



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE

Reinaldo Ferreira da Silva

**As contribuições de um curso de Letras com habilitação
em língua inglesa para uma educação antirracista**

RIO DE JANEIRO

2021

REINALDO FERREIRA DA SILVA

**As contribuições de um curso de Letras com habilitação
em língua inglesa para uma educação antirracista**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Docência e Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Amílcar Araújo Pereira

RIO DE JANEIRO

2021

CIP - Catalogação na Publicação

SA447c Silva, Reinaldo Ferreira da
As contribuições de um curso de Letras com
habilitação em língua inglesa para uma educação
antirracista / Reinaldo Ferreira da Silva. -- Rio
de Janeiro, 2021.
223 f.

Orientador: Amílcar Araújo Pereira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2021.

1. Educação antirracista. 2. Ensino de língua
inglesa. 3. Formação de professor. 4. Racismo. I.
Pereira, Amílcar Araújo, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Aos 31 dias do mês de agosto de **2021**, às 9:00 h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Tese intitulada "**As contribuições de um curso de Letras com habilitação em língua inglesa para uma educação antirracista**", de autoria do doutorando **Reinaldo Ferreira da Silva** (participação por videoconferência), turma **2017** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo Professor **Amilcar Araujo Pereira**, orientador, pela Profa Dra. **Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro** (UFRJ - participação por videoconferência), pela Profa. Dra. **Eliana Marcia dos Santos Carvalho** (UNEB - participação por videoconferência), pelo Prof. Dr. **Kleber Aparecido da Silva** (UnB - participação por videoconferência) e pelo Prof. Dr. **Diógenes Cândido de Lima** (UESB), considerou o trabalho:

Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação
() Reprovado(a)

A banca destacou a qualidade da pesquisa, a relevância do tema, o ineditismo e a originalidade, bem como as contribuições para as áreas da Educação e da Formação de Professores de línguas. A banca sugere a publicação dos resultados da pesquisa em periódicos e livros, bem como a sua apresentação em eventos acadêmicos. Ademais, a banca indica que o trabalho seja enviado para os órgãos competentes relacionados às políticas de formação de professores de línguas.

Eu, Amilcar Araujo Pereira, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato.

Continuação da Ata de defesa de tese de doutorado do estudante **Reinaldo Ferreira da Silva**, realizada em 31 de agosto de 2021.

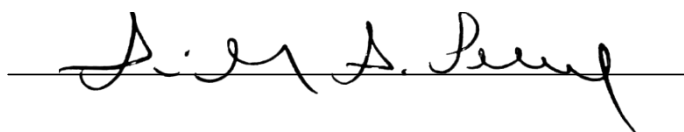
Profa. Dra. **Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro** (UFRJ)

Profa. Dra. **Eliana Marcia dos Santos Carvalho** (UNEB)

Prof. Dr. **Kleber Aparecido da Silva** (UnB)

Prof. Dr. **Diógenes Cândido de Lima** (UESB),

Reinaldo Ferreira da Silva – estudante

A handwritten signature in black ink, written over a horizontal line. The signature is cursive and appears to read 'D. J. A. Pereira'.

Presidente da Banca

Este trabalho é dedicado a:

Adélia da Silva Teixeira, minha mãe, que já se foi, mas continua sendo minha maior força e inspiração na vida.

Dineuza Neves da Silva, minha esposa, pelo incentivo e apoio incondicional demonstrado com muito amor.

Matheus e Thiago, meus filhos, por darem sentido a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos a Deus, por me ajudar a superar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso com saúde e determinação.

À minha mãe, por nunca ter medido esforços para me proporcionar um ensino de qualidade durante todo o meu período escolar.

À minha esposa e meus filhos, que foram meu porto seguro e me acompanharam na concretização desse meu sonho, proporcionando incentivo, paciência e amor nos momentos difíceis.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Amilcar Araújo Pereira. A ele, toda consideração e carinho, por ter acreditado em meu trabalho e pelos conhecimentos a mim proporcionados.

Ao meu amigo Prof. Dr. Ginaldo Cardoso de Araújo, por sempre estar presente em minha trajetória profissional e acadêmica, apoiando e orientando com seus conhecimentos, e pela participação como membro suplente da banca avaliadora deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima, por ter-se apresentado como uma referência profissional e acadêmica em minha vida e pela sua disponibilidade em fazer parte da banca de defesa deste trabalho.

Aos meus queridos amigos e colegas do DINTER – UNEB/UFRJ, André Luis Simões Pedreira, Anna Donato Gomes Teixeira, Cláudia Meira Santos Barros, Clóvis Piau, Daniel de Jesus Silva, Francisco Flávio Alves Felipe, José Aparecido Alves Pereira, Maria Angélica Rocha Fernandes, Maria Célia Santana Aguiar, Patrícia Santana Reis, pelo apoio mútuo durante nossa caminhada nesses quatro anos juntos.

À Profa. Dra. Eliana Márcia Carvalho, por ter participado diretamente da realização deste sonho, atuando como amiga, colega de trabalho, coordenadora do DINTER – UNEB/UFRJ e membro da banca avaliadora.

À Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, pelos ensinamentos sobre os estudos de currículo, pelas sugestões na construção do texto da tese e pela participação como membro da banca avaliadora.

À Profa. Dra. Rosana Rodrigues Heringer, pelas contribuições na qualificação.

Ao Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva, por gentilmente ter aceitado o convite em participar como membro externo desta defesa.

A todos os professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que contribuíram diretamente na realização deste trabalho.

À equipe da Secretaria do PPGE/UFRJ, pela atenção sempre disponibilizada, em especial à Sra. Solange Rosa.

A cada integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Antirracista – GEPEAR/UFRJ. Serei eternamente grato pela acolhida e ensinamentos que recebi de todos.

Às colegas egressas do curso de Letras que participaram desta pesquisa. Suas colaborações foram muito significativas para a realização deste trabalho.

Enfim, a todos os que direta ou indiretamente me ajudaram para que este trabalho chegasse aqui, muito obrigado!

