores internos, com isso, os conceitos êmicos referem-se as descrições e análises formuladas em termos de estruturas conceituais que possuem significado e que foram adotadas pelos membros de um grupo cultural específico (Lett, 1996 *apud* Rosa; Orey, 2012, p. 870). Assim, pensando no contexto desta pesquisa, a postura êmica pode ser observada por meio de técnicas como a entrevista, a história de vida, os relatos autobiográficos e demais meios por onde a voz dos participantes é ouvida, compreendida e respeitada.

Já se pensarmos sobre a ética segundo Rosa e Orey (2012), apoiados em Lett (1996) e Viertler (2002), temos que a ética está ligada às estruturas conceituais e categorias que são consideradas relevantes e apropriadas para os que leem tal investigação. Assim, a ética deve ser uma construção precisa, lógica que traga esclarecimento teórico ao que se é investigado, além de ser independente da influência dos pesquisadores.

Desta maneira, aproveito para salientar que o presente processo de investigação garantirá o anonimato dos participantes nesta pesquisa, os quais, também assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (disponível nos apêndices), que assegura a

confidencialidade e o conhecimento por parte dos sujeitos de que os resultados desta investigação podem vir a ser compartilhados com a comunidade acadêmica (em publicações e eventos) e que os participantes serão devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa.

Com isso, buscarei interpretar as narrativas colhidas de forma sigilosa me apoiando em meus levantamentos teóricos sobre o tema, porém dando voz e escuta ativa aos participantes envolvidos, levando em consideração seus distintos pontos de vista e, principalmente, suas relações com a temática racial mantendo, com isso, uma postura ética e êmica (Campos, 2002).

Na presente pesquisa, mantive o cuidado ético em todo o processo de coleta e de tratamento dos dados. O contato com os participantes só foi autorizado mediante a autorização da direção e coordenação; após este contato, pude então ter acesso aos *e-mails* e telefones das professoras e assim iniciar meu processo de análise. Durante a coleta, foi informado às participantes que não seriam obrigadas a participar da pesquisa e que não haveria custos adicionais, além de que estas usariam pseudônimos para resguardar suas identidades.

CAPÍTULO 5 NARRANDO AS EXPERIÊNCIAS

5.1 Apresentação e análise dos dados

Como dito no capítulo destinado à compreensão da Teoria Racial Crítica, o objetivo desta investigação “é colocar a questão da raça como ponto central das análises” (Pereira; Lacerda, 2019, p. 97), por isso ela atravessa as categorias criadas, como veremos aqui.

Para desenvolver a análise, me apoiei na TRC e nos estudos de Conelly e Clandinin (2000, 2007) e de Braun e Clarke (2006), os quais compreendem que, para uma análise das narrativas, a criação de tópicos ou categorias possibilita a classificação da incidência de certo tema a partir de um dado subjetivo, que é a narrativa autobiográfica.

Sendo assim, ao ler o corpus, o convite para dialogar com as estruturas raciais poderá e, segundo o aporte teórico trazido até o momento, deve ser ambiente de questionamento para negros e brancos sobre a vivência com o racismo. Desta forma, as narrativas colaboram em levar tais experiências de quem convive diariamente com o racismo às demais pessoas, tirando-as de seu lugar de conforto: “as narrativas autobiográficas trazem reflexão e um impacto positivo, mesmo que o teor destas seja de dor para gerar empatia” (Ferreira; Gomes, 2019, p. 126).

Como explicitarei no capítulo anterior, na elaboração das categorias me apoiei nas questões instigadoras das narrativas em meu contato com as professoras. Percebi que, mesmo com as particularidades das escritas de cada uma, todas se valeram de tais perguntas para construir e dar sequência aos relatos.

“O racismo parece ser uma realidade de difícil abolição”

A pergunta geradora desta categoria foi: Qual foi sua vivência com o racismo durante seu processo de formação como professor de línguas? Assim, busco com ela observar nas narrativas sobre como foi a vivência com o racismo durante o processo de formação inicial em nível universitário, porém, como a memória faz recortes espaço-temporais, algumas das participantes registraram suas vivências durante a infância e a adolescência também.

Em dois dos relatos parece-me que pensar sobre o racismo em sala de aula tanto durante a formação inicial, como na continuada, não foi uma ação isolada que apenas surgiu durante a formação dessas professoras, mas sim que teve relação com o seu passado durante o período de infância/adolescência. Assim, observo que nessas falas as

professoras carregam para a sala de aula a bagagem não só do que aprenderam ou em um curso superior, mas também do que vivenciaram desde pequenas:

O convite para refletir sobre racialidade em processo de formação como professora de língua espanhola exige automaticamente um olhar para toda a minha vida anterior à formação superior. - Professora Júlia Valentina

Não lembro ao certo quando veio o “start” de me perceber negra e todas as implicações que isso trazia, além de entender que determinadas micro violências ocorridas na infância/adolescência eram provenientes do racismo que ainda não possuía entendimento para tal. - Professora Arlete Soares

A professora Júlia Valentina afirma que, ao pensar sobre o processo de formação como professora, foi necessário, primeiramente, olhar para o seu eu, para a sua vida particular ainda antes de entrar em uma universidade. Neste mesmo sentido, a professora Arlete Soares nos traz seu pensamento sobre como o racismo se tornou algo presente em sua vida ainda na infância e como esse tema iria então ressoar em sua vida adulta e, conseqüentemente, em seu processo de formação. É esse questionamento do racismo que as acompanha ao longo da vida que as faz levar essa discussão para a sala de aula e atravessa as suas identidades como docentes de línguas. Assim, questionar o racismo desde a infância, desde o seu dia a dia, traria então a essas participantes a possibilidade de convidá-las a revisitar memórias a partir de um novo olhar, o olhar da, hoje, professora.

Ainda sobre o processo de formação como professora de idiomas, a professora Arlete Soares, por exemplo, relata que este se deu a partir de um aporte teórico voltado para o letramento racial trazido antes de sua entrada na universidade, o que contribuiu para sua percepção de mundo dentro do ambiente de ensino superior:

O letramento racial veio então através de leituras e entrevistas de autores como Djamila Ribeiro (principalmente), Silvio de Almeida, Carla Akotirene, Joice Berth, entre outro(a)s. A pós esse processo de descoberta, a minha vivência com o racismo ao longo da formação como professora de língua foi logo a percepção de ser a única em muitos espaços e momentos. Encontrar mulheres negras, como eu, nos mesmos espaços que frequentava era e é sempre uma alegria, uma identificação e acolhimento. - Professora Arlete Soares

No excerto observa-se também a percepção por parte da participante do que a pesquisadora Cida Bento chama de *pacto narcísico da branquitude*, que é o responsável pela manutenção tácita e inconsciente de pessoas brancas em espaços de liderança e de poder em geral, e a exclusão e baixa representatividade de pessoas não brancas em espaços e práticas sociais. Segundo Bento:

As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistemas de valores, mas também o perfil de

seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco (2022, p. 18).

De acordo coma pesquisadora, essa prática vem ocorrendo e se naturalizando há gerações e tem como nome “branquitude”, cuja “perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios” (Bento, 2022, p. 18).

Retomando o letramento racial, a professora Thábata também faz menção a este como parte de sua vida e não como o esperado, ao longo de sua formação acadêmica:

O meu processo de letramento racial ocorreu fora da academia, não atrelado ao meu processo de formação de professora de línguas. – Professora Thábata

Interessante vermos nestes trechos que, ao falar sobre letramento racial, as professoras mostram domínio sobre o assunto e o fazem, no caso da professora Arlete Soares, a partir do levantamento de vários autores que tratam sobre racialidade e educação. Desta forma, percebemos que são profissionais conscientes sobre o racismo estrutural e sobre a necessidade de se tratar a temática em sala de aula como parte dos eixos transversais presente no Currículo em Movimento da Secretaria de Educação:

b) Educação para a Diversidade. Os fenômenos sociais como racismo, machismo, homofobia, lesbofobia, transfobia, depreciação de pessoas que vivem no campo, entre outras discriminações a grupos historicamente marginalizados, materializam-se fortemente no espaço escolar, acarretando um ciclo de exclusão e de violação de direitos desses sujeitos (Brasil, 2014).

