



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

Relações étnico-raciais e educação linguística em língua inglesa: por uma educação não envenenada

Daniel de Mello Ferraz

Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo
danielfe@usp.br

Thalita Cunha Rezende Massini

Professora da Rede Municipal de Vitória e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação
em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo
thalitarezende7@gmail.com

RESUMO

Este artigo problematiza dados de uma pesquisa de Iniciação Científica Júnior¹ desenvolvida por estudantes de ensino fundamental II em uma escola pública do Espírito Santo. Inserida no campo da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2010) e da Educação Linguística (MONTE MÓR, 2018), buscou compreender como as relações étnico-raciais são construídas por meio da linguagem. Para tanto, convidamos atores do cotidiano escolar a participarem do estudo que teve como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas e notas de campo. A discussão dos dados apontou que o racismo é presente no cotidiano escolar e o silenciamento do debate institucional é comum. Com base na metáfora de Munanga (2005), questionamos uma “educação envenenada” em relação às questões étnico-raciais.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; educação linguística; ensino fundamental público.

Ethnic-racial relations and english language education: against poisonous education

ABSTRACT

This article, grounded on Critical Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2010) and in the Language Education (MONTE MÓR, 2018) perspectives, aims to problematize a research developed by elementary school students in a public school in Espírito Santo. The study demonstrates how ethnic-racial relationships are linguistically constructed in the school routine. Data from questionnaires, interviews and field notes from different school subjects were analysed and the discussion points to the strong presence of racism in this school, besides the institutional silencing about this matter. Based on Munanga's metaphor (2005), we question a “poisonous education” concerning ethnic-racial issues.

Keywords: ethnic-racial relationships; language teaching; public elementary school.

1 Programa de Iniciação Científica Júnior (PIBIC Jr) – Esta pesquisa contou com o fomento da FACITEC/CDV (Fundo de Apoio à Ciência e Tecnologia/Companhia de Desenvolvimento de Vitória), da SEME (Secretaria Municipal de Educação – Vitória (ES) e da FAPES (Fundação de Apoio à Pesquisa do Espírito Santo).



Introdução

Sou branco, quer dizer que tenho para mim a beleza e a virtude, que nunca foram negras. Eu sou da cor do dia... Sou negro, realizo uma fusão total com o mundo, uma compreensão simpática com a terra, uma perda do meu eu no centro do cosmos: o branco, por mais inteligente que seja, não poderá compreender Armstrong e os cânticos do Congo. Se sou negro não é por causa de uma maldição, mas porque, tendo estendido minha pele, pude captar todos os eflúvios cósmicos. Eu sou verdadeiramente uma gota de sol sob a terra... (FANON, 2008, p.56)

Estamos vivendo a Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024) instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU, s/d) a fim de homenagear e ressaltar a contribuição desse povo na constituição das sociedades mundiais, bem como enfatizar a necessidade de medidas concretas para a inclusão e o combate ao racismo.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE-BRASIL, 2014) ressaltam a desigualdade racial existente na sociedade brasileira: somos um dos países que mantém os maiores índices de desigualdade social na América Latina (índice Gini de 0,56 entre o período de 2010 a 2013) e tal quadro se agrava quando é feita a comparação segundo a cor ou raça da população, pois o mesmo índice “atinge de forma mais desfavorável às pessoas que se identificam como de cor ou raça preta ou parda. Estes últimos representavam 76,0% das pessoas entre os 10% com menores rendimentos e 17,4% no 1% com maiores rendimentos, em 2014” (IBGE-BRASIL, 2014, p. 89).

Além disso, o Atlas da Violência de 2017, estudo desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) concluiu que “De cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra” (FBSP, 2017, p. 30). O Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial divulgado em 2017 revela que o panorama nacional apresenta uma taxa de homicídio entre jovens negros muito maior do que a de jovens brancos. O Índice mostra, ainda, que o Espírito Santo (ES) é o primeiro estado em violência contra mulheres negras na Região Sudeste: “Na região Sudeste verifica-se uma maior prevalência da violência letal entre jovens negras em relação a jovens brancas em todas as UF. No Espírito Santo verifica-se o quadro mais preocupante, com taxa de homicídio de 13 por grupo de 100 mil entre mulheres negras” (BRASIL, 2017, p. 45). Nesse estado, uma jovem negra tem 5,9 chances a mais de ser vítima letal comparado a um branco. Esses dados evidenciam o racismo estruturante da sociedade brasileira e a urgência no debate de questões raciais, especialmente no ES.

A partir da aprovação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o currículo escolar passou a ter a obrigação de englobar o conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destacando o importante papel do negro na formação da nossa sociedade, nas diversas disciplinas curriculares. Contudo, sabemos que a aprovação dessas leis, fruto de reivindicações sociais, sobretudo dos movimentos negros, não transforma por si só a realidade social. Afinal, como aponta Gomes (2001, p. 89), “Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não”. Consoante Gusmão (2014, p. 158), há de se admitir o fato de que Lei vem sendo interpretada de diversas formas, por exemplo, como “uma



conquista que confere visibilidade a um segmento e uma cultura” de um lado, e, contraditória, pois “particulariza a história e a cultura de um grupo em detrimento de outros”. Essas perspectivas estão presentes no senso comum, atuando e afetando “a mentalidade ou a mente cultural dos brasileiros por diferentes caminhos e de diferentes modos” (GUSMÃO, 2014, p. 159). As reverberações dessas visões na escola podem trazer resultados diametralmente opostos: se o educador corrobora a Lei, então provavelmente não lhe faltará esforços para promover uma educação para a diversidade étnico-racial; se, ao contrário, a vê como contraditória, provavelmente excluirá a discussão de suas aulas, ou ainda “cumprirá” essa tarefa promovendo “O dia da África”, “O dia da Abolição” ou “O dia da consciência negra”, sem muita discussão ou fundamentação epistemológica.

Diante desse cenário, e certos de que a educação linguística tem um papel primordial no debate de questões sociais, éticas e cidadãs e na contribuição para uma sociedade mais justa, esta pesquisa de cunho etnográfico (LEFFA, 2006) inserida no campo da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2010) objetivou compreender como as relações étnico-raciais têm se construído na e pela linguagem no cotidiano escolar. Para tanto, convidamos estudantes e profissionais do magistério para participarem do estudo a fim de compreender como as relações raciais se constroem e como as emoções e ações (MATURANA, 2002, 2009) em relação às questões étnico-raciais fluem e se constroem no dia a dia.