SILVA, Reinaldo Ferreira da, **As contribuições de um curso de Letras com habilitação em língua inglesa para uma educação antirracista**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRJ, Rio de Janeiro: 2021.

Resumo

Refletir acerca da formação histórica, da identidade e da cultura dos sujeitos que compõem a sociedade e, conseqüentemente, dos problemas enfrentados historicamente por seus membros é uma necessidade em todas as instituições de ensino. Dentre os vários problemas existentes na sociedade brasileira, o racismo tem-se destacado por causar inúmeros prejuízos em diferentes modalidades e construir imagens depreciativas às pessoas negras. Considerando tal problemática, o objetivo principal desta tese é analisar as contribuições do curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa, da UNEB/Campus VI, para a (re)educação das relações étnico-raciais constitutivas da sociedade brasileira. Para a produção de dados e informações, buscou-se, em um primeiro momento, identificar a abordagem das questões raciais no Projeto Pedagógico do Curso, compreender a matriz curricular do curso e analisar suas contribuições para a superação de uma perspectiva eurocêntrica dos currículos em relação às questões étnico-raciais. Posteriormente, adotando a História Oral como referencial teórico-metodológico, dentro de uma abordagem qualitativa, procurou-se analisar as percepções que estudantes concluintes e egressos do curso têm acerca das abordagens relacionadas à temática formação da identidade cultural da sociedade brasileira para uma educação antirracista durante o curso e seu grau de confiança para atuar de forma eficaz diante de ações de discriminação e racismo em suas salas de aulas. O embasamento teórico do presente estudo apoia-se na Linguística Aplicada, visando à formação crítica de professor de língua estrangeira, nas teorias de currículo numa perspectiva pós-colonial, compreendendo o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, nas discussões sobre a descolonização do currículo do paradigma eurocêntrico, nos Estudos culturais, nos estudos sobre a existência e atuação do racismo na sociedade e, finalmente, nos estudos e proposições para uma educação antirracista. Os resultados do estudo revelaram a existência de um compromisso social do curso investigado com a problemática em tela nesta tese. Evidenciaram, também, que as participantes da pesquisa, apesar de fazerem críticas pontuais à matriz curricular do curso, demonstraram satisfação com a sua formação e uma criticidade necessária para a atuação docente, de modo a não permitirem atos de discriminação em suas aulas, nem tampouco serem coniventes com a perpetuação de um currículo eurocêntrico em suas atividades profissionais.

Palavras-chave: Educação antirracista. Ensino de língua inglesa. Formação de professor. Racismo.

SILVA, Reinaldo Ferreira da, **The contributions of the Letters course with certification in English Language and Literature**. Doctoral Thesis. Graduate School of Education - UFRJ, Rio de Janeiro: 2021.

Abstract

Reflecting on the historical formation, identity and culture of the subjects that compose the society and, consequently, on the problems historically faced by its members is a necessity in all educational institutions. Among the various problems existing in Brazilian society, racism has stood out for causing countless damages in different modalities and for building derogatory images to black people. Considering this issue, the main objective of this thesis is to analyze The contributions of the Letters course with certification in English Language and Literature, at UNEB/Campus VI, for the (re)education of the constitutive ethnic-racial relations of Brazilian society. For the production of data and information, it was sought, at first, to identify the approach to racial issues in the Pedagogical Project of the Course, to understand the course's curricular matrix and to analyze its contributions to overcoming a Eurocentric perspective of curricula in relation to ethnic-racial issues. Subsequently, adopting Oral History as a theoretical-methodological framework, within a qualitative approach, it was sought to analyze the perceptions that graduating and undergraduate students of the course have about approaches related to the theme formation of the cultural identity of Brazilian society for an anti-racist education during the course and their degree of confidence to act effectively in the face of actions of discrimination and racism in their classrooms. The theoretical basis of this study is based on Applied Linguistics, aiming at the critical formation of foreign language teachers, on curriculum theories in a post-colonial perspective, understanding the curriculum as a cultural frontier space-time, in discussions on the decolonization of the curriculum of the Eurocentric paradigm, in Cultural Studies, in studies on the existence and action of racism in society and, finally, in studies and proposals for an anti-racist education. The results of the study revealed the existence of a social commitment of the course investigated with the issue at stake in this thesis. It was shown that the research participants, despite making occasional criticisms of the course's curricular matrix, they demonstrated satisfaction with their training and a necessary criticality for the teaching performance, so as not to allow acts of discrimination in their classes, nor are they colluding with the perpetuation of a Eurocentric curriculum in their professional activities.

Keywords: Anti-racist education. English language teaching. Teacher formation. Racism.

SILVA, Reinaldo Ferreira da, **Las contribuciones de un Curso de Habilitación en Letras en Lengua Inglesa a una educación antirracista**. Tesis de doctorado. Programa de postgrado en educación - UFRJ, Rio de Janeiro: 2021.

Resumen

Reflexionar acerca de la formación histórica, identidad y cultura de los sujetos que componen la sociedad y, consecuentemente sobre los problemas históricamente enfrentados por sus miembros es una necesidad en todas las instituciones educativas. Entre los diversos problemas existentes en la sociedad brasileña, el racismo se ha destacado por causar innumerables daños en diferentes modalidades y por construir imágenes despectivas a los negros. Considerando esta problemática, el objetivo principal de esta tesis es analizar las contribuciones del curso de Licenciatura en Letras con Certificación en Lengua Inglesa, de la UNEB / Campus VI, para la (re) educación de las relaciones étnico-raciales constitutivas de la sociedad brasileña. Para la producción de datos e información se buscó, en un primer momento, identificar el abordaje de la problemática racial en el Proyecto Pedagógico del Curso, comprender la matriz curricular del curso y analizar sus contribuciones para superación de una perspectiva eurocéntrica de los currículos en relación a cuestiones étnico-raciales. Posteriormente, adoptando la Historia Oral como marco teórico-metodológico, dentro de un enfoque cualitativo, se buscó analizar las percepciones que estudiantes concluintes y egresados tienen acerca de los enfoques relacionados con el tema formación de la identidad cultural de la sociedad brasileña para una educación anti-racista durante el curso y su grado de confianza para actuar con eficacia ante acciones de discriminación y racismo en sus aulas. La base teórica de este estudio se fundamenta en la Lingüística Aplicada, apuntando a la formación crítica de profesores de lengua extranjera, en teorías curriculares en una perspectiva poscolonial, comprendiendo el currículo como una frontera cultural espacio-tiempo, en discusiones sobre la descolonización del currículo del paradigma eurocéntrico, en Estudios Culturales, en estudios sobre la existencia y actuación del racismo en la sociedad y, finalmente, en estudios y proposiciones para una educación antirracista. Los resultados del estudio revelaron la existencia de un compromiso social del curso investigado con la problemática en tela en esta tesis. También demostraron que los participantes de la investigación, a pesar de hacer críticas puntuales a la matriz curricular del curso, demostraron satisfacción con su formación y una criticidad necesaria para el desempeño docente, a fin de no permitir actos de discriminación en sus clases, tampoco estar en connivencia con la perpetuación de un currículo eurocéntrico en sus actividades profesionales.