Já a professora Arlete Soares relata que sua descoberta de si, como pessoa negra, com direitos e com a consciência da opressão, ocorreu durante a formação inicial como professora, e isso se deu também graças ao contato com outras pessoas negras e com as artes neste ambiente superior:

Neste período de formação superior houve o início de mudanças na visão que eu tinha sobre mim, e também um relaxamento sobre a necessidade de enorme esforço para ser boa (em prol do “respeito” e “aceitação”). Fico-me perguntando o que deflagrou transformação e posso citar alguns fatores: o teatro, a dança e a percussão – arte; o contato com pessoas negras. – Professora Arlete Soares

Como bem nos trouxe Almeida (2019), o reforço de estereótipos trazidos muitas vezes pela mídia, reforça espaços ocupados por negros e brancos, é dizer, quando vemos uma pessoa negra em espaços de poder tendemos a enxergá-la como faxineira e não como alguém situada no eixo desse poder. Desta forma o racismo estrutural reforça práticas que colocam obstáculos para as pessoas negras, privilegiando as pessoas brancas e fazendo com que as primeiras precisem se esforçar ainda mais para ocupar lugares e ainda

defender os mesmos. “A ausência ou a baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder não costuma causar incômodo ou surpresa em pessoas brancas”, afirma Ribeiro (2019, p. 31-32), no entanto, sabe-se que no caso de grupos discriminados por motivos de raça, em especial, pessoas negras, as mesmas precisam se esforçar para ocupar posições de poder na sociedade, e nas raras vezes que as ocupam, têm suas capacidades questionadas ou acredita-se que estão ali por uma mera concessão ou cota racial. Daí o “enorme esforço” relatado pela professora Arlete Soares

Voltando ao relato da professora Thábata, me parece interessante trazer um trecho de seu relato quando esta vivenciou o racismo já em período de formação inicial:

Lembro bem quando era professora aprendiz na faculdade e minha coordenadora no PEPFOL (Programa de Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas) perguntou-me se eu sabia por que uma das alunas estrangeiras não queria ter aulas comigo. Com surpresa, respondi que não tinha ideia, afinal dita aluna não esboçava explicitamente nada que justificasse a sua solicitação. “Você é muito ingênua, Thábata. É porque você é negra!”. – Professora Thábata

Neste momento retomo um pensamento de Gomes (2005), ao descrever que no Brasil, o racismo se vale da ideia de que determinados cargos não deveriam ser ocupados por pessoas negras por estas apresentarem, naturalmente, menos capacidade para o desenvolvimento de tal trabalho. A aluna, ao não querer ter aula com a professora Thábata, relembra o que Schwarcz (2019) dizia sobre o início do processo de branqueamento da população brasileira pós-período escravocrata onde se acreditava que somente através da ascensão branca no país, o Brasil poderia ser elevado social, cultural, economicamente, pois tinha-se a ideia de que o negro era menos desprovido de capacidade física e intelectual. Concordo com Djamila Ribeiro quando sentencia que “A baixa presença de pessoas negras no ambiente de trabalho, ou mesmo distantes de cargos de gerência, pode deixar o espaço altamente suscetível a violências racistas (2019, p. 55).

Neste mesmo sentido, a fala da professora Júlia Valentina Borges que converge com a fala da professora Thábata dita anteriormente:

Juntamente a essa atitude de mudança capilar e a “descoberta” de que eu deveria ser “boa” (ótima) em meus estudos (para não incomodar, não necessitar da ajuda dos outros), iniciei uma estratégia, da qual hoje tenho consciência: ser a melhor estudante da sala de aula me oferecia o respeito dos colegas e dos professores. E assim, foi. Adquiri autoridade pelo meu esforço e empenho. Mas isso não funcionaria com quem não me conhecesse. No entanto, permanecia assim, até o começo dos meus estudos na graduação. - Professora Júlia Valentina Borges

Em ambas as falas podemos também retomar os estudos sobre o racismo estrutural de Silvio de Almeida, quem nos mostra como essa urgência ou necessidade de mostrar para o outro que se é bom, o melhor em tudo é algo estrutural que se exige do negro a fim de que este “comprove” ter mais aptidão para ser visto como ideal para um cargo:

O racismo como ideologia molda o inconsciente. [...] a vida cultura e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde formam seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial inseridos no imaginário e em práticas sociais cotidianas (Almeida, 2020, p. 64).

Este trecho resume as experiências vividas por ambas as professoras. No caso da professora Thábata, a aluna, cuja subjetividade foi moldada socialmente atravessada pelo imaginário da raça, coloca a capacidade profissional da professora negra em posição inferior, por exemplo, à de uma professora branca. Já no caso da professora Júlia Valentina Borges, ela mesma se insere nesse padrão cultural a fim de que sua capacidade não seja questionada.

“Somente com o fim desse negacionismo haverá “cura” do racismo”

Nesta categoria trago os relatos em que as professoras se questionam sobre qual a percepção delas diante dos demais professores sobre as questões raciais em sala de aula de língua. Buscando compreender se os demais colegas de trabalho estão dispostos a trabalhar o tema ou se ainda se eximem desta tarefa. Sobre esta categoria, temos as seguintes narrativas:

A maioria sempre era favorável e trabalhava na concretização dessas ações. Apenas uma vez um professor, de pele clara e estereótipo dito “normativo” disse: “Não concordo com esse tipo de evento. Se for assim, deveríamos criar algo para o dia da consciência branca, amarela, parda, indígena”. Naquele período eu fiquei sem saber o que dizer, mesmo assim realizei a celebração. Desde esse fato com o professor, pude, juntamente com uma professora de Português e alunos, criar o projeto “Roda de Leitura”, no qual trabalharíamos com teatro, música, dança, poesia e Biodança para realizar montagens de artes integradas sobre vários temas e também acerca do Dia da Consciência Negra. [...] Quando comecei a trabalhar num Centro de Línguas percebi que havia um ar de “Dia da Consciência Negra é só no Brasil, não tem nenhuma relação com ensino de língua espanhola”. Mas trabalhei poesias e temas relativos à negritude, em espanhol. – Professora Júlia Valentina Borges

Acredito que alguns (professores) ainda considerem o mito da democracia racial e não abordem esse tema em sala de aula, mas pelo que percebo da maioria, muitos parecem ter consciência e não o tratam como irrelevante, não sei se aborda em sala de aula. – Professora Arlete Soares

Ao refletirmos sobre a primeira parte da fala da professora Júlia Valentina Borges, ao mencionar a atitude do professor, em consonância com a fala da professora Arlete

Soares, relembro-me sobre o que foi dito ao longo desta pesquisa sobre a democracia racial em nosso país. É interessante perceber como alguns profissionais perpetuam a ideia de que vivemos em uma sociedade igualitária e justa para todos. Cavalleiro (2001) nos lembra que negar as tradições africanas e afro-brasileiras em ambiente escolar é uma das formas de manter a ideia de não haver racismo viva na mente dos alunos. Assim, a atitude do professor trazida na fala da professora Júlia Valentina Borges em não tratar as questões raciais com a devida importância nos traz o alerta de que muitos ambientes de ensino ainda perpetuam a crença de não haver racismo e que todos são tratados de forma igualitária.

Em pesquisa feita por Dias (2021) com professores e estudantes a respeito da autopercepção e da construção de identidade racial, o autor conclui que muitos profissionais tinham certa resistência em compreender que estamos, queiram ou não, inseridos em uma dinâmica racial que estrutura toda a nossa sociedade. Tal dificuldade, ou seja, a manutenção da branquitude neste caso, dificuldade justamente o engajamento para políticas e projetos voltados para o enfrentamento do racismo. E a própria escola colabora para essa situação. Como reconhece Matos, apoiada em Antunes e Modesto (2018, p. 348), o estudo da diáspora africana ou das contribuições dos países do continente africano “se resumem a um evento superlotado de estereótipos e muito pontual no que diz respeito à contribuição histórica. Os negros são coadjuvantes, em alguns casos antagonistas, e pouquíssimas vezes são considerados protagonistas” (Matos, 2014, p. 106).

Seguindo para uma leitura da segunda parte da fala da professora Júlia Valentina Borges, sabe-se que o pensamento de haver áreas específicas mais propícias para o estudo de questões raciais é algo errôneo, pois, como já mencionado anteriormente, falar sobre racialidade é um dever de todos dentro do ambiente escolar visto que faz parte da formação integral cidadã do aluno. Hoppe (2014), ao falar sobre o letramento racial crítico, nos lembra que é através das diversas formas de expressões linguísticas que podemos refletir e negociar os discursos para uma construção social emancipadora comprometida com a luta antirracista.