Este artigo está dividido em cinco partes. Após esta introdução, a segunda parte apresenta a contextualização da pesquisa e seus participantes. Em seguida, por meio de uma práxis em que teorizações e dados são imbricado, a terceira seção problematiza as questões étnico-raciais na educação linguística em línguas estrangeiras, na visão dos professores, coordenadores e pedagoga da escola. Na próxima, os discursos/depoimentos dos estudantes são discutidos, tendo sido subdivididos em 4 temas, a saber: cabelo de pico, escravo/a, macaco/a, e abjetos sociais. Na última seção, (in)conclusões, retomamos a relevância de incluirmos tais debates na educação linguística em línguas estrangeiras, reforçando e demarcando nosso empenho em combater uma “educação envenenada” (MUNANGA, 2005).

Contextualização da pesquisa

Desenvolvemos este estudo em uma escola municipal de Vitória (ES) e contamos com a participação de oito estudantes/pesquisadores de Iniciação Científica (PIBIC-Jr/FACITEC/ES) do oitavo ano do Ensino Fundamental II. O interesse pelo tema surgiu a partir de discussões que travávamos nas aulas de inglês sobre desigualdade racial e injustiça social. Concomitantemente, surgiu a oportunidade de uma Iniciação Científica Júnior e decidimos submeter uma proposta de pesquisa para investigar essas questões dentro do nosso próprio contexto. Optamos por ouvir todas os profissionais do magistério e estudantes participantes do cotidiano daquela escola, independentemente da cor/raça. Essa decisão surgiu em uma discussão do nosso grupo de pesquisa, composto por negros e não-negros, a partir do momento em que, ao lermos os referenciais teóricos, refletirmos e vivenciarmos a pesquisa, entendemos que o racismo é uma construção da nossa sociedade e que, portanto, afeta a todos nós. Essa decisão tem respaldo em Munanga (2005, p. 16), para quem “O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente bran-



ca”. Os alunos brancos, segundo o autor, receberam uma “educação envenenada pelos preconceitos, e também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas” (MUNANGA, 2005, p. 16). Entendemos por educação envenenada as práticas naturalizadas em que educadores não somente se silenciam diante de preconceito e discriminação raciais (venenos simbólicos) em suas aulas, mas também mantém, mormente por meio de “piadinhas” ou brincadeiras, práticas pedagógicas racistas.

Desse modo, durante o período de quatro meses, nossa equipe se reuniu quinzenalmente para estudar sobre o que é e como se desenvolve uma pesquisa qualitativa e, após esse período de estudo inicial, realizamos as discussões dos referenciais teóricos, coleta, análise e discussão dos dados.

A primeira etapa constituiu-se na apresentação da proposta para a comunidade escolar e, em seguida, prosseguimos com a coleta e discussão dos dados. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e, considerando que era a primeira experiência desses jovens estudantes em um estudo científico, consideramos importante adotar instrumentos de coleta de dados diversos, tais como notas de campo (observação participante), entrevista, questionário aberto e análise documental (Projeto Político Pedagógico da escola – PPP – e pastas de registro de ocorrências de alunos) de forma que esses alunos pudessem experienciar mais amplamente o processo de pesquisa acadêmica.

Contamos com 259 participantes: 241 estudantes das turmas do quarto ao nono ano dos turnos matutino e vespertino, 18 profissionais do magistério, sendo 14 professores, 3 coordenadores e 1 pedagoga. Dentre estes, aproximadamente 48% autodeclararam-se de cor ou raça parda, 26% branca, 18% preta, 5% indígena e 3% amarela. Constata-se, portanto, que a maioria dos participantes, 66% autodeclou-se negros (cor/raça preta e parda)².

Vale ressaltar que dois participantes se autodeclararam como mais de uma cor/raça e um deles adicionou ao questionário a opção “moreno” e a assinalou. Isso sinalizou, para nós, o dilema de se definir como pertencente a uma só cor/raça em uma sociedade mestiça e, no caso do participante “moreno”, a dificuldade de se assumir negro, apesar de o estudante em questão poder ser facilmente identificado como de cor/raça preta. Suspeitamos que, no caso explanando, a palavra “moreno” funciona como um eufemismo, qual seja, uma palavra culturalmente “menos pejorativa” do que pardo, preto ou negro. Ao longo da pesquisa, ouvimos muito as palavras “moreninho(a)”, “escurinho (a)”, sempre usados como um tom meio tímido na busca da “melhor” palavra para se referir a negros (as). Sobre isso, Cavalleiro (2001) comenta, pertinentemente que

Precisamos entender que a criança negra não é “moreninha”, “marronzinha” nem “pretinha”. Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras. Assim, melhor do que chamá-la de “moreninha” para disfarçar a sua negritude é cuidar para que ela receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar sua identidade racial de modo positivo (CAVALLEIRO, 2010, p. 156).

Concordamos com a pesquisadora e ressaltamos que é preciso refletir sobre como a nossa linguagem constrói e reproduz preconceitos raciais, principalmente no ambiente escolar que deve primar por uma educação na/para a cidadania e justiça social. Além disso, ao encarmos a

² De acordo com as definições do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).



linguagem como prática social, como explana Pennycook (2010), problematizamos esse uso como uma questão de preconceito racial, pois qual é o problema em dizer que a pessoa é negra? Qual é o problema em dizer que a pessoa é preta? Não falamos, sem receio, que uma pessoa é branca? Pois bem, esse uso nos mostra que a linguagem constrói e perpetua esse preconceito em relação a negros/as. Por outro lado, é também na linguagem que podemos desconstruir o tom cultural pejorativo para essas palavras. Para este artigo, selecionamos alguns discursos provenientes das entrevistas e das dos questionários escritos aplicados à equipe escola e aos estudantes. As discussões são apresentadas nas sessões que seguem.