Palabras-clave: Educación antirracista. Enseñanza de lengua inglesa. Formación de profesores. Racismo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Materialidade empírica da pesquisa: documentos legais.....	24
Quadro 2 – Demonstrativo dos docentes do Curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas do DCHVI/Caetité por titulação – Ano 2021.....	30
Quadro 3 – Demonstrativo dos docentes do Curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas do DCHVI/Caetité por regime de trabalho – Ano 2021.....	30
Quadro 4 – Caracterização dos participantes da pesquisa.....	33
Quadro 5 – Fases da reflexão	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cor das personagens	84
Tabela 2 – Cor e posição das personagens	84
Tabela 3 – Sexo, cor e posição das personagens	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – A UNEB no Estado da Bahia	28
Figura 02 – Mapa do Território de Identidade do Sertão Produtivo.....	31

LISTA DE SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNCC	Conhecimentos de Natureza Científico-Cultural
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONSEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CONSU	Conselho Superior
COVID	<i>Corona Virus Disease</i>
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Eixo Interdisciplinar
EUA	Estados Unidos da América
FD	Formação Docente
FFCLC	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
NEI	Núcleo de Estudos Interdisciplinares
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
1.1	História oral	26
1.2	Análise documental	26
1.3	<i>Locus</i> e os participantes da pesquisa	28
1.3.1	O contexto geográfico do Campus VI	30
1.3.2	Os participantes da pesquisa.....	32
2	UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO CRÍTICO-CULTURAL NO CURSO DE LETRAS LÍNGUA INGLESA	34
2.1	Breve apresentação do curso de Letras DCH-VI	35
2.1.1	Estrutura Curricular	36
2.2	Percepções do Projeto do curso	41
2.3	A formação de professor de línguas	44
3	O CURRÍCULO EM UMA PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL ...	50
3.1	O Currículo escolar	52
3.2	Descolonização do Currículo	54
3.3	Racismo no Brasil	60
3.4	Proposições para uma educação antirracista	63
4	A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS LÍNGUA INGLESA: potências e fragilidades.....	67
4.1	Professor de Língua Inglesa Crítico e Reflexivo.....	68
4.2	Aspectos culturais	75
4.3	Questões raciais	85
4.4	Conclusão	89
5	A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS LÍNGUA INGLESA: o olhar (ou impressões) de estudantes e egressas do curso.....	91
5.1	Vivemos uma democracia racial no Brasil?	93
5.2	Enfrentamento do racismo em sala de aula	95
5.3	As questões raciais e identitárias no curso	98
5.4	Diálogo realizado por área de estudo	114
5.5	As características de uma educação antirracista	123
5.6	O curso de Letras Língua Inglesa sob o olhar das participantes da pesquisa.....	124
5.7	As impressões sobre as entrevistas.....	125
6	O PROJETO, AS PRÁTICAS DE ENSINO E AS OPINIÕES DAS EGRESSAS: UM CONTRAPONTO	127
6.1	A formação Crítica e reflexiva no Curso de Letras	128
6,2	Os aspectos culturais	133

6.3	As questões raciais no curso	138
	ESBOÇANDO UMA CONCLUSÃO: as contribuições do curso para uma educação antirracista.....	142
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICES	146
	APÊNDICE I - Termo de consentimento livre e esclarecimento	146
	APÊNDICE II – Roteiro de entrevista	148
	APÊNDICE III - Entrevista com Odara	152
	APÊNDICE IV - Entrevista com Jéssica	162
	APÊNDICE V - Entrevista com Sara	174
	APÊNDICE VI - Entrevista com Thayara	182
	APÊNDICE VII - Entrevista com Nathália	191
	APÊNDICE VIII - Entrevista com Fernanda	198
	ANEXOS	208
	ANEXO I - Fluxograma do curso	208
	ANEXO II – Matriz Curricular	209
	ANEXO III – Ementário	214

INTRODUÇÃO

Pensar a relação entre Educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade. Além de nos aproximarmos do universo simbólico e material que é a cultura, somos desafiados a encarar as questões políticas (GOMES, 2002, p.43).

As primeiras questões que motivaram a presente tese surgiram a partir de minha compreensão de que, para que ocorra uma mudança social visando o respeito às diferenças, é necessário que políticas educacionais e estratégias pedagógicas aconteçam para a reeducação das relações raciais, por meio de ações que venham a combater os preconceitos, os estereótipos depreciativos e os sentimentos de superioridade em relação aos negros.

Nessa direção, a epígrafe que abre a introdução desta tese reafirma a noção de que a educação, embora seja o principal mecanismo de transformação de uma sociedade e da ampliação da cidadania de um povo, precisa ser repensada e discutida constantemente para que ela não se torne um espaço de injustiça e homogeneização.

No Brasil, os descendentes de africanos negros sempre foram vítimas de uma estrutura social excludente e discriminatória que sempre ocorreu desde o período pós-abolição. A história revela uma política pública que sempre prestigiou a ideologia de branqueamento da população e uma manutenção de privilégios dos não negros (DÁVILA, 2006); o que, conseqüentemente, resultaram em danos psicológicos, materiais, sociais e políticos aos afrodescendentes (FANON, 2005, 2008).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana,

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p.15).