Além disso, se pensarmos no aporte legal trazido ao longo desta investigação, vemos que o parágrafo 2º do artigo 26-A da Lei nº 10639/03, é muito enfático quanto a obrigatoriedade dos estudos de cunho racial em todos os ambientes escolares: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de

todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003).

Neste sentido, como trouxe a fala da professora Júlia Valentina Borges, dizer que trabalhar em sala de aula temas como a racialidade seja algo exclusivo do processo de letramento no Brasil e que este tema não tem relação com a língua espanhola acende um alerta já apontado por pesquisadores como Paraquett (2018) e Souza (2018): embora haja significativa população negra em países hispanos, estes não estão ou estão pouco ou estão mal representados em livros didáticos de espanhol, um dispositivo que acaba pautando o trabalho do professor em sala de aula; ou seja, como Fanon muito bem reconhece, os negros latinos estão em uma zona de não-ser que nos permite compreender por que a participante acredita que a racialidade não seja crucial ou não tenha relação com o ensino de espanhol no Brasil. De acordo com Souza, países vistos como prestigiosos (Espanha, Chile, Argentina) são os que ocupam os livros didáticos e são os que menor população negra têm e nos quais há também um silenciamento deste grupo étnico-racial. Assim, não é de se estranhar que o ensino e a produção de materiais coadunem com essa negligência. Isso, além de que estamos falando da educação de estudantes que integram uma sociedade multicultural e multiétnica, como a brasileira, e que não estão na escola apenas para aprender o sistema da língua. A obrigatoriedade de sua tratativa independente do ambiente de ensino.

Ainda sobre o Letramento Racial crítico é uma tarefa que deve mobilizar a todos (Ferreira, 2014), sejam estes brancos ou negros, dentro do ambiente escolar para poder termos ou pelos menos, sonharmos com uma sociedade mais justa e igualitária. Compreender que combater o racismo é dever de todos trará para o ambiente escolar a devida responsabilidade de cada agente pedagógico sobre a tratativa deste tema.

Retomo aqui a urgência de revermos os currículos escolares às vezes engessados e que persistem em negar a necessidade de emancipação. Ao concordarmos com Santana, Santana e Moreira (2017), se pensarmos o currículo atual, ele está carregado de padrões e conteúdos voltados para as culturas hegemônicas enquanto os grupos sociais marginalizados, aqueles que não estão no poder e são mantidos no silenciamento, são cada vez menos trazidos para o centro da discussão e, quando trazidos, conforme os próprios autores relatam, são vistos em sua maioria a partir de um viés estereotipada e deturpada.

“Fico muito preocupada em cumprir com o conteúdo ‘formal’”

Ainda pensando sobre o currículo trazido ao final da categoria anterior, nesta nova categoria a pergunta motivadora foi o questionamento sobre se as próprias professoras tratam as questões de racialidade em sala de aulas. Segundo esta indagação, tem-se que:

[...] Desde esse fato com o professor, pude, juntamente com uma professora de Português e alunos, criar o projeto “Roda de Leitura” no qual trabalhávamos com teatro, música, dança, poesia e Biodanza para realizar montagens de artes integradas sobre vários temas e também a cerca do Dia da Consciência Negra. (Já no âmbito do CIL. Trabalhei poesias e temas relativos à negritude, em espanhol. – Professora Júlia Valentina Borges

Comecei a tratar mais as questões de racialidade quando trabalhei em escola classe, lá tratava principalmente sobre os quilombos, já que temos o Dia da Consciência Negra em homenagem a Zumbi dos Palmares, um dos maiores líderes que comandou o maior quilombo do Brasil na Serra da Barriga. No CIL, confesso que não trabalho tanto a temática como gostaria, às vezes fico muito preocupada em cumprir com o conteúdo “formal” que acabo não dando tanto espaço aos temas transversais. – Professora Arlete Soares

Reafirmo então a urgência de revermos os currículos escolares visto que estes precisam estar engajados com as questões sociais, sejam elas sobre os conflitos de classe, raça, sexualidade ou religião, dentre outros indicadores que atravessam as práticas sociais. Ao trazer sua preocupação com o cumprimento do currículo formal, a professora Arlete Soares nos mostra então que o currículo do CIL, por mais que seu Projeto Pedagógico aborde o multiculturalismo e o processo de formação cidadã do aluno como centrais, ainda não abrange de forma favorável todos os temas que compõe a formação do aluno como cidadão crítico, ou, na melhor das hipóteses, há uma fratura entre a teoria e o chão da sala que impede a concretização do estipulado no documento.

Neste sentido, Pereira e Cordeiro (2014), nos alertam para a necessidade de que a racialidade esteja no currículo como parte importante do contexto nacional. Somente através de um plano educacional dedicado a erradicar o racismo nas instituições de ensino e a redefinir de maneira positiva a influência afro descendente na narrativa histórica do Brasil é que se poderá romper com a perspectiva eurocêntrica na geração de saberes e expressões culturais.

Com isso a escola pública, assim como o CIL em estudo, deve concentrar-se em um currículo que incorpore as questões étnico-raciais não apenas em ocasiões festivas, como mencionado anteriormente em algumas das narrativas ao se falar no Dia da Consciência Negra, onde a compreensão completa do processo histórico da formação da sociedade brasileira muitas vezes não é possível. Pelo contrário, é crucial que essas questões estejam integradas ao cotidiano dos alunos. Para que isso seja alcançado é

fundamental estabelecer um ambiente propício para que os alunos, professores, equipe gestora possam discutir profundamente tal processo de constituição e formação de si como cidadãos brasileiros.

Reconheço, como bem nos traz Gomes (2007), que a tarefa de se repensar um currículo não é fácil, mas é indispensável. Como bem observa o autor, os currículos e práticas escolares que adotam essa perspectiva educacional tendem a lidar de maneira mais positiva com a diversidade humana, cultural e social.

Portanto, repensar e decolonizar o currículo, juntamente com a promoção de espaços para aprimoramento e formação contínua do corpo docente em relação ao letramento racial crítico, é um reconhecimento de que as questões raciais são parte integrante da formação do cidadão, independentemente do contexto educacional. Pereira e Cordeiro (2014) enfatizam que o currículo escolar não deve se basear unicamente em concepções liberais que promovam o individualismo e o preconceito, mas sim trazer para o centro da formação de cada cidadão a percepção plena das multiplicidades que constituem cada ser.

“A maioria das formações não aborda esse tema”

Neste último questionamento, as professoras foram convidadas a pensar sobre o processo de formação inicial e continuada do professor de línguas para as questões raciais. Tal reflexão vai de encontro justamente com o objetivo central desta investigação que é questionar se o processo de formação docente no CIL proporcionou ou proporciona encontros com a racialidade que permitam abordar e/ou questionar a racialidade na prática docente de ensino de línguas estrangeiras.

Segundo este levantamento, tem-se:

Felizmente, tendo passado por seis Regionais de Ensino até o momento, pude trabalhar com colegas, coordenadores, supervisores, orientadores educacionais e professores de Sala de Recursos que compreendem e colocam em prática, junto à comunidade escolar em geral, de forma interdisciplinar campanhas e projetos de respeito uns aos outros desde o primeiro dia de aula, com combinados de boa convivência, reflexões e discussões a partir de vídeos e mesmo cantando canções e fazendo apresentações culturais de países como Cuba, Mauritânia, entre outros. – Professora Thábata

Para as questões raciais, o processo de formação inicial e continuada do professor de línguas não é muito animador. A maioria das formações não aborda o tema, mas a EAPE já oferece alguns cursos com essa temática. – Professora Arlete Soares

Hoppe (2014), ao falar sobre o letramento racial crítico, nos relembra que é através das diversas formas de expressões linguísticas que podemos refletir e negociar os discursos para uma construção social emancipadora comprometida com a luta antirracista. Desta forma trabalhar o racismo no processo de formação do professor, dando-lhe suporte para que este possa experienciar junto com seus alunos todos os espaços de racismo existentes na sociedade, é de extrema importância não só pelo amparo legal que a tratativa de temas ligados à racialidade nos traz, mas pela formação cidadã do aluno como ser questionador e transgressor de estruturas racistas.

Retomo aqui o que Ferreira nos traz sobre a participação de todos na luta antirracista: “vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar [...]” (Ferreira 2014, p. 250).