Questões étnico-raciais e educação linguística

Nesta seção, apoiados em duas grandes áreas de pesquisa, quais sejam, a Linguística Aplicada Crítica (LAC) e a Educação Linguística em língua inglesa (MONTE MÓR, 2018; JORDÃO, 2018), brevemente discutimos os conceitos de raça e racismo para então investigamos os discursos de professores, coordenadores e da pedagoga da escola em questão. O foco que a LAC defendida por Pennycook (2010, p. 16-3) coloca nas questões de língua e linguagem nos ajuda a compreender que nossas visões de mundo e de linguagem envolvem “um constante ceticismo”, ou seja, por não haver uma linguagem neutra, objetiva e fixa, sempre estaremos implicados, pelo conhecimento ou ignorância, nas relações sociais que participamos. Outra contribuição da LAC é reiterar a importância de conectarmos nossos estudos com as “questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso” (PENNYCOOK, 2010, p.16-3). Esse estudioso situa a LAC nas epistemologias pós (pós-estruturalista, pós-moderna, pós-colonial) e frisa que o importante não é o rótulo “crítico”, mas sim o esforço da área para dialogar e problematizar questões sociais, políticas, morais envolvendo a linguagem.

Pennycook (2010) defende o metrolingualismo, uma forma de interpretar a linguagem como prática social, ou seja, pesquisar as relações que emergem através da linguagem. Essa visão aborda uma perspectiva local e busca compreender o modo como pessoas de diferentes contextos interagem, usam e negociam identidades através da linguagem. Para o metrolingualismo, a língua não é um sistema, mas sim um “(...) produto de práticas sociais corporais, contextualizadas e políticas” (PENNYCOOK, 2010, p. 16-8). Interessa a estudos desse cunho, então, pesquisar como as relações entre linguagem e ideologia, cultura, etnia emergem e se organizam. É nesse sentido que entendemos linguagem nesse estudo. Concebemos o conhecimento como uma construção social e, por isso, que os sentidos são (res)significados constantemente pelos sujeitos, pela cultura, pelas ideologias e pela linguagem.

A segunda perspectiva, a Educação Linguística em línguas estrangeiras (língua inglesa), nos é cara pelo fato de revisitar o que entendemos por ensino e aprendizagem de línguas. Se, no passado, entendíamos que ensinar uma língua estrangeira significava basear-se em metodologias, aplicar os métodos “mais eficientes” (como é o caso do método comunicativo, vedete das escolas de idiomas até hoje), ensinar por meio de livros didáticos (geralmente importados!) e por uma visão tradicional da relação professor-aluno (o professor sabe, o aluno não), nos preceitos criticados de longa data por Freire (1996), hoje, acreditamos que devemos desenvolver uma educação linguística, qual seja, uma prática educacional em que ensinamos a língua estrangeira ao



mesmo tempo em que formamos cidadãos críticos e ativos. Complementando, Jordão (2018, p. 76) assevera que a educação linguística crítica implica necessariamente os sujeitos no mundo. “Necessariamente reflexiva, no sentido de demandar que o educador se veja implicado em suas práticas, perceba de onde elas vêm e aonde podem levar; seja capaz de reconhecer possíveis pressupostos e implicações de suas concepções-ações”. Consoante Jordão, essa visão pressupõe uma criticidade que

envolve, como disse Menezes de Souza (2011, p. 296), “ler se lendo”, e também “ler-se lendo”, ou seja, perceber-se construindo sentidos para as coisas do mundo, implicado no processo constante de atribuir sentidos, e ao mesmo tempo consciente de que esses processos de construção e atribuição de sentidos são em si processos coletivos, sociais, com os quais nos engajamos e aos quais imprimimos nossas identidades (JORDÃO, 2018, p. 76).

Com base nessas perspectivas epistemológicas, compreendemos o conceito de raça como uma prática social, uma vez que “quando se discute a situação do negro na sociedade brasileira, raça é ainda o termo mais adotado pelos sujeitos sociais” (GOMES, 2001, p. 84). Para Wodak e Reisigl (2001, p. 373), “do ponto de vista funcional, raça é uma construção social” e vem sendo utilizada como uma ferramenta ideológica com função de “oprimir e explorar grupos sociais específicos ao mesmo tempo em que os nega recursos materiais, culturais e políticos”. Não entendemos raça, portanto, como conceito biológico, mas sim como uma construção discursiva, social e política que, culturalmente, nos constitui enquanto sujeitos e sociedade.

Já o termo racismo veio à tona na década de 1930 quando, consoante Fredrickson (2002, p. 5), “uma nova palavra foi necessária para descrever as teorias sobre as quais os nazistas basearam sua perseguição aos Judeus”. Superficialmente, trata-se de um conjunto de crenças e atitudes em relação àqueles que possuem uma raça diferente. Nesta pesquisa, o racismo se refere aos cidadãos de raça negra. Dessa forma, o conceito de racismo que adotamos nesse estudo corrobora com a seguinte definição do antropólogo Munanga (2014):

(...) o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2014, p. 18).

Sendo assim, não tratamos racismo apenas como o crime previsto na lei 7.716/89, mas sim como indica Munanga (2014), ou seja, uma crença que segrega pessoas de acordo com características físicas e culturais e assume uma hierarquia social baseada nessa ideologia.

Sobre o racismo no Brasil, Gomes (2001, p. 92) discorre pertinentemente que “(...) é um caso complexo e singular, pois ele se afirma por meio de sua própria negação. Ele é negado de forma veemente, mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade” e, por isso, não podemos silenciar essa discussão na escola, espaço primordial



de desenvolvimento crítico e cidadão. Sobre o contexto escolar, concordamos com Jordão (2015, p. 84) quando a autora afirma que “(...) as escolas deveriam se constituir em espaços para questionamento das práticas de construção de sentidos e representação de sujeitos e saberes, para problematização dos sistemas sociais de hierarquização desses sujeitos e saberes”.