O referido documento enfatiza que, como o racismo é considerado um crime pela legislação brasileira, “a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença

religiosa ou posição política” (BRASIL, 2004, p.15). Desse modo, os professores precisam receber uma formação que os capacite a serem sensíveis e qualificados para direcionar positivamente as relações entre as pessoas de diferente pertencimento étnico-racial.

Inquietado pela realidade social, pelas recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana com relação ao papel dos cursos de formação de professores, assim como pelo meu compromisso institucional e social com a universidade pública em que atuo como docente, tomo como objeto de estudo na presente tese o curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Tal escolha se justifica pelo rol de atividades que exerci/exerço nessa universidade pública. Além de ministrar aulas no referido curso, tive a oportunidade de conhecer bem as dinâmicas de seu funcionamento por meio da atuação em projetos que articulam ensino, pesquisa e extensão. Exerci, também, o cargo de coordenador de colegiado do curso que investigo neste estudo e o cargo de diretor de departamento os quais me possibilitaram uma visão da organização da licenciatura em Letras Língua Inglesa no contexto geral de funcionamento do Departamento, que oferece mais cinco cursos de Licenciatura¹. Todo esse envolvimento e experiência despertaram em mim o interesse maior em estudar e trabalhar pela melhoria da qualidade de ensino do curso em que atuo.

Diante do exposto e considerando a relevância social e acadêmica de uma educação antirracista, atrelado a minha afinidade com a temática, percebi a importância de compreender melhor como o curso atende às necessidades e recomendações legais para a formação de professores diante das questões raciais, uma vez que, além das habilidades linguísticas, espera-se que o curso forme seus estudantes para uma prática reflexiva e segura tendo em vista uma educação das relações étnico-raciais.

O Curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas, que é objeto desta pesquisa, de acordo com informações disponíveis no Portal da Universidade², foi pensado e elaborado considerando os princípios fundamentais que concebem o fazer social como algo que se reflete no uso linguístico. Informa o Portal que o objetivo primordial do curso:

é formar e habilitar seus profissionais para a percepção das relações linguísticas como reflexo das relações sociais, históricas, políticas e

¹ Além da licenciatura em Letras Língua Inglesa, o Departamento de Ciências Humanas (UNEB/Campus VI/Caetitê) oferece as seguintes licenciaturas: Letras Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências Biológicas.

²https://portal.uneb.br/caetite/cursos/letras-lingua-inglesa/?post_id=3418 Acesso: 28/12/2017

culturais, entendendo-as não como um elemento isolado, mas como parte de um todo que constitui o universo globalizado, cujas modificações atingem qualquer lugar e qualquer pessoa nele inserido. (PORTAL UNEB, 2017, s/p).

Como se pode observar, o compromisso do curso é formar e habilitar os futuros professores de língua inglesa para uma prática docente que os levem a refletir sobre seu papel de cidadãos e os levem a compreender o outro e sua alteridade, ou seja, que esses professores possam, tanto na sua formação durante o curso quanto em sua prática futura, dialogar com as relações sociais que definem o contexto regional.

No Estado da Bahia, observa-se um grande número de pessoas negras em relação ao restante do país. Segundo o censo 2010 do IBGE, o estado ocupa o segundo lugar no ranking nacional com 76,3% autodeclarados pretos e pardos; 17,1% se declararam pretas (tal percentual coloca a Bahia em primeiro lugar nesse quesito) e 59,2% se consideram pardas. Assim, questões relacionadas à formação das identidades culturais desse povo e aos problemas raciais por ele enfrentados devem ser consideradas no Projeto Político-Pedagógico dos cursos de formação de professores ofertados neste estado.

Refletir acerca da formação histórica, da identidade e da cultura dos sujeitos que compõem a sociedade e, conseqüentemente, dos problemas enfrentados historicamente pelos negros é uma necessidade em todas as instituições de ensino do Brasil para a desconstrução das imagens depreciativas usualmente associadas a esses povos. Projetos de pesquisa e extensão sobre relações étnico-raciais, abordagem nas aulas de temas voltados ao preconceito e racismo e preparação da maneira como agir diante dessas situações constrangedoras são ações esperadas para que os cursos de licenciatura proporcionem uma educação antirracista aos seus discentes.

Devido às lutas do movimento negro brasileiro, em especial no século XX, a demanda de pesquisas sobre a questão racial está em evidência nos meios acadêmicos. Como a Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura-Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, sua implantação trouxe implicações para a formação docente nos cursos de licenciatura.

Como a maioria dos professores que atuam na Educação Básica tem sua habilitação através dos cursos de Licenciatura, a Resolução CNE/CP 1/2004 explicita que “as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes” (BRASIL, 2004, p.32).

Nessa perspectiva, considerando que é tarefa de todos os educadores levarem em consideração a Resolução CNE/CP 1/2004 em seus espaços de atuação e que o currículo dos cursos de licenciaturas tem grande influência na elaboração de uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória, surge o seguinte questionamento que mobiliza a presente pesquisa: Como o curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus VI, tanto em seu Projeto Pedagógico quanto na prática curricular, proporciona aos seus discentes e professores instrumentos para refletirem a respeito da sociedade brasileira, do contexto local dos sujeitos e das questões raciais?

A partir dessa inquietação, outras questões surgiram e serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa, a saber:

- Como o curso aborda as questões raciais em seus documentos oficiais?
- Como acontecem, na prática, as propostas do PPC e como os professores interpretam essas propostas, buscando contribuir para a (re)educação das relações étnico-raciais?
- Como consequência dos questionamentos anteriores, como os egressos se sentem (ou não) preparados para identificar e repudiar atitudes racistas que desvalorizam a cultura alheia, para implementar a Lei 10.639/03, combater o mito da democracia racial e superar a tradição de uma educação eurocêntrica?