Assim, ao voltarmos os nossos olhares para o objetivo central desta investigação, apoiados no aporte teórico e nas falas das professoras, vemos que ainda se faz necessário repensar estratégias mais efetivas para a tratativa da racialidade em sala de aula de línguas estrangeiras. A professora Thábata em seu relato mostra que sua trajetória dentro da SEEDF foi marcada por ambientes que propiciaram falar sobre racismo em ambiente de ensino de idiomas. No entanto, a professora Arlete Soares, mesmo reconhecendo a existência de cursos voltados para a formação continuada dos professores, ainda os considera insuficientes se pensarmos no quadro de professores atuantes hoje dentro da SEEDF.

Desta forma, acredito que a fala trazida pela professora Júlia Valentina Borges, pode ilustrar bem o que almejamos dentro do ambiente educacional hoje:

Acredito que questões relacionadas ao ser humano, como racialidade podem e devem ser tratadas, refletidas em todas as áreas de formação e atuação, pois ainda há muito racismo no Brasil (e no mundo). E para exterminar esse mal, é necessário reconhecê-lo primeiramente. – Professora Júlia Valentina Borges

Assim, a fala da professora Júlia Valentina Borges vai de encontro novamente com mito da democracia racial o qual, ao ignorar o racismo, impede que esta pauta legítima seja abordada em todos os ambientes de formação.

Importante retomar aqui o questionamento feito por mim às falas das professoras Thábata e Arlete Soares quando estas trouxeram o letramento racial ainda na primeira categoria vista durante essa análise. Naquela categoria, ao mencionarem o termo “letramento racial”, me questionei sobre a familiaridade das professoras sobre o tema visto que foi um termo trazido e ancorado pelas participantes. Neste sentido, retomo aqui

as participantes ao observar que as falas trazidas na categoria atual vão de encontro justamente com a preocupação das professoras sobre uma abordagem crítica de letramento. Visitando novamente as duas últimas falas trazidas aqui nesta categoria, vemos então que existe uma preocupação de ambas sobre o processo de formação inicial e continuado para o letramento racial crítico e que este seja perpetuado e de fato trazido para o ambiente de sala de aula.

Gostaria de salientar que os dados ora coletados foram tão ricos, que trouxeram informações para além dos objetivos desta pesquisa. Desta forma, senti necessidade de trazer uma categoria a mais para entender o processo de formação identitária das professoras antes mesmo de suas vivências com a formação docente. Visto que a formação identitária é moldada, configurada e questionada pelos sistemas de símbolos e significados que vêm pela cultura.

“Durante a minha infância percebo que havia um grande conflito interior em minha existência”

Ao falar sobre os relatos de infância no que diz respeito à compreensão sobre si como pessoa negra, temos:

Durante a minha infância percebo que havia um grande conflito interior em minha existência, que envolvia a minha identidade e seus elementos: em alguns momentos eu me via como uma menina “morena”, bonita, mas que tinha o cabelo feio. Em outros, criava uma ideia de que era “igual” à Angélica da televisão e me via, de forma imaginária, como uma pessoa mais clara do que realmente eu era/sou.

[...] Então, seguindo os passos de uma das minhas irmãs, iniciei o costume de alisar o meu cabelo. Esse alisamento me “equiparava” às outras colegas e evitaria qualquer tipo de comentário: “cabelo ruim”, “cabelo de nego”. Juntamente a essa atitude de mudança capilar e a “descoberta” de que eu deveria ser boa (ótima) em meus estudos (para não incomodar, não necessitar de ajuda dos outros), iniciei uma estratégia, da qual hoje tenho consciência: ser a melhor estudante da sala de aula me oferecia o respeito dos colegas e dos professores. E assim, foi. – Professora Júlia Valentina Borges

[...] além de entender que determinadas micros violências ocorridas na infância e adolescência eram provenientes do racismo que ainda não possuía entendimento para tal. – Professora Arlete Soares

Situação similar relata a pesquisadora Djamila Ribeiro, para quem a escola é o espaço que costuma iniciar as pessoas negras num processo de reflexão sobre sua raça, pois é nela que as violências discursivas começam: os xingamentos, as comparações, as inferiorizações. “Ser a diferente - o que quer dizer não branca – passou a ser apontado como um defeito [...] Como diz a pesquisadora Joice Berth: ‘Não me descobri negra, fui acusada de sê-la’” (Ribeiro, 2019, p. 23-24).

Silva e Castro nos mostram como o processo de formação da identidade da pessoa negra é parte de um momento de grande reflexão. Não nascemos negros, nos tornamos negros a partir da convivência com um meio social discriminatório:

Parece-nos claro que a chamada “identidade negra”, no Brasil, se desenvolveu em um processo identitário peculiar, no qual o sujeito torna-se negro. Historicamente, a pessoa negra sofre as marcas por uma identificação deturpada de sua autoimagem. Embora, muito provavelmente, tenha sofrido em decorrência de diversas rupturas, a cor de sua pele jamais foi objeto de representações negativas. Também foi atribuída uma identidade negativa, introjetada e assimilada pelas próprias vítimas do racismo. Vimos assim, que o tornar-se negro é um árduo processo identitário. Trata-se de uma identidade de resistência que está sempre em construção. Afirmar-se negro é também um posicionamento político (Silva; Castro, 2018, p. 331).

Importante verificar a percepção de aceitação na fala da professora Júlia Valentina Borges ao alisar os cabelos. Esse mecanismo a colocava em um lugar de maior aceitação de si própria e do meio social (Maia, 2019). O fato de se assemelhar ao visual branco como forma de subjetivação da pessoa negra é uma busca da tentativa de tornar-se branca e, conseqüentemente, ser mais aceito e bem-quisto pelo meio social (Maia, 2019). Esta visão está conectada com o que vimos anteriormente sobre a branquitude.

Ainda em sua fala, a professora Júlia Valentina Borges, relata que horas se achava mais clara do que realmente era e, ao alisar os cabelos, parecia se aproximar mais dos padrões de beleza aceitos pelo meio. Este caminhar para longe do ser negro, a busca por um lugar de elevação social é o que Dias (2021) nos traz sobre os estudos da branquitude.

Ao se colocar como mais clara do que se é, a professora então estaria menos sujeita às violências vividas pelo povo negro em todos os âmbitos sociais. Assim, o parecer branco lhe daria não só o poder, mas uma posição de privilégio não questionável.

Ao mesmo tempo, a urgência de se estar sempre em primeiro lugar nos estudos caracteriza outro mecanismo de defesa da professora Júlia Valentina Borges para que não fosse questionada sobre sua qualificação. Segundo Silva e Castro,

Esta situação sugere uma nova postura frente ao mundo social onde o professor atua, bem como frente a si mesmo, para o enfrentamento da desvalorização do trabalho intelectual e para pessoas que fazem parte de grupos marginalizados identificarem esta ação como indispensável e de extrema importância para as suas vidas (2018, p. 333).

Por fim, a fala da professora Arlete Soares me traz novamente o alerta sobre a obrigatoriedade do ensino voltado para a cultura afro-brasileira desde o início do Ensino Fundamental como trata a Lei nº 10639/03. Pensar em questões de racialidade em todo o âmbito de ensino é tentar reverter um quadro que Almeida (2019) nos alerta, onde “a

escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins” (2019, p 41). Acredito que se efetivamos um letramento racial crítico já nos primeiros anos de estudo, o aluno passa a se reconhecer como ser integrante de um meio que deva questionar o racismo. Ao olhar para sua vivência e a vivência dos demais colegas, o aluno poderá, desde o início de seus passos rumo a sua construção cidadã, questionar, desconstruir e transgredir relações racistas.

Com essa observação, trazendo então as narrativas das professoras participantes, retomando em dados momentos o suporte teórico ora desenvolvido ao longo desta investigação, bem como a minha percepção sobre a construção entre estes dois pontos (narrativas e teoria), acredito que a vivência das professoras com o racismo desde sua infância/adolescência, corroborou para que as práticas de sala de aula destas tivessem um viés voltado para a tratativa da racialidade.

Claro, pelo que se observam nas narrativas, algumas se sentem mais a vontade enquanto outras, devido à necessidade de cumprimento curricular e a falta de cursos de formação para todos, ainda sentem certa dificuldade em trazer os temas raciais para dentro de suas salas não apenas em dias comemorativos como o Dia da Consciência Negra, mas como parte de todo o processo de formação cidadã dos alunos a partir de uma perspectiva racial crítica.