Há alguns estudos que se debruçaram sobre a relação entre racismo e educação, como os de Cavalleiro (2001) e Maia (2015). A primeira pesquisadora desenvolveu uma pesquisa em uma escola municipal de ensino infantil pelo período de oito meses a respeito das relações raciais nesse ambiente. O estudo contou com a participação de profissionais da escola, estudantes e seus familiares e se pautou, sobretudo, em observações da rotina escolar e entrevistas. Segundo a pesquisadora, a pesquisa “possibilitou o conhecimento de situações que colocam em risco o desenvolvimento da criança negra” (CAVALLEIRO, 2001, p. 144). A pesquisadora defende uma educação antirracista e ressalta a importância da ação de profissionais da educação no combate ao racismo escolar e, assim, na sociedade em geral.

Já Maia (2015) realizou uma pesquisa em uma escola de ensino médio com professores e estudantes negros por meio de questionários, entrevistas e autobiografias. A autora comenta que a discussão dos dados aponta para a falta de “referenciais afirmativos dos negros na História da África veiculada na escola e na sociedade brasileira, e isso afeta o desempenho escolar e a identificação destes com essa história” (MAIA, 2015, p. 9). Além disso, a pesquisadora observa que atitudes de “naturalização da desigualdade” e o “não reconhecimento do preconceito” influenciam o desempenho escolar dos alunos negros. Percebe-se que no contexto do ES, onde se realizou esta pesquisa, as discussões sobre as questões étnico-raciais nas aulas de línguas estrangeiras ainda são incipientes e, por isso, acreditamos na relevância dos dados apresentados proximaamente.

A discussão dos questionários e entrevistas com os profissionais do magistério aponta para a seguinte contradição: a maioria, aproximadamente 89%, afirma que há discriminação racial na escola, sobretudo “velado”, “oculto” e “dissimulado”, porém, essa constatação parece não ser suficiente para iniciar a problematização institucional dessa realidade, conforme pontuam os professores Márcio e Helena abaixo:

Márcio (cor/raça branca) - “Há racismo na escola e as consequências são alunos que apresentam dificuldades de relacionamento e baixa autoestima. Já presenciei um caso em que o aluno ficava acuado diante das manifestações racistas. Me senti indignado e passei documentários e realizamos discussões sobre o assunto. A equipe gestora não tomou nenhuma providência em relação ao ocorrido”.

Helena (cor/raça preta) - “Há racismo na escola e as consequências são várias. Percebo a exclusão, o desespero de quem sofre o assédio, queda no empenho etc. Eu já sofri racismo na escola por uma colega de trabalho (pedagoga) e me senti triste por perceber como as pessoas ainda não têm consciência de que o racismo é crime. A equipe gestora não tomou providências sobre isso que aconteceu”.

Além das complexas relações sociais, quais sejam, a queda no desempenho e autoestima, a exclusão e o desespero daqueles que sofrem com essas violências simbólica e física, há o preocupante silenciamento institucional, pois, apesar de a maioria dos profissionais relatar ter presenciado casos de discriminação racial na escola, os depoimentos apontam que as medidas tomadas foram “reflexão pessoal”, “chamamos os pais”, “ demos ocorrência”, “resolvemos na



sala de aula”, “conversamos com a vítima”. Isso mostra que as reflexões são pontuais apesar de os casos não serem. Ainda, demonstra que as questões de discriminação racial são “resolvidas” com uma conversa rápida, o que pode refletir a omissão em relação ao racismo estrutural escolar. Como gravemente aponta a professora Helena, preconceito e discriminação não partem apenas de estudantes, mas também de profissionais da escola, de colegas de trabalho. Essa docente relata ter sofrido racismo na escola por uma colega de trabalho e conta que nenhum encaminhamento foi dado à questão. Isso aponta um conflito de valores, uma vez que, ao passo que se aceita e não se toma atitude diante de um crime de injúria racial³, a escola está assumindo que é permitido ou aceitável esse tipo de comportamento nesse ambiente. Sobre essa falta de discussão coletiva sobre o tema, Cavalleiro (2001) destaca que

A ausência de iniciativas diante de conflitos raciais entre alunos e alunas mantém o quadro mantém o quadro de discriminação. Diante desses conflitos, o “silêncio” releva convivência com tais procedimentos. Para a criança discriminada indica menosprezo pelo seu sofrimento. E, principalmente, explicita que ela não pode contar com nenhum apoio em outras situações semelhantes (CAVALLEIRO, 2001, p. 153).

Além disso, apesar de profissionais e estudantes exporem casos de racismo, as pastas de registro de ocorrência e documentos oficiais não evidenciam tais casos, o que nos leva a problematizar a omissão oficial desse problema, seja por parte dos estudantes ou dos profissionais. A esse respeito, Gomes (2001) reitera que

A escola, muitas vezes, desconhece e desconsidera essa realidade. É comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as. Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias (GOMES, 2001, p. 86).

Por outro lado, percebemos que há um importante esforço individual dos professores no sentido de trabalhar o tema isoladamente nos seus tempos de aulas. Professores de História e Geografia e regentes dos anos iniciais afirmaram, por exemplo, explorarem em sala de aula temas como o continente africano e história e constituição dos afro-brasileiros, porém não há um trabalho em equipe, nem um projeto escolar que aborde e aprofunde essa discussão.

Exemplo dessa lacuna é o relato de uma professora ao afirmar que, ao final do ano de 2014, o grupo do magistério decidiu que o ano seguinte seria dedicado à implementação da lei 10.639/03, de acordo com orientação da Secretaria de Educação. Contudo, a educadora afirma que no ano seguinte ninguém mais tocou no assunto e apenas ela mesma decidiu cumprir a orientação trabalhando o tema com seus alunos.

A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola também aponta para a mesma observação, pois não há qualquer tipo de menção a temas como diversidade racial, (des)igualdade racial, (in)justiça social etc., ou seja, a instituição parece não dedicar tempo e esforços à discussão de um currículo na/para a formação cidadã. Outro aspecto preocupante é o fato de esse PPP ter sido elaborado há cerca de uma década, ou seja, um documento que deve reger as ações na escola encontra-se descontextualizado. Prosseguimos com mais alguns relatos:

³ De acordo com o Código Penal brasileiro e previsto na Lei n. 7.716/1989, artigo 140, parágrafo 3º.



Débora (cor/raça parda) - “Já presenciei racismo na escola várias vezes. Crianças negras sendo chamadas de macacas, que têm o cabelo ruim, ou de “pretas” como se fosse algo inferior. Me sinto indignada, sempre. As consequências disso são alunos com mágoas, tristezas, baixo autoestima, ou com raiva, revolta e agressividade. Sempre faço rodas de conversa, com espaço para escuta, diálogo”.