Essas questões me ajudaram a delinear o objeto de estudo e estabelecer o seguinte objetivo como o principal desta pesquisa: analisar as contribuições do curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa, da UNEB/Campus VI para a (re)educação das relações étnico-raciais constitutivas da sociedade brasileira. Desse objetivo geral, outros mais específicos foram definidos, a saber: i) identificar a abordagem das questões raciais no Projeto Pedagógico do Curso e registros acadêmicos do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas na UNEB; ii) compreender a matriz curricular do curso e analisar suas contribuições para a superação de uma perspectiva eurocêntrica dos currículos em relação às questões étnico-raciais; iii) analisar as percepções que os egressos do curso têm das abordagens relacionadas à temática formação da identidade cultural da sociedade brasileira para uma educação antirracista durante o curso e seu grau de confiança para atuar de forma eficaz diante de ações de discriminação e racismo em suas salas de aulas.

Para dar conta dos objetivos definidos no decorrer da pesquisa, apoiei-me, teoricamente, nos estudos da Linguística Aplicada, para a discussão referente à formação crítica de professor de língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1993; 2007; CELANI, 2008; CRYSTAL, 2003; LEFFA, 2008; LIMA, 2009; MIRIAN JORGE, 2009; MOITA LOPES,

2009, 1996; PENNYCOOK, 1994, 1990; SCHEYERL, 2004). Através das reflexões apresentadas pelos autores, compreendo, nesta tese, formação docente com a perspectiva de contribuir para que o professor possa refletir sobre as questões ideológicas que envolvem sua prática e as políticas educacionais.

No que concerne à análise e compreensão do Projeto Pedagógico do Curso, embaseme nas teorias de currículo numa perspectiva pós-colonial, compreendendo o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural (GOMES, 2012; LOPES e MACEDO, 2011; MACEDO, 2006a, 2006b; SILVA, 2017, 2014). Considero, assim, o currículo como espaço de poder, e para qual lanço um olhar a partir da descolonização do currículo do paradigma eurocêntrico.

Enquanto ramo de conhecimento, os Estudos Culturais (BHABHA, 2014; HALL, 2004, 2009) oferecem, nesta tese, uma compreensão das relações de luta e poder dos contextos sociais e políticos em uma sociedade marcada pela diversidade cultural nos seus diversos. Tratar sobre estas relações é basilar para entendermos a existência e atuação do racismo na sociedade no intuito de propor uma educação antirracista. Baseado nos autores da área (AZEVEDO, 2018; FANON, 2005, 2008; GOMES, 2016; MUNANGA, 2004, 2008; PEREIRA, 2013, 2017; SANT`ANA, 2008), destaco que o “mito da democracia racial” ofusca a realidade do negro e encobre os conflitos raciais, fazendo com que o racismo se mantenha ativo, ainda hoje, na sociedade brasileira.

Atendendo à motivação desta pesquisa, que é a de identificar as contribuições do Curso de Letras com habilitação em língua inglesa para uma educação antirracista, dialoguei com autores (CAVALLEIRO, 2001, 2005, 2006; GOMES, 2001, 2002, 2003, 2008; MONTEIRO, 1996, 2001, 2006; PEREIRA, 2014) os quais discutem os problemas existentes na educação, em relação ao racismo, e às relações interpessoais conflituosas, decorrentes da discriminação, como também suas consequências.

Para tanto, foi necessário relacionar os estudos teóricos com a empiria da pesquisa. O *locus* selecionado foi a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, especificamente o curso de Letras Língua Inglesa, ofertado pelo Campus VI, no município de Caetité. Sendo a UNEB uma Instituição autárquica de regime especial, de ensino, pesquisa e extensão, de natureza *multicampi* e multirregional, vinculada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia, ela oferece o curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e respectivas Literaturas com a mesma matriz curricular em sete de seus vinte e nove *campi*.³ Para esta pesquisa, como já

³ Os campi da UNEB que oferecem o curso de letras Inglês são: Campus II/Alagoinhas; Campus IV/Jacobina; Campus II/Santo Antônio de Jesus; Campus VI/Caetité; Campus X/Teixeira de Freitas; Campus XIV/Conceição do Coité; e Campus XXII/Euclides da Cunha.

dito, a análise considerou apenas o curso de Letras Língua Inglesa oferecido no *Campus VI*, no município de Caetité.

As informações do campo empírico aliadas ao arcabouço teórico selecionado para as análises constituem o fio condutor de todo o processo de escrita desta tese, na qual procuro defender o seguinte argumento geral: *O racismo está presente nos diversos espaços sociais, portanto, os cursos de licenciatura devem proporcionar aos seus discentes e professores instrumentos para refletirem a respeito da sociedade brasileira, o contexto local dos sujeitos e as questões raciais, no intento de contribuírem para a constituição de uma prática educativa antirracista.* Para o desenvolvimento desse argumento, a tese está estruturada da seguinte forma: além desta Introdução, apresenta seis capítulos e as Considerações finais.

O primeiro capítulo, intitulado Sobre o Percurso metodológico, faço uma descrição dos caminhos percorridos para a realização da pesquisa, informando sobre os procedimentos e os instrumentos da coleta de dados e informações, o *locus* e os participantes da pesquisa.

No segundo capítulo, Um olhar para a formação intercultural no Curso de Letras Língua Inglesa, apresento o objeto de estudo desta tese, o Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus VI, dando destaque aos aspectos relevantes para a proposta da pesquisa. Nesse sentido, o referido capítulo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta o histórico do curso, suas diretrizes, concepções e finalidade, assim como os eixos que estruturam o seu PPC. Na sequência, analisa a organização curricular do curso, destacando os componentes da matriz curricular que apresentam evidências para a defesa do argumento que pretendo desenvolver ao longo do capítulo. Dessa forma, busca-se compreender a sua organização curricular para analisar suas potencialidades para a (re) educação das relações étnico-raciais constitutivas da sociedade brasileira.