O que também destaco ao final desta análise é a fala de alguns profissionais da área de educação que ainda são carregadas de um sentido de “não ver racismo”. Professores que, durante a formação inicial das atuais docentes participantes desta pesquisa, recriaram o racismo ao apontarem, por exemplo, que as cotas não deveriam existir, enquanto outros colegas de trabalho insistem em normalizar as tratativas raciais em virtude de uma falsa democracia racial.

Neste sentido, acredito que a presente análise feita a partir das narrativas trazidas por estas professoras sobre suas histórias de vida, formações e vivências com o racismo, seja apenas uma análise dentre as múltiplas possibilidades que outros dispositivos analíticos e sujeitos pesquisadores nos levariam a conhecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve por objetivo principal compreender como o processo de formação de algumas professoras do Centro Interescolar de Línguas do CIL 01 – Paranoá proporcionou ou tem proporcionado encontros com a racialidade que permitissem abordar e/ou questioná-la na prática docente de ensino de línguas estrangeiras. Para que este objetivo fosse alcançado foi necessário, a partir da coleta de narrativas de professoras deste CIL, compreender não apenas o processo de formação como docentes, mas trazer para o centro desta investigação a história de vida destas participantes antes mesmo de que se tornassem professoras.

A partir desses relatos, pode-se então verificar que no que concerne à formação do corpo docente do CIL 01 Paranoá ainda se faz necessária uma construção mais profunda de cursos de formação, tanto inicial como continuada, atenta às práticas sociais e aos discursos opressores com que se opera em diversos âmbitos sociais; cursos que contribuam para o pensamento racial crítico em sala de aula a fim de que o Dia da Consciência Negra não seja o único momento do ano em que se pense sobre a valorização da contribuição do povo negro na constituição da população brasileira, mas que esse seja um tema trazido constantemente ao longo do ano a partir de uma preparação docente que dê suporte e confiabilidade para que todos se sintam aptos para a sua tratativa. Além disso faz-se necessário um suporte curricular decolonial engajado com questões urgentes da nossa sociedade, como as raciais. Como afirma Matos, “Para uma práxis pedagógica curricular que coloque em evidencia os sujeitos subalternizados pela colonialidade, temáticas antes marginalizadas e invisibilizadas precisam ter espaço dentro dos currículos” (Matos, 2020, p. 103).

Com o suporte das narrativas, pode-se também perceber vários pontos trazidos ao longo desta dissertação que corroboravam para as escritas das docentes. Ao falar sobre o panorama histórico-social do racismo no Brasil, pude observar que a branquitude e a democracia racial, elementos estes tão presente durante a constituição de nosso povo, estão ainda muito vivos nas ações cotidianas do brasileiro. A falsa sensação de igualdade é desmascarada quando vemos situações de meninos e meninas negras no país que ainda não se consideram pessoas negras ou que tentam diminuir seus traços fenotípicos a partir da busca de uma estética embranquecida (por exemplo, ao alisar os cabelos), pois sabem que ao se aproximar cada vez mais do ser branco estão, automaticamente, mais protegidos dos julgamentos racistas. Estas ações evidenciam que o país ainda carrega duras

estatísticas de segregação racial e estruturalismo em todas as áreas sociais: a população negra, segundo os dados levantados, é ainda a que ganha menos, possui menos acesso à educação e é a maioria esmagadora dos dados de mortes por violência no país.

Políticas públicas de afirmação vistas ao longo desta dissertação, como a Lei nº 10.636/03 e o Parecer CNP/CP nº 03/2004, contribuem para que a visão estereotipada e discriminatória da população negra seja questionada, rompida e reestruturada em sala de aula. No entanto, percebo, tanto nas falas das professoras, como durante o meu processo de investigação, que não existem tantos registros da atuação efetiva dessas leis, ou seja, me parece que ainda engatinhamos ao pensarmos em um currículo emancipador, engajado para as questões raciais e essa visão de ausência sobre a tratativa do racismo em nosso meio educacional me parece ainda mais forte quando partimos para o estudo de línguas estrangeiras.

Ao pensarmos então neste currículo, retomo meu olhar para o objetivo central desta investigação juntamente com as falas das professoras. A partir desta observação verificou-se que um dos pontos que também desfavorece a inserção de temas ligados à cultura afro-brasileira no CIL 01 Paranoá está justamente no currículo. Durante as falas das professoras, percebeu-se a necessidade de se repensar o currículo a fim de que este pudesse de fato representar a comunidade escolar, visto que mais da metade dos alunos que ali estudam são negros e de baixa renda, o que traz um senso de urgência para a construção de um currículo emancipador.

Assim, ao se manter os padrões curriculares, onde o foco está num ensino tradicional, alheio à realidade dos alunos, e não na sua formação integral como cidadão crítico, torna-se difícil, como dito pelas professoras, pensar em estratégias que envolvam temas transversais, visto que a necessidade de se cumprir tais currículos e os prazos que lhe são estipulados para tal, torna o tema de racialidade e a construção cidadã plena apenas um complemento e não o centro do que deva ser o ensino-aprendizagem.

Neste sentido, ao longo do processo de investigação teórica desta dissertação, viu-se que existe uma dificuldade em se desconstruir padrões hegemônicos de currículo a fim de que haja uma reestruturação para práticas que abarquem a todos os grupos marginalizados em nossa sociedade. Como visto nas narrativas das professoras, o ensino da gramática, a valorização conteudista de regras e estruturas fechadas sobre o aprendizado de uma língua, a necessidade de se cumprir um currículo que não representa a diversidade multicultural do nosso país contribui ainda mais para que a racialidade se mantenha longe dos estudos de línguas no Brasil.

Assim, pensar em um letramento racial crítico em que o racismo e a discussão sobre as relações de poder estejam no centro da aquisição de uma segunda língua não é tarefa fácil, mas um papel necessário e de todos. No entanto, este letramento só será possível se repensarmos nossos cursos de formação inicial e continuada a fim de que estes tragam suporte para que os professores se sintam seguros em tratar tais questões em sala de aula.

Acredito que o trabalho realizado até aqui ainda pode trazer outras tantas conclusões possíveis. Um tema que acredito ser importante levantar em trabalhos futuros seja o da percepção da professora negra no mercado de trabalho e em sala de aula de línguas estrangeiras. As três participantes desta investigação era mulheres e negras o que se torna um campo promissor para o questionamento não só da racialidade, mas desta atrelada às estruturas patriarcais vigentes.

Por fim, creio ter sido de grande valia a tratativa das questões raciais dentro do CIL 01 - Paranoá. Reitero que fui muito bem acolhida por todos e que o ambiente de estudo de uma segunda língua fora do horário regular escolar pode propiciar uma nova visão sobre as questões raciais. Como dito ao início deste trabalho, o ato de falar, de possuir uma língua está totalmente atrelado às relações de poder. Pensar então que aprender um novo idioma é também questionar seus padrões de aquisição faz parte do processo emancipador e da luta antirracista.

Trazer a racialidade para reuniões de coordenação a fim que se discuta estratégias sobre a tratativa da temática dentro de todos os ambientes de ensino de línguas (desde o Inglês até o Japonês), seja o primeiro passo para fazer da prática antirracista uma ação contínua e de todos dentro do CIL 01- Paranoá. Esse esforço, embora árduo e longo, como bem nos mostrou hooks (2013), é necessário se queremos uma educação que possa transgredir discursos de poder e ser representativa para todos, onde todos possam ser vistos, respeitados e que não sofram com o silenciamento de suas culturas e de suas próprias identidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **O que é o racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, S. S. **Letramento Racial Crítico e Práticas Educacionais no Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro: A formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas.** 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais) - CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018.

AMARAL, T. **Imagem 4** (citação do Ministro Silvio de Almeida). Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/tabataamaralSP/photos/a.201597583728854/704453353443272/?type=3>. Acesso: em 14 set. 2023.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANTUNES, V. C.; MODESTO, W. O. **Herança africana nos livros didáticos de Espanhol: ainda em busca da representatividade.** *In*: Barros, C. S.; Marins-Costa, E. G.; Freitas, L. M. A. (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira.** Campinas, Pontes Editores, 2018, p. 343-355.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas e as Identidades do Docente de Línguas. *In*: Ronaldo Gomes Junior. (Org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender**. 1ed, v. 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 74-87, mai./ago. 2005.