Laila (cor/raça branca) - “Já trabalhei várias vezes com algum projeto/atividade que abordasse os temas diversidade racial/racismo. (...) É sempre muito bom trazer esse tema para discussão, pois tal assunto é tratado de forma velada e precisa ser trabalhado de forma sistematizada. As consequências do racismo nesse contexto são muito graves pois, se não for discutido, acaba sendo propagado veladamente, ou ainda de forma explícita”.

Regina (cor/raça branca) - “Há brincadeiras racistas entre os alunos. As consequências são a desqualificação de colegas com apelidos e brincadeiras racistas que magoam e deprimem. Me sinto muito triste e preocupada. Sempre que acontece faço debates sobre o assunto. O fato que presenciei foi resolvido na sala de aula”.

Ao ler e refletir sobre esses relatos, percebemos que a questão é grave e, mesmo assim, não tem sido discutida pela escola como um assunto institucional, mas sim em sala de aula, isoladamente, por alguns professores que se sensibilizam. Forde et al (2010, p. 9) denunciam essa situação alarmante na educação no município de Vitória, uma vez que segundo os autores, “Hoje, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória, visualiza-se a perplexidade em torno da escola imaginada e da escola vivida. São formadas, em sua maioria, por alunos(as) negros(as), que muitas vezes não se veem representados no espaço escolar”. Ainda nos entendimentos dos autores, nesse contexto “não existe a valorização de sua cultura, a afirmação de sua identidade positiva, a história do seu povo, apesar de a escola estar impregnada de movimentos de resistência” (FORDE et al, 2010, p. 9).

Como se pode perceber pelos excertos acima expostos, profissionais do magistério relataram sentirem-se indignados, tristes e preocupados diante de atitudes de discriminação racial. Outro aspecto que deve ser destacado é o fato de os profissionais assumirem a relação entre racismo e o sofrimento de alunos negros com a interferência no desempenho escolar desses estudantes, como apontam os depoimentos dos professores Débora e Márcio. Segundo os profissionais, as ofensas se relacionam com o cabelo, a cor da pele, aparência física, comportamento e classe social e os desdobramentos são alunos (as) negros (as) com baixa autoestima, magoados, deprimidos, isolados do grupo, desesperados, agressivos e acuados. Tudo isso se relaciona com o desempenho acadêmico desses estudantes, como aponta a afirmação da professora Helena sobre a “queda no empenho” de alunos negros. Percebemos, ainda, que alguns participantes, profissionais e alunos, referem-se a episódios de racismo como “brincadeiras”, “piadas” e “*bullying*”, o que reduz a seriedade e parece isentar os profissionais de tomar decisões pedagógicas sérias a respeito dessa questão – como a professora Regina – “brincadeiras racistas”. Infelizmente, não precisamos “ir muito longe” para entendermos os motivos pelos quais esses discursos são perpetuados em ambientes escolares: vivenciamos, neste país, uma onda neoconservadora tradicionalista (e fascista) em que diversos direitos humanos, tais como a democracia, o direito à diversidade de raças, etnias, gêneros e sexualidades vêm sendo meticulosamente atacados e desmontados. Se esses são agora os discursos governamentais oficiais, o que sobra ao educador, em seu dia-a-dia, diante de seus alunos? Mas isso é assunto para outro debate. Passemos para a próxima e última sessão de teorizações e análises, em que as vozes dos estudantes são apresentadas.



Cabelo de pico, macaco/a, escravo/a, abjetos!

Neguinha. Excluída. Não encosta nela! Humilhado. Verme! Escrava. Sofrimento. Muito triste! Maria queimada. Lixo! Cabelo de pico! Vergonha. Tristeza. Racismo. Macaco! Chateado. Ofendido. Macaca! Estas são as palavras destacadas pelos estudantes participantes da pesquisa nos questionários e nas entrevistas, palavras impregnadas de sofrimento e dor. Os pesquisadores participaram, ainda, do momento do recreio nos dois turnos escolares e observaram as interações e as práticas sociais entre colegas. Sobre um desses momentos, uma pesquisadora relata em suas notas de campo:

Nota de campo - 19/09/17 - Conversei com um grupo de meninos e perguntei a eles se eram amigos e um deles disse: “somos todos amigos, eu sou o chocolate preto, ele é o chocolate branco, ele é o caramelo, e ele é o chocolate preto também”.

Esse registro nos mostra a diferenciação racial construída na linguagem, uma vez que o estudante distingue seus colegas e a si mesmo em relação às raças/cores de pele. Nota-se, ainda nessa metáfora, uma “estratégia” de eufemismo para construir diferenças raciais com o uso da palavra “chocolate”. Como apontado pelos profissionais, os relatos de estudantes que afirmam já terem sofrido e ou presenciado racismo giram em torno de ofensas sobre cabelo e cor da pele, ou seja, sobre o estereótipo de beleza na nossa sociedade.

Nesta seção, por meio dos estudos da Educação Linguística e do Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2015), nos debruçamos sobre quatro temas principais, reunidos de acordo com as nossas percepções (estabelecidas) dos discursos dos nossos “meninos/as”, a saber: cabelo de pico, escravo/a, macaco/a, e abjetos sociais (vermes, germes, sujos, queimados). Esgrimimos todos os excertos que pudemos, pois é preciso ler o que estes estudantes estão dizendo e sentindo nas suas próprias palavras. Ao mesmo tempo, fica o sentimento de que precisamos fazer algo sobre o tema.

No tocante ao Letramento Racial Crítico, Ferreira (2015) esclarece que se trata de um termo utilizado no campo da educação, da sociologia e da linguística aplicada, formando “um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial em ambientes escolares com crianças e com os pares em ambientes de trabalho (MOSLEY apud FERREIRA, 2015, p. 137). Nas palavras de Ferreira (2015, p 138), “refletir sobre raça e racismo nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia-a-dia e o quanto eles têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas”.