Ainda no segundo capítulo, apresento o tópico denominado A formação de professor de línguas. O referido tópico traça um paralelo entre o professor que atua sem uma formação acadêmica e os professores formados pela Licenciatura em Letras para atuarem como docentes de uma língua estrangeira. Baseado na Linguística Aplicada e, em especial, na Linguística Aplicada Crítica, o capítulo reflete acerca da necessidade de uma formação crítica e reflexiva do professor de línguas sobre as políticas educacionais, os aspectos sociais, históricos e humanos que devem ser considerados no contexto de ensino de uma língua estrangeira.

No terceiro capítulo, intitulado O currículo em uma perspectiva pós-colonial, busco discutir o currículo. Tal perspectiva proporciona embasamento para discutir questões

relacionadas ao racismo e às relações de poder no contexto escolar, considerando o currículo como um espaço-tempo de fronteira no qual diferentes tradições culturais interagem (MACEDO, 2006b). No mesmo contexto teórico, a compreensão das relações sociais, políticas e a construção de identidade cultural dos sujeitos envolvidos na construção desse currículo são embasadas nos Estudos Culturais. Considerando o racismo como um problema estrutural no Brasil e sua interferência na estrutura social e escolar, concluo o capítulo apresentando proposições para a superação de uma perspectiva eurocêntrica dos currículos em relação às questões étnico-raciais na escola.

No quarto capítulo, que denomino A educação antirracista no currículo do curso de letras língua inglesa: potências e fragilidades, tenho a intenção de provocar um diálogo problematizador com os capítulos iniciais, tendo como base a análise aprofundada dos planos de curso dos professores do curso. Dessa forma, considero ser possível observar melhor como o Projeto do Curso é compreendido pelos professores ao planejar suas aulas, assim como a percepção de currículo apresentada por eles aos alunos.

A análise dos componentes curriculares do curso foi realizada dividindo o conteúdo em três categorias, sendo elas: as que tratam da formação crítica do professor, os aspectos culturais nas aulas, e, por último, as questões raciais.

No quinto capítulo, A educação antirracista na formação docente em letras língua inglesa: o olhar (ou impressões) de estudantes e egressas do curso, analiso os resultados das entrevistas feitas com os estudantes e egressos do curso, participantes da pesquisa, tendo como objetivo de identificar o posicionamento dos interlocutores diante das questões raciais no Brasil, seus lugares de fala, como compreendem a proposta do curso para uma formação étnico-racial, quais os componentes curriculares que destacaram, ou os que julgaram deixar a desejar nas discussões sobre identidade e diversidade cultural. O referido capítulo finaliza destacando as perspectivas dos colaboradores da pesquisa para colocar em prática as características de uma educação antirracista.

No sexto capítulo, faço uma triangulação entre as informações referentes à proposta deste estudo, encontradas na análise realizada do Projeto Pedagógico do Curso, do plano de curso dos professores e das opiniões das participantes obtidas nas entrevistas.

Encerrando a tese, apresento as considerações finais, momento da tese em que busco responder às perguntas de pesquisa, ressaltando as implicações do estudo no contexto social e acadêmico.

Passemos ao desenvolvimento da tese.

1 SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha teórico-metodológica para o empreendimento de uma pesquisa de doutorado coloca o pesquisador diante de alguns dilemas: como organizar o percurso da investigação? Qual o método mais adequado para o estudo do objeto? Quais os melhores instrumentos ou procedimentos para a produção de dados e informações, considerando os objetivos estabelecidos? No caso desta pesquisa, o processo não foi diferente, pois fazer escolhas nem sempre é fácil. Pensar, repensar, planejar, replanejar e ajustar foram algumas das ações que marcaram o percurso metodológico desta tese.

Portanto, neste capítulo, tenho a pretensão de apresentar ao/à leitor/a os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, ou seja, a forma como se deu a condução metodológica deste estudo. Cabe ressaltar de antemão que considero a metodologia de uma investigação como um processo que vai se constituindo e se definindo na medida em que avançamos no movimento de problematizar o nosso objeto de estudo. É, como salientam Meyer e Paraíso (2014, p, 18), “um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações”.

Diante disso e considerando o propósito principal desta pesquisa, qual seja, o de analisar as contribuições do currículo do curso de Letras Língua Inglesa, não o currículo físico, mas o currículo como uma prática cultural e de significação (SILVA, 2010), o percurso da pesquisa se deu a partir dos seguintes movimentos: Inicialmente, fiz um estudo do projeto do curso para compreender sua estrutura e sua proposta pedagógica com o intuito de fazer um paralelo do que o projeto diz com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras; Em seguida, mapeei as informações sobre a organização do referido curso, tais como sua legislação, concepção, justificativa curricular, perfil dos formandos, fluxograma, matriz curricular e ementário.

Após uma análise geral no projeto do curso, fiz uma triagem dos planos de curso dos componentes curriculares que os estudantes selecionados para a pesquisa cursaram no seu percurso formativo. Na sequência, fiz uma seleção de quais planos seriam mais relevantes para a pesquisa. De alguns planos, foram coletados apenas as ementas e objetivos, pelo fato de nestes os demais itens não terem apresentado informações relevantes para o estudo. De outros, utilizei todas as informações, incluindo, também, os conteúdos programáticos e referências básicas e complementares.

Feitas as análises dos planos de curso, elaborei o roteiro para a realização das entrevistas com os estudantes concluintes e egressos do curso. Realizei as entrevistas com os três egressos e três estudantes concluintes. Por fim, fiz a organização dos dados e cruzamento das informações para, à luz do referencial teórico selecionado, proceder à análise e escrita do relatório de pesquisa.

A fim de compreender melhor os movimentos acima destacados, organizo este capítulo em três seções: na primeira, tecerei breves considerações acerca da História Oral, uma vez que utilizo esta abordagem teórico-metodológica como inspiração para a condução e análise das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa; na segunda seção, apresentarei os documentos analisados e, por fim, na terceira seção, descreverei o *locus* e os participantes da pesquisa.

1.1 História Oral

O referencial teórico-metodológico desta pesquisa foi a História Oral, classificada no gênero de História Oral Temática, dentro de uma abordagem qualitativa. Tal escolha se justifica como uma possibilidade profícua para a realização desta pesquisa porque um dos procedimentos norteadores na produção de informações foi o de ouvir e analisar as vozes dos participantes.