BASTOS, L. C.; Biar, L. de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, 31(4), 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/22221>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BELL, Lee Anne. Telling tales: what stories can teach us about racism. **Race Ethnicity and Education**. London: v. 6, n. 1, p. 3-28, 2003.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 4. Ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CILs) 2019**. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/diretrizes_pedagogicas_cil.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.536, de 28 de agosto de 2015**. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1a4d0de33d6248e1bcf0e16f60b64ec2/Lei_5536_28_08_2015.html. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3**, aprovado em 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. **PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. – Itapoã**. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Itapoa.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico 2020** – Centro Interescolar de Línguas 01 do Paranoá, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/pp_cil_01_paranoa.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico 2023** – Centro Interescolar de Línguas 01 do Paranoá, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cil_paranoa.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, n. 3(2), 77-101. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology. Acesso em: 4 set. 2023.

BRUNER, J. Life as narrative. **Social Research**, v. 71, n.3, p. 11-32, 2004. Disponível em: https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

CAMPOS, M. D. Etnociência ou etnografia de saberes, técnicas e práticas? *In*: AMOROZO, Maria C. de Mello; MING, Liu Chang; SILVA, Sandra Pereira da (Orgs.). **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. Rio Claro: UNESP/CNPq, 2002. p. 47-92.

CARVALHAES, F. F.; Silva, R. B.; Lima, A. B. Banalização do Mal na Contemporaneidade e os Efeitos Necropolíticos na Sociedade Brasileira. **Revista Subjetividades**, n. 20(3), mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v20i3.e10750>. Acesso em: 4 set. 2023.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p. 133-144 jan./jun. 1991. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639179/6775>. Acesso em: 22 jan. 2024.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALLEIRO, E. S (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo negro, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Narrative inquiry. Complementary methods for research in education.** 1st edition. Washington: American Educational Research Associates, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. Michael. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience.** New York: Teachers College Press, 1995.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa.** 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONCEIÇÃO, W. L. **Brancura e branquitude: ausências, presenças e emergências de um campo de debate.** 2017. 211 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/180902>. Acesso em: 17 jan. 2024.

COROSSACZ, V. R. Cor, classe, gênero: aprendizado sexual e relações de domínio. **Revista Estudos Feministas**, 22(2), 521-542, 2014. Disponível em: [10.1590/S0104-026X2014000200007](https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000200007). Acesso em: 4 set. 2023.

CRICHLow, W (Ed.). **Race, identity and representation in education.** New York: Routledge, 1993, p. 157-171.

DAMASCO, D.G. de. B; WELLER, V. Centros Interescolares de Línguas no Distrito Federal: Uma experiência singular no Brasil. **Revista Com Censo**, v.4. 2017.

DELGADO, R.; STEFANCIC, J. Critical Race Theory: An Annotated Bibliography (1993). **Virginia Law Review**, Vol. 79, 1993.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N; LINCOLN, Y. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DIAS, L. F. **Branquitude e educação**: um olhar sobre a constituição das subjetividades raciais no ambiente escolar. 2021. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3133/1/Luiza%20Franco%20Dias.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Edufba. 2008.

FANON, F. **Os condenados da Terra**. Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.

FERREIRA, A. 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.

FERREIRA, A. J. Formação de Professores de Língua Inglesa e o Compromisso Social. *In*: **I Seminário de Educação: Paulo Freire na contemporaneidade**. 4-5 de julho, 2001. Rio de Janeiro, Anais CD-ROM. 2001.

FERREIRA, A. J. Letramento racial crítico. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes, 2022. p. 207-214.

FERREIRA, A. J. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: letramento racial crítico e teoria racial crítica. *In*: FERREIRA, A. J. (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas: Pontes, 2015. p. 127-160.

FERREIRA, A. J. Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da ABPN**. Florianópolis, SC: ABPN. v.6, n.14, p. 236-263, jul./out., 2014.

FERREIRA, A. J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**,

Curitiba, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141> Acesso em: 4 set. 2023.

FERREIRA, A. J.; GOMES, C. M. L. Entrevista concedida por Aparecida de Jesus Ferreira acerca do Letramento Racial Crítico a Cássio Murilo Lourenço Gomes: Falta representatividade negra em materiais didáticos e na mídia. **UNILETRAS: Letramento racial crítico, Livro Didático e Interseccionalidades**, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, 2019. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/issue/view/759/302>. Acesso em 17 jan. 2024.

FERREIRA, I. C.; HENRIQUE, A. L. S. A experiência na pesquisa da formação docente: unindo teoria à prática. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 12, p. 16–35, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.5730. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5730>. Acesso em 19 abr. 2022.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf>. Acesso em 04 set. 2023.

FERREIRA, S.A.; FERREIRA, A.J. Identidades sociais de raça e formação continuada de professores de língua inglesa, **Revista de Educação Educere et Educare**, Dossiê Relações Étnico-Raciais e Educação, v. 10, no.20, p. 755-769, 2015.

FREIRE, G. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Edição crítica de Guillermo Giucci, Enrique Larreta, Edson Fonseca. Paris: Allca XX, 2002 (Coleção Archivos).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, G. **Ordem e Progresso: processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil no Brasil sob o regime de trabalho livre: aspectos de um quase meio-século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre; e da monarquia para a república** São Paulo: Global, 2004.

FYLKESNES, Sandra. Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. **Teaching and Teacher Education**, v. 71, p. 24–33, abr. 2018.

GARCÍA GARCÍA, E. Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 13 (4), p. 29-41, Zaragoza, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570003.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo** / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista de Ciências do Estado (REVICE) UFMG**. Currículo sem Fronteiras, v.12. p 98-109, 2012.

GONTIJO, L. A.; BICALHO, M. F. Psicologia das massas e racismo de estado: o ultraconservadorismo contemporâneo. **Delictae Revista de Estudos Interdisciplinares sobre o Delito**, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 236-270, dec. 2019. Disponível em: <https://delictae.com.br/index.php/revista/article/view/109>. Acesso em: 4 set. 2023.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicol. Soc.**, v. 19, n. 2, p. 70-78, 2007. ISSN:

0102-7182. DOI: [10.1590/S0102-71822007000200010](https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200010). Disponível em <http://ref.scielo.org/6mk6cp> Acesso 4 set. 2023.

GUERREIRO, G.; ALTAMIRO, D. Investigando o Ensino da Cultura na Sala de Aula de Línguas estrangeiras. **Leitura – linguística e literatura**, n. 31. p 63 – 81. 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUIMARÃES, A.S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, S (Org.). **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 11ª ed., 2006.

HALL, S. The work of representation. *In*: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HALL, S; JACQUES, M. (orgs). **The politics of Thatcherism**. London: Lawrence and Wishart, 1983.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HOPPE, M. C. A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais. UNILETRAS, Ponta Grossa. 2014. P 201 – 209. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras> . Acesso em: 12 de set. 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=28203> Acesso em: 4 de set. 2023.

IPEC. **Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica**, 2023. Disponível em: <https://www.ipecc-inteligencia.com.br/pesquisas/> Acesso em 4 de set. 2023.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LACERDA, S. S. P.; PEREIRA, A. L. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.unioeste.br/travessias>. Acesso em: 04 de set. 2023.

LADSON-BILINGS, G. **Para além de uma educação multicultural**: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, Campinas: v.23, n. 79, p. 275-293, ago.2002. Entrevista concedida a GANDIN, L.A; PEREIRA, J.E.D; HYPOLITO, A.M. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10858.pdf>. Acesso em: 4 de set. 2023.

LADSON-BILLINGS, G.; TATE VI, W. F. Towards a Critical Race Theory of Education. **Teachers College Record**, New York, NY, USA, v. 97, n. 1, p. 47-67, 1995. Disponível em <https://www.unco.edu/education-behavioral-sciences/pdf/TowardaCRTEduca.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

LANA, V; MOREIRA, D. A. A lei 10.639/2003 e o ensino de história: reflexões a partir dos espaços de formação de professores. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 18, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18992/10062>. Acesso em: 17 jan. 2024.

LATUFF. Charge do cartunista Latuff sobre o racismo e violência nas escolas (imagem 5). 2014. Disponível em: latuffcartoons.wordpress.com . Acesso em: 14 set. 2023.

LEWGOY, B. **Do racismo clássico ao neo-racismo politicamente correto**: a persistência de um erro. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.13, n. 2, 2006.

LIMA, F. S; FRUTUOSO, P. K. Aprendendo para transgredir: a pedagogia engajada de Bell Hooks como estratégia para o cumprimento da lei n. 10.639/03 nas instituições de ensino. **Revista de Educação e Complexidade**, n. 6, jun. 2018.