Em relação ao primeiro bloco de falas, “cabelo de pico” é o termo utilizado para ofender, pormenorizar e humilhar o cabelo dos negros/as:

Oliver (cor/ raça parda): “Chamaram meu cabelo de pico”.

Kiki (cor/raça preta): “Estava com minhas amigas aí o Marcos me xingou de baleia, cabelo de pico. Me senti muito triste e ofendida. Falei para minha mãe, ela conversou com a diretora e com os pais das meninas. Também já me senti mal por causa da minha cor da pele, até hoje eu sinto. Antes as meninas ficavam me xingando por causa da minha cor. Conte para o coordenador e ele chamou meus pais”.



Hamani (cor/raça indígena): “Já sofri racismo na escola, me chamaram de cabelo de pico. Me senti mal e procurei a coordenadora, mas nenhuma providência foi tomada”.

Zezé (cor/raça parda): “Quando cortei meu cabelo ficaram me chamando de cabeça de repolho e vi algumas pessoas receberem ofensas pela cor da pele. Me senti meio chateado, mas não fiz nada porque todos eram da minha turma e porque tenho medo do João e das pessoas não gostarem e querer me bater como quase já aconteceu”.

Não são raras as injúrias direcionadas principalmente às mulheres negras por conta de seus cabelos. Também não é raro o fato de muitas mulheres negras alisarem os seus cabelos para se conformarem com os padrões de beleza impostos pela mídia e sociedade em geral. Embora reconheçamos os diversos movimentos feministas negros, o empoderamento de mulheres negras, o *Black power movement*, também não é raro do fato de muitos educadores se ausentarem do debate em suas aulas, mantendo e corroborando, por meio de piadas, o racismo. Em pesquisa sobre formação continuada de professoras de inglês, Andrade e Pessoa (2016, p. 57) constataam que “Há uma negação completa do traço da identidade negra (cabelo crespo)” por parte das pesquisadas. Afiançam, ainda, que “infelizmente, o cabelo crespo é um ícone identitário que carrega uma forte conotação pejorativa; é um símbolo explorado nas (micro) relações de poder e de dominação para hierarquizar e classificar grupos diferentes” (ANDRADE; PESSOA, 2016, p. 65). Porém, nos alentam com o fato de que “questões identitárias ligadas ao cabelo e às múltiplas temáticas que focalizam as diferenças devem ser motivo de debates nos cursos de formação de professoras/es, já que, na maioria das vezes, passam despercebidas na escola” (ANDRADE; PESSOA, 2016, p. 65). No segundo bloco de respostas, nos chama a atenção o xingamento “macaco/a”:

Starfire (cor/raça parda): “Uma amiga já foi xingada e chamada de macaca por ter cabelo crespo e ser negra. Me senti indignada, triste, com raiva, acho injusto. Essa menina até saiu da escola devido ao sofrimento”.

Jessica (cor/raça parda): “Presenciei um menino chamando o outro de macaco porque ele era negro. Me senti com raiva por existir pessoas desse jeito e triste pelo menino. Não relatei à escola, mas me ofereci para ajudar a vítima e ele disse que não precisava”.

Não são raros os exemplos relatados na mídia em que jogadores de futebol, entre outros casos, são chamados de macacos, ou ainda, neles são atiradas bananas. O racismo, nesses casos, se dá de forma direta, porém é “amenizado”, pelos agressores, pois se tratam de “piadas”, de “brincadeiras”. Também não tem mais sido rara a comparação, por políticos brasileiros, de seres humanos a animais (nas campanhas eleitorais para presidente presenciamos o discurso que de quilombolas pesam tantas “arroubas”, medida utilizada para pesar animais). Ainda sobre os excertos acima alguns alunos, como Starfire e Jessica, relatam terem presenciado episódios de racismo na escola e contam que se sentiram “tristes”, “com raiva”, “indignados” e “envergonhados”. O que nos chama a atenção é o fato de que apenas alguns estudantes afirmam que tomaram alguma atitude: Sabrina conta que quando a ofensa “estava em um grau altíssimo”, resolveu conversar com a aluna que sofria os ataques e relatar à coordenação; Jéssica diz não ter relatado à escola, mas ter se oferecido “para ajudar a vítima”. No terceiro bloco de respostas, destacamos as falas de Aninha e Moranguinho:



Aninha (cor/raça preta): “Me chamaram de escrava. Fiquei triste e nervosa. Revidei e discuti com o indivíduo, porque foi na hora da raiva. Não contei para ninguém da escola porque não adianta nada”.

Moranguinho (cor/raça parda): “Sim, tem um menino negro na sala e os próprios amigos dele fazem “piadas” sem relação a escravos. Ele leva na brincadeira, mas eu me incomodo. Me senti mal por ele, mas não fiz nada porque, aparentemente, ele não liga”.

Esse cenário é preocupante, pois consideramos a escola como lugar de formação cidadã e, portanto, de problematização de questões de diversidades e direitos humanos. Uma vez que o racismo é uma questão que emerge no espaço escolar, são necessárias a discussão e a desconstrução da nossa cultura racista de modo que estudantes negros e não-negros estejam preparados para lidar com essas questões e romper com discursos e atitudes desrespeitosas.

Como discorrem Fanon (2008) e Munanga (2004), entre outros estudiosos do tema, o racismo não é uma história local. Fanon expõe a dor de ser negro nas Antilhas, quando o objetivo de alguns negros era ser como os franceses, seus colonizadores, falar como eles, ter o conhecimento que tinham, imitar os costumes, reproduzir sua cultura. É, ainda, a história de escravização de um povo que se viu subjugado por anos a um sistema europeu humilhante e devastador que dizimou milhões de africanos e continua gerando sérias consequências para os afrodescendentes dispersos pelo mundo. Como, por exemplo, dentro da nossa sociedade atual, dentro da nossa própria escola. Portanto, não é um assunto que podemos desprezar, pelo contrário, é muito sério e precisa ser debatido criticamente se desejamos não mais ler os depoimentos abaixo:

Romeu (cor/raça “moreno”): “Me chamavam de verme e etc., mas agora não sofro mais. Me senti muito triste. Eu falava para a diretora e ela não acreditava. A escola não tomou nenhuma providência”.

Forever rap (cor/raça parda): “Chamaram uma amiga minha de Maria queimada”.