Segundo Marconi e Lakatos (2011, p.284), a “História Oral preocupa-se com o que é importante e significativo para a compreensão de determinada sociedade”. De acordo com Meihy e Holanda (2018), a “história oral é uma prática de apreensão de narrativas feita através do uso de meios eletrônicos e destinada a: recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente, e facilitar o conhecimento do meio imediato” (2018, p. 18). O resultado do encontro gravado entre entrevistador e entrevistado é a entrevista. Segundo esses autores, jamais se deve usar o termo “depoimento”, que carrega uma forte conotação “policialesca”, jurídica, ou no caso brasileiro, diretamente ligado aos termos usados durante a ditadura militar para fundamentar os inquéritos.

Existem três gêneros distintos em história oral: história oral de vida; história oral temática; e tradição oral. Na perspectiva de Meihy e Holanda, “as duas primeiras podem servir a projetos de bancos de história ou implicar análises que superem o sentido da recolha, mas tradição oral alude a exames longos e complexos, incapazes de sínteses” (MEIHY; HOLANDA, 2018, p. 34). Na história oral de vida o que mais importa são as versões individuais dos fatos da vida, ela não depende de suportes probatórios, admitindo, assim,

fantasias, delírios, silêncios, omissões e distorções. Na história oral temática existe um foco central que justifica o ato da entrevista em um projeto, recorta e conduz a possíveis objetividades. Dessa forma, na história oral temática é necessário estabelecer critérios de abordagem de temas. A tradição oral, diferentemente das outras, não se encaixa na discussão sobre entrevistas (MEIHY; HOLANDA, 2018).

A História oral, nesta pesquisa, foi aplicada em forma de entrevista com três egressos e três formandos do curso.

Nesta pesquisa, classifiquei o uso da história oral como temática, devido a seu caráter social e maior afinidade com os objetivos da pesquisa. Como metodologia e técnica, ela facilita os esclarecimentos de situações conflitantes, polêmicas ou contraditórias. A proposta de pesquisa atende às premissas básicas dos princípios da história oral, que são: *de quem, como e por quê*.

Meihy e Holanda (2018) esclarecem que a história oral temática é sempre de caráter social e nelas as entrevistas não se sustentam sozinhas. O entrevistador deve ser preparado antes com instruções sobre o assunto abordado. Apesar da diferença explícita, os autores alertam pela confusão que as pessoas que não compreendem bem a história oral temática fazem por confundi-la com entrevistas tradicionais: “A história oral temática se aproxima em certa medida dos procedimentos comuns às entrevistas tradicionais [...] a diferença é que os procedimentos que determinam a história oral não se restringem apenas ao ato de apreensão das entrevistas” (MEIHY; HOLANDA, 2018, p. 35). Percebe-se, portanto, um envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo, que tenta desvendá-lo a partir dos relatos orais dos sujeitos envolvidos.

1.2 Análise documental

Com objetivo de compreender e interpretar a proposta de ensino do curso de Letras Língua Inglesa em seus aspectos mais profundos e estabelecer os critérios para a pesquisa com os egressos, neste estudo, também foi feita a análise de documentos. Este levantamento de dados por meio de fontes variadas é imprescindível em qualquer pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Segundo Phillips (1974, p.187), são considerados documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano”. Desse modo, todo o material documental selecionado para uso nesta pesquisa possibilitou o levantamento de informações, tendo em vista questionamentos ou hipóteses

levantadas para o resultado da pesquisa. No Quadro 1, apresento os documentos selecionados e analisados neste estudo.

Quadro 1 - Materialidade empírica da pesquisa: documentos legais

Título do documento	Publicação	Assunto
LDBEN nº 9.394/96	20 de dezembro de 1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Resolução CNE/CES nº18	13 de março de 2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras
Lei 10.639/03		Torna obrigatório o estudo de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira
Resolução CNE/CP nº 01	17 de junho de 2002	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
Projeto Pedagógico do Curso de Letras com habilitação em língua inglesa	09 de agosto de 2010	

Fonte: Elaboração do autor

Além dos documentos oficiais que tratam do curso de forma geral, analisei os registros acadêmicos que dizem respeito aos egressos do curso no primeiro semestre do ano de 2020, como caderneta, plano de curso e outros registros acadêmicos.