LIMA, F. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault y Achille Mbembe. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. spe, p. 20-33, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v70nspe/03.pdf>. Acesso em: 4 set. 2023.

LIMA, M. N. M. MOITA LOPES, Paulo da (2002). Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). 232 p. **Revista Da Anpoll**, 1(17), 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i17.607>. Acesso em: 4 de set. 2023.

MAHER, T. M.; CESAR, A. L. S. Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena – uma introdução. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (57.3): 1297-1312, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/rVrqC9qRnRHT8JyJfMT6CgF/?format=pdf>. Acesso em: 4 set. 2023.

MAIA, K. S; ZAMORA, M. H. N. O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psicologia Clínica**, vol. 30, núm. 2, pp. 265-286, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2910/291057852005/html/> Acesso em: 4 set. 2023.

MAIA, K. S. Nascer e crescer negro no país do branqueamento: os efeitos do racismo na subjetividade infantil. 2019. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://ppg.psi.puc-rio.br/uploads/uploads/1969-12-31/2019_90c89fec434102ea5d585a3e3f10fea9.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

MATOS, D. C. V. S. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. *In*: MENDONÇA E SILVA, C. A. (Org.). **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada. *In*: Moita Lopes, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. *In*: SIGNORINI, I. (Org). **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 303-332.

MORAES, M. L. B. Stuart Hall: cultura, identidade e representação. **Revista Educar Mais**, 3(2), p. 167–172, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.3.2019.167-172.1482>. Acesso em: 4 set. 2023.

MORESCO, M. C; RIBEIRO, R. O conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. **Animus** - Revista Interamericana de Comunicação Midiática, v. 14, Santa Maria, 2015.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. (Org) **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: Ed. UFF, 2004.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Inclusão Social. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Acessado em 03 de março de 2024. <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>

NASCIMENTO, A. A. **História e culturas afro-brasileiras e afro-anglófonas nas aulas de língua inglesa**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, UFBA, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31647>. Acesso em: 17 jan. 2024.

NOGUEIRA, M. L.M.; BARROS, V. A.; ARAUJO, A. D. G.; PIMENTA, D.A.O. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisa e práticas psicossociais**. São João del Rei: Minas Gerais, v.12, n. 2, 2017.

NOGUEIRA, M. L. M. *et al.* O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 12, n. 2, p. 466-485, ago. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 set. 2023.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity and language learning. In: KAPLAN, R. (Ed.). **The Oxford handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

NUNES, A. M. B.; DINIZ, M. A educação no Brasil e os pactos da branquitude. *In*: PEREIRA, D.; CARNEIRO, M. (orgs.). **O Brasil dimensionado pela história 2**. Ponta Grossa: Editora Atena, 2020.

PAIVA, V. L. M. D. O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019, cap. 4.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, SP, n.33, p.78-95, 2009.

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G. L. S.; OLIVEIRA, R. C. A. M. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 33 (33). 2016.

PEREIRA, G. R; CORDEIRO, M. J. de. J. A diversidade das relações étnico-raciais e o currículo escolar: algumas reflexões. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5 (14), p. 7-22, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/460>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PINHEIRO, L. A. **Eixos Transversais**: Diversidade no curso de Francês do Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal. 2015. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Universidade de Brasília, Ministério da Educação, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Centro de Formação Continuada de Professores, Secretaria de Educação do Distrito Federal, Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação, Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/17153>. Acesso em: 17 jan. 2024.

PIRES, M. F. C. **Ensaio sobre paradigmas**: O materialismo histórico-dialético e a Educação. São Paulo: UNESP, 1997.

PIZA, E. Porta de vidro: entrada para branquitude. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 59-90, 2002.

PIZA, E.; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 91-120, 2002.

QUEIROZ, Z. F.; PAIVA, M. M. Histórias de professoras no cariri cearense. *In*: **Cadernos de Cultura e Ciências**. v. 3, n. 2, 2015, p. 1-11. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51565/1/2020_tese_csaltor.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

QUIJANO, A. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**, 2005. Disponível em: https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf . Acesso em: 4 set. 2023.

ROCHA, G. S. Antirracismo, negritude e universalismo em Pele negra, máscaras brancas de Frantz Fanon. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, Ano VIII, N°XV, ago. 2015.

ROCHA, S. M. Entre a ideologia, a hegemonia e a resistência: dos modos de endereçamento como um diálogo entre a produção e a audiência de produtos audiovisuais. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, UNISINOS, 13(3): 174-184, Porto Alegre, set./dez. 2011.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSA, M.; OREY, D. C. O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 4, p. 865-879, 2012.

SAHAGOFF, A. P. Pesquisa Narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. *In*: XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação. SEPesq, Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2015. **Anais [...]**. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/cecnudcen/wp-content/uploads/2018/03/PESQUISA-NARRATIVA-UMA-METODOLOGIA.pdf> . Acesso em: 19 abr. 2022.

SANT'ANA, J. S. Ensino de línguas no CIL: A política pública como patrimônio ou sobre como ele me faz tão bem. **Revista Com Censo**, v. 7. 2020.

SANTANA, J. V. J.; SANTANA, M.; MOREIRA, M. A. Cultura, currículo e diversidade étnicorracial: algumas proposições. **Praxis Educacional**. Vitória da Conquista. V. 9. P. 103 – 125. 2013.

SANTOS, J. R. **O que é o Racismo**. Coleção primeiros passos, vol. 8. São Paulo: Ed. Abril Cultural e Brasiliense, 1984.

SANTOS, L. A.; OLIVEIRA, C. A. Uma pauta para a educação étnicorracial. In: III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG, 2016, Pirenópolis. **Anais [...]**. Pirenópolis: Universidade Estadual de Goiás, v. 3, 2016. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/8165/5609>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 4 set. 2023.

SCHUCMAN, L.; CARDOSO, L. Apresentação dossiê branquitude. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Goiânia, v. 6, n. 13, p. 05-07, 2014.

SCHWARCZ, L. M., STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, C. L.; PIRES, T. R. O. Teoria crítica da raça como referencial teórico necessário para pensar a relação entre direito e racismo no Brasil. In: **Direitos dos conhecimentos** [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFS; Coordenadores: Fernando Antonio De Carvalho Dantas, Heron José de Santana Gordilho, Wilson Antônio Steinmetz– Florianópolis: CONPEDI, 2015.

SILVA, G. J.; SOUZA, J. L. Educar para a diversidade étnico-racial e cultural: desafios da educação inclusiva no Brasil. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 169–192, 2008. DOI: 10.5216/ia.v33i1.4256. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/4256>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SILVA, M. A. M.; NEVES, J. P. S. O mito da democracia racial: contexto histórico brasileiro e a construção do racismo no Brasil. **Revista Educar Mais**, 3(2), 158–166, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.3.2019.158-166.1467>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SILVA, M. J.; CASTRO, R. M. M. Ser professora negra no ensino superior: vivência e experiência. **Revista Profissão Docente**, 18(39), 324–338, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.31496/rpd.v18i39.1180>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SILVA, M. L. Biopolítica e espaço escolar: subjetividade e racismo no Brasil. **Horizontes**, 32(1), p. 111-122, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v32i1.94>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, 30(3), 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SOUSA, P. G. O. **Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e antirracismo: uma proposta dialógica na educação básica**. 2023. 106 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38837>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org); HALL, S; WOORDARD, K. **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p.73-102.

SKIDMORE, T. E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38837>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, B. C. M. S.; PASSOS, L. F. (Orgs.). **Narrativas, pesquisa e formação de professor**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018, p. 17-37.

SOUZA, J. Valores e Estratificação no Distrito Federal. In: NUNES, B. F. (org.). **Brasília: A Construção do Cotidiano**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan.-jun. 2008.

TELLES, J. A. O professor de línguas estrangeiras e seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas. **Linguagem e Ensino**, v.2, n.2, p. 29-60, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERMEULEN, H. Essencializando a diferença: o Censo Demográfico, o Multiculturalismo e os Multirraciais nos Estados Unidos. **Estudos Afro-Asiáticos**, n° 37, pp. 7-28, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LE EM PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: UM CENTRO DE LÍNGUAS EM ESTUDO**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ÍISIS CATHERINE SENA DE OLIVEIRA**, orientada pela pesquisadora **YAMILKA RABASA FERNANDEZ**. Nessa pesquisa, discutiremos sobre a formação dentro da perspectiva antirracista de professores de CILs no DF. A sua participação consistirá na resposta a um questionário e a produção de uma narrativa. Salienta-se que em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa e poderá desistir de participar dela a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Agradecemos a sua participação, que será crucial para refletirmos sobre a formação docente no DF.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com **ÍISIS CATHERINE SENA DE OLIVEIRA** pelo e-mail: isis-catherine@hotmail.com

Brasília, 14 de Agosto de 2023.