Sabrina (cor/raça parda): “No terceiro ano, iniciaram uma brincadeira de germes com uma menina negra da minha sala. Ninguém podia encostar nela que estava com a “bactéria da Maria” Me senti arrependida, pois havia brincado uma vez. Não fiz nada no início, mas quando já estava em um grau altíssimo, disse a ela para falar com a professora e o problema acabou. Já relatei à coordenação, pois acho errado julgar as pessoas pela aparência”.

Isabelly (cor/raça preta): “Sim, um colega de sala me chamou de negra suja. Me senti muito mal e falei com a direção porque eu queria que eles resolvessem alguma coisa. A escola chamou meus pais e os pais do menino para conversar, mas não resolveu nada. A pedagoga achou que ele não fez nada porque ele era um “menino bom” e que eu que estava errada e estava inventando. Ele era pardo, tinha a cor de pele mais clara que a minha”.



Como percebemos, os depoimentos são impregnados de sofrimento, emoções de dor, revolta e indignação, uma vez que esses estudantes são considerados abjetos por parte dos agressores. Verme, queimada, negra suja e germe são xingamentos atribuídos a esses estudantes simplesmente por serem negros. Maturana (2002, 2009), biólogo chileno, afirma que os seres humanos são constituídos pelo entrelaçamento entre razão e emoção e que são as nossas emoções que nos movem e nos levam à ação. Isso quer dizer que se quisermos entender nossas ações ou as de outra pessoa, temos que compreender sua emoção. Para o biólogo, as emoções são construídas na convivência do ser com o meio e com outros seres, ou seja, nessa visão, as emoções não são características intrínsecas e individuais, pois é nas dinâmicas interacionais que as emoções fluem e por meio da reflexão na linguagem são significadas.

Por isso, para compreendermos como as relações étnico-raciais são construídas na linguagem e experienciadas pelos sujeitos desta pesquisa no âmbito escolar precisamos estar atentos às emoções vividas na dimensão interacional. É fato que há alunos se sentindo mal e excluídos na escola por causa da sua cor de pele e esse fluir emocional irá se relacionar com ações desses sujeitos nesse contexto e se relacionar com seu desempenho escolar – como apontam os professores – e na própria construção de sua subjetividade.

As justificativas para a falta de atitude podem estar ressoadas nos relatos de alunos que contam terem sofrido racismo e relatado a profissionais, porém “não resolveu nada” – Isabelly -, “não adianta nada” – Aninha -, “eu falava e a diretora não acreditava, a escola não tomou nenhuma providência” – Romeu -, “não resolve” – Bruno, “não fizeram nada” – Greg. Essa falta de acolhimento da escola pode desmotivar e desencorajar a tomada de iniciativa dos estudantes.

Mais preocupante ainda são as afirmações do aluno Romeu que relata ter contado para a então diretora sobre o que sofreu e a mesma “não acreditou” e da aluna Isabelly que, ao relatar a injúria racial para a pedagoga, a mesma duvidou da estudante sugerindo que ela estaria “inventando” a situação, já que o agressor era um “menino bom”, ou seja, insinuando que a vítima em questão era uma “menina ruim”.

Gomes (2001, p. 93) aponta, ainda, que “Os efeitos da prática racista são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, a inventar, a introjetar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial e dos seus antepassados”.

Percebe-se que a autoestima desses estudantes está comprometida. São adolescentes com idade entre 12 e 15 anos, ou seja, etapa importante na formação pessoal e a falta de confiança em si mesmo pode interferir negativamente em seus projetos de vida. Há inúmeras formas de se aprender e ensinar e inúmeras possibilidades de “ser inteligente”, contudo, como aponta Gomes (2001),

Sabemos que a escola privilegia um padrão de ensino, de aluno/a e de professor/a a ser seguido. Um padrão que incorpora uma noção de homem, de mulher e de sujeito social. (...) Um olhar mais atento sobre a realidade escolar nos mostrará que a nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem (GOMES, 2001, p. 87).



Por não se encaixar nesse padrão de aluno imaginado pela escola, alguns estudantes negros corroboram uma auto depreciação que influenciará a sua formação pessoal e acadêmica. Sobre isso, Cavalleiro (2001), pontua que “A opinião que a criança tem de si mesma está intimamente relacionada com sua capacidade para aprendizagem e com seu rendimento” (p.154). No mesmo sentido, Gomes (2001) afirma que

Ao analisar as trajetórias escolares dos/das alunos/as negros/as, as pesquisas revelam que estas apresentam-se bem mais acidentadas do que as percorridas pelos/as alunos/as brancos/as. O índice de reprovação nas instituições públicas também demonstra que há uma estreita relação entre a educação escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira (GOMES, 2001, p. 85).

Uma vez que encaramos a educação como possibilidade para transformações sociais e, ainda, de acordo com Munanga (2005), como “estratégia na luta contra o racismo” acreditamos que a escola seja local para discussão desse tema, bem como sobre estereótipos de beleza, identidades negras enfim, discussões que fujam do senso comum e permitam uma “suspensão da verdade”, “expansão de interpretações”, “construções de sentidos” (MONTE MÓR, 2013) e reflexões críticas sobre temas importantes para a construção da cidadania. Tantos estudantes sofrem racismo no cotidiano escolar e, como visto, isso se relaciona com sua autoestima e se reflete em suas ações dentro do ambiente escolar, além de reforçar o racismo estruturante na escola e na sociedade em geral. Por outro lado, devemos também nos preocupar com os agressores, por vezes meros reprodutores de discursos e atitudes alheias. Corroboramos Cavalleiro (2001) ao comentar que

Outro aspecto que merece reflexão é o não reconhecimento dos efeitos prejudiciais do racismo e quaisquer tipos de discriminação. A criança negra que passa por constrangimentos normalmente não é acolhida. (...) A ausência de atitude por parte de professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial (CAVALLEIRO, 2001, p.146).

Diante de exposto, propomos, por fim, as seguintes reflexões: Qual é a educação que estamos proporcionando a nossos estudantes? Qual é a contribuição escolar para a formação cidadã? O silenciamento é o caminho para lidarmos com o racismo? É preciso refletir sobre essas questões se vislumbramos uma sociedade mais justa e democrática.