Eu, _____, CPF: _____, aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

APÊNDICE 2

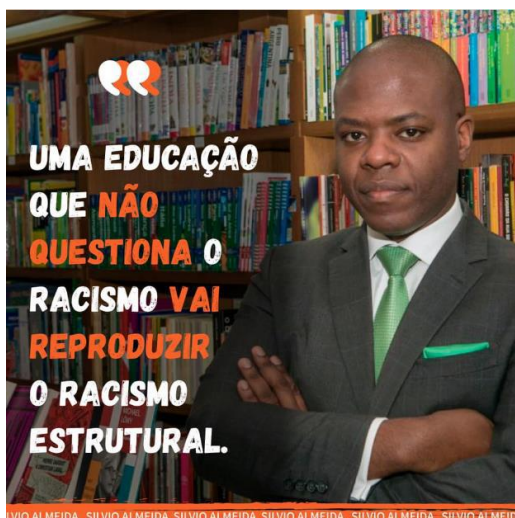
QUESTIONÁRIO

- 1) Nome
- 2) Pseudônimo que irá adotar durante a sua narrativa.
- 3) Você mora na região do Paranoá?
- 4) Idade.
- 5) Raça/Etnia
- 6) Sobre a pergunta anterior, discorra sobre o motivo pelo qual você se identifica como parte desse grupo étnico-racial.
- 7) Qual idioma você leciona no CIL?
- 8) Tempo de atuação no ambiente docente (aqui você poderá falar desde o tempo que está na SEE-DF até mesmo em ambientes de trabalho anteriores).
- 9) Conte um pouco sobre a sua trajetória dentro do CIL.
- 10) Conte sobre a sua formação (em que faculdade se formou, se possui alguma especialização, cursos feitos dentro ou fora da SEE-DF).

APÊNDICE 3

CONSTRUINDO A NARRATIVA

A citação abaixo do Ministro dos Direitos Humanos e Cidadania, Silvio Almeida, a charge ao lado que traz um estudante negro em situações opostas e a fala do ex-vice presidente Mourão trazem pontos de vista importantes e distintos sobre racialidade e educação vivenciada no Brasil.



Fala do Ministro dos Direitos Humanos e Cidadania, Silvio de Almeida.



Charge do cartunista e ativista Carlos Latuff retirada de: latuffcartoons.wordpress.com - Acesso em: 14/07/2023

g1

POLÍTICA

Q BUSCAR

'No Brasil, não existe racismo', diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado

Vice-presidente repetiu tese por três vezes e disse que racismo é 'coisa que querem importar para o Brasil'. João Alberto Freitas, 40 anos, foi espancado e morto por seguranças no RS.

Manchete retira do site G1: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghml> Acesso em: 03/08/2023.

Tendo como referência as imagens acima, bem como a música Eminência Parda do rapper Emicida vista ao início de nossa conversa, use as perguntas abaixo como norteadoras para narrar sobre suas experiências com a racilidade em seu processo de formação como professor de línguas estrangeiras:

1. Qual foi sua vivência com o racismo durante seu processo de formação como professor de línguas?
2. Qual a sua percepção diante dos demais professores sobre as questões raciais em sala de aula de línguas? Você já presenciou algum tipo de afastamento ou até mesmo irrelevância de alguns colegas diante da tratativa deste tema?
3. Você trata as questões de racialidade em sala de aula? Se sim, de que forma você já trabalhou o tema e qual foi a devolutiva? Caso não, por que ainda não o fez?
4. Como você vê o processo de formação inicial e continuada do professor de línguas para as questões raciais?

IMPORTANTE: Sua identidade será totalmente preservada, sendo assim, peço para que use o seu pseudônimo durante todo o seu registro.

ANEXOS

Anexo 1

EMINÊNCIA PARDA

Emicida (feat. Dona Onete, Jé Santiago e Papillon)

Muriquinho pequinino, muriquinho pequinino
Purugunta aonde vai, purugunta aonde vai
Escapei da morte, agora sei pra onde eu vou
Sei que não foi sorte, eu sempre quis 'tá onde eu 'tô
Não confio em ninguém, não
Muito menos nos pou-pou (fuck the police)
Dinheiro no bolso, meu pulso todo congelou (yeah)
Foi antes dos show (foi antes dos show)
Bem antes do blow (antes do blow)
Tava com meus bro, antes do hype e uns invejoso
Escapei da morte, agora sei pra onde eu vou
Sei que não foi sorte (okay)
Eram rancores abissais (mas)
Fiz a fé ecoar como catedrais
Sacro igual Torás, mato igual corais
Tubarão voraz de saberes orientais
Meu cântico fez do Atlântico um detalhe quântico
Busque-me nos temporais (vozes ancestrais)
Num se mede coragem em tempo de paz
Estilo Jesus 2.0 (carai, Jesus 2.0)
Caminho sobre as água da mágoa dos pangua
Que caga essas regra que me impuseram
Era um nada, hoje eu guardo um infinito
Me sinto tipo a invenção do zero
Não sou convencido(não) sou convincente
Aí, vê na rua o que as rima fizeram
Da pasta base pra base na pasta, o mundão arrasta
A milhão minha casta voa, ping-pong
Afasta bosta, basta, mente rasta vibra

Recalibra o ying-yang
Igual um cineasta, eu busco a fresta, ofusco a festa
Mira a testa, eu mando o Kim Jong (Masta)
Eu decido se 'cês vão lidar com King ou se vão lidar com Kong
Em ouro tipo asteca, vim da vida seca
Tudo era um Saara, o Saara, o Saara
Abundância é a meta, tipo Meca
Sou Thomas Sankara que encara e repara
Pique recém-nascido, cercado de checa
Mescla de Vivara, Guevara, Lebara
Minha caneta 'tá fodendo com a história branca
E o mundo grita, não para, não para, não para
Então supera a tara velha nessa caravela
Sério, para, fella, escancara tela em perspectiva
Eu subo, quebro tudo e eles chama de conceito
Eu penso que de algum jeito trago a mão de Shiva
Isso é deus falando através dos mano
Sou eu mirando e matando a Klu
Só quem driblou a morte pela Norte saca
Que nunca foi sorte, sempre foi Exu
Meto terno por diversão
É subalterno ou subversão?
Tudo era inferno, eu fiz inversão
A meta é o eterno, a imensidão
Como abelha se acumula sob a telha
Eu pastoreio a negra ovelha que vagou dispersa
Polinização pauta a conversa
Até que nos chamem de colonização reversa
Não tem dor que perdurará
Nem o teu ódio perturbará
A missão é recuperar
Cooperar e empoderar
Já foram muitos anos na retranca (retranca)
Mas preto não chora, mano, levanta

Não implora, penhora a bandeira branca
Não cansa a garganta com antas, não adianta não
Foco e atenção na nossa ascensão
Fuck a opressão (ya)
Não tem outra opção
Até estar tudo em pratos limpos, sem sabão (ya)
A partir de agora é papo reto sem rodeio
Olha direto nos olhos de um preto sem receio
Dizem que eu cruzei a meta
Pra mim nem comecei
Cheguei, rimei, ganhei, sou rei
Escapei da morte, agora sei pra onde eu vou
Sei que não foi sorte, eu sempre quis 'tá onde eu 'tô
Não confio em ninguém, não
Muito menos nos pow-pow (fuck the police)
Dinheiro no bolso, meu pulso todo congelou (yeah)
Foi antes dos show (foi antes dos show)
Bem antes do blow (antes do blow)
Tava com meus bro, antes do hype e os invejoso
Escapei da morte, agora sei pra onde eu vou
Sei que não foi sorte, eu sempre quis tá onde eu tô
Muriquinho pequinino, muriquinho pequinino
Purugunta aonde vai, purugunta aonde vai

Fonte: [LyricFind](#)

Compositores: Jé Santiago / Leandro Roque de Oliveira / Rui.

Letra de Eminência Parda © Warner Chappell Music, Inc