Considerações finais

(...) ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um dado biológico. É uma postura política. É declarar explicitamente o vínculo com uma cultura ancestral, com a origem africana recriada e ressignificada em nosso país. No Brasil, ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática (GOMES, 2001, p.89).



Diante do exposto, consideramos que a escola tem contribuído timidamente com a construção de uma imagem positiva dos alunos/as negros/as e não parece se mobilizar diante do racismo no ambiente escolar e suas consequências para alunos negros e não-negros. Por isso talvez seja compreensível o silêncio e silenciamento de muitos de nossos jovens estudantes. É por conta do silenciamento que tantos estudantes afirmaram não relatar casos de racismo para os profissionais da escola, uma vez que percebem que não há acolhimento e providências sistemáticas dos mesmos em relação ao assunto. Isso pode indicar o despreparo de profissionais da educação para lidar com questões de cidadania, como apontam nossos estudantes:

RB (cor/raça parda): “Já me senti mal ou excluído dentro da escola por causa da minha raça/cor, mas eu não gosto de falar sobre isso. A escola só conversou com meus responsáveis”.

Bruno (cor/raça parda): “Já sofri racismo, mas não quero falar. Me senti normal e bati neles. Não contei para o coordenador porque não resolve”.

Greg (cor/raça preta): “Sim, já sofri racismo, mas não quero falar. Me senti mal. Não fiz nada, só chorei. Contei para a escola, mas não fizeram nada”.

Em muitos estudos, não se pensa na possibilidade de as vítimas não denunciarem casos de racismo na escola. Quantos outros negros (as) não relataram seus sofrimentos e as agressões que sofrem nesse ambiente? Por que isso acontece? Por que há dificuldade em se assumir/aceitar negro?

Entendemos, como aponta Cavalleiro (2001, p. 141), que os profissionais da educação “não são os únicos responsáveis pela disseminação do racismo na sociedade”, porém o professor pode ser “um forte aliado para formar cidadãos livres de sentimento de racismo”. Este estudo aponta que não é possível continuarmos caminhando na direção da negação e do silenciamento sobre essa questão. Defendemos a escola como espaço de diálogo, de formação cidadã crítica e de sujeitos reflexivos (FREIRE, 1996) e acreditamos que a partir do reconhecimento do racismo estrutural escolar e do desejo e coragem dos profissionais e estudantes para discutir essa temática, transformações certamente acontecerão.

É certo afirmar que a escola pode muito mais e, por isso, “a educação é um dos meios capazes de oferecer condições de questionamento e possibilitar a desconstrução dos mitos de inferioridade e superioridade entre grupos humanos” (GUSMÃO, 2014, p. 155).

Por fim, apontamos a importância do desenvolvimento dessa pesquisa no contexto do ensino fundamental da escola pública no ES; pesquisa realizada pelos próprios estudantes que gerou muitas reflexões críticas com vistas à uma educação na (e não “para”) a cidadania. Baseada nos ensinamentos de Munanga (2005), Gusmão (2014, p. 156) levanta o seguinte questionamento: “Como superar as ‘mentalidades envenenadas’, se o próprio professor é formado por uma ‘educação envenenada’?” Embora não tenhamos uma única resposta para essa provocação, esta pesquisa buscou enfrentar a educação envenenada e, com isso, desvelou transformações pessoais e sociais vivenciadas por todos ao promovermos o encontro entre pesquisa acadêmica, ensino de inglês e discussões sobre raça e racismo.



Referências

- ANDRADE, M. E. S. F.; PESSOA, R. R. Os caracóis de seus cabelos: experiências de professoras de inglês em formação continuada. In: PESSOA, R. R.; OLIVEIRA, E. C. (Orgs.). **Tensões e destabilizações na formação de professoras/es de inglês**. Goiânia: Editora UFG, 2016, p. 43-72.
- BRASIL. IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.
- BRASIL. Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial. Secretaria Nacional da Juventude/ Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/wpcontent/uploads/2018/10/FBSP_Vulnerabilidade_Juveni_Violencia_Desigualdade_Racial_2017_Relat%C3%B3rio.pdf Acesso em: 10 jan. 2019.
- CAVALLEIRO, E. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro Edições: São Paulo, SP, 2001, p. 141-160.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- 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-SP: Pontes Editores: 2015.
- FOBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública/ Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas da Violência, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/atlas-2017> Acesso em: 10 jan. 2019.
- FORDE, G.; VENERANO, I.; NEVES, Y. **A Educação Antirracista**. Núcleo de Currículo, Centro de Estudos Afrodescendentes (CEAFRO). Secretaria Municipal de Educação de Vitória, Prefeitura Municipal de Vitória, ES, 2010.
- FREDRICKSON, G. M. **Racism: A short History**. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. London: Penguin, 1996.
- GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro Edições: São Paulo, SP, 2001, p. 83-96.
- GUSMÃO, N. M. M. Africanidades e Brasilidades: desafios da formação docente. In OLIVEIRA, J.; SOARES, L. E. (Orgs.). **Africanidades e brasilidades: Ensino, pesquisa e crítica**. Vitória: EDUFES, 2014.
- JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C.; MACIEL, R. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 69-90.
- JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores/as universitários/as de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 71-82.
- MAIA, M. E. A escola e a formação do estudante negro: o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana. Dissertação (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino). Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro, CE, 2015, 103p.



MATURANA, H. Reflexões sobre o amor. In: MAGRO, GRACIANO & VAZ. (Orgs.). **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p.167-186.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 33, Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e rastros da formação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professores/as universitários/as de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 265-278.

MUNANGA, K. (Org.). Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. (Org.). **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2014, p. 15-34.

ONU. Organização das Nações Unidas. Década Internacional dos Afrodescendentes, s/d. Disponível em: <http://decada-afro-onu.org/> Acesso em: 10 jan. 2019.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**, 33 (2), 16.1 – 16.16, 2010.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WODAK, R.; REISIGL, M. Discourse and Racism. In: SHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. **The Handbook of Discourse Analysis**. Malden&Oxford: Blackwell, 2001, p. 372-397.

Recebido em: 31/01/2019

Aceito em: 24/07/2019