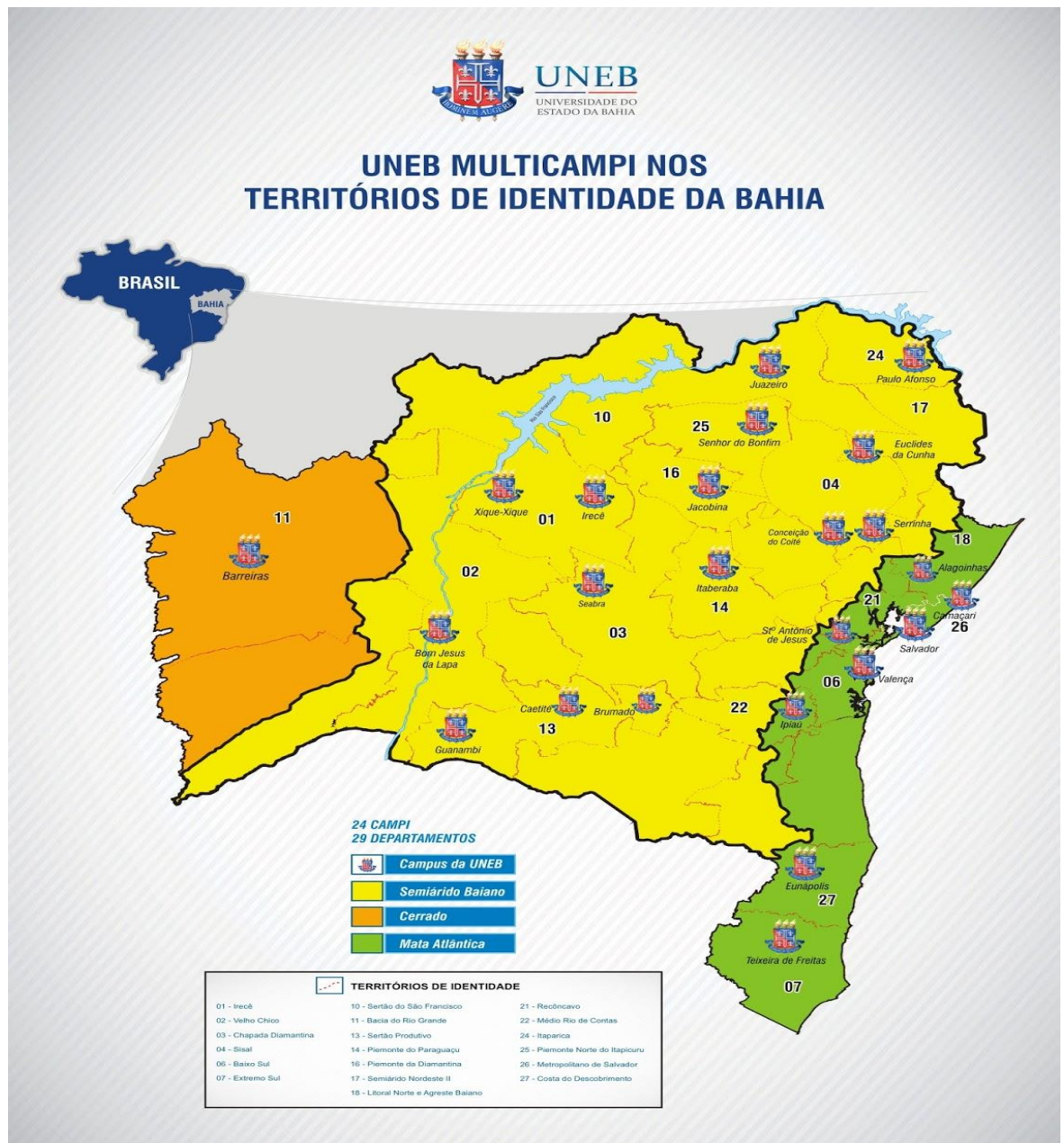
1.3 Locus e os participantes da pesquisa

O universo desta pesquisa foi o curso de Letras com Habilitação em língua inglesa e literaturas no Campus VI da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

A UNEB, maior instituição de formação de professores/as do Norte/Nordeste do país, tem-se destacado nas medidas políticas que ratificam o combate à elitização do conhecimento. Em 2002, foi pioneira no Estado da Bahia e a segunda no Brasil a permitir o ingresso de estudantes negros/as na modalidade de cotas; antes dela, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ adotou esse sistema para possibilitar o ingresso de estudantes negros/as, oriundos de escolas públicas, em 2001.

Fundada em 1983, a UNEB está presente geograficamente em todas as regiões do Estado, estruturada no sistema multicampi. Possui 29 Departamentos instalados em 24 *campi*: um sediado na capital do estado, onde se localiza a administração central da instituição, e os demais distribuídos em 23 importantes municípios baianos de porte médio e grande.

Figura 01 – A UNEB no Estado da Bahia



Fonte: Assessoria de comunicação - ASCOM/UNEB – 2020

O Campus VI da UNEB, em Caetité, possui um Departamento denominado Departamento de Ciências Humanas (DCH). Foi o sexto a ser implantado pela instituição para o cumprimento da missão de produzir, difundir, socializar e aplicar o conhecimento nas diversas áreas do saber. Em 2021, o DCH VI oferta 7 cursos de graduação, sendo eles 6 de licenciaturas: Letras Língua inglesa e Literaturas, Letras Língua Portuguesa e Literaturas, Matemática, História, Geografia, e Ciências Biológicas. O único curso de Bacharelado é Engenharia de Minas.

No ano de 2018, foram autorizados, através da Resolução n.º 1331/2018, publicada em D.O.E de 26/05/2018, a criação e o funcionamento do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, no intuito de fortalecer a política de interiorização da Pós-Graduação da UNEB. O PPGELS selecionou sua primeira turma em fevereiro de 2019.

A Pós-graduação *Lato Sensu*, também, obteve um crescimento significativo nos últimos anos no Campus VI. Essa é uma possibilidade de os egressos, professores da Educação Básica e demais profissionais de áreas afins continuarem a sua formação e acumularem experiência com a pesquisa para ingressar nos Programas de Mestrado. No segundo semestre de 2019, são cinco cursos em funcionamento, sendo eles: Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Práticas Docentes Interdisciplinares, Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão do Patrimônio Histórico-Cultural e Ambiental, Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação e Diversidade Étnico-Racial, Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Leituras: Memórias, Linguagens e Formação Docente.

O DCH do Campus VI da UNEB, em Caetité, originou-se da Escola de Nível Superior de Caetité, criada em 1962. Em 1983 foi incorporada pela Universidade do Estado da Bahia, passando a se chamar Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité (FFCLC). Com a reestruturação das Universidades Estaduais da Bahia, em 1997, passou a ser denominada Departamento de Ciências Humanas (DCH).

Como dedico um capítulo para apresentar as informações do curso de Letras essenciais para esta pesquisa, como o histórico do curso, suas diretrizes, concepções e finalidade, assim como os eixos que estruturam o seu PPC, não vou adiantar essas informações neste capítulo.

Como a prática docente dos professores do Colegiado de Letras Língua Inglesa é fundamental para as análises desta pesquisa, apresento algumas informações sobre o corpo docente do curso. Atualmente o curso conta com 12 professores conforme os quadros abaixo que descrevem o quantitativo por titulação e regime de trabalho:

Quadro 2 – Demonstrativo dos docentes do Curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas do DCHVI/Caetité por titulação – Ano 2021

Titulação	Quantidade	Porcentagem
Mestrado	04	33,0%
Doutorado	08	67,0%
Total	12	100%

Fonte: Departamento de Ciências Humanas – Campus VI, 2021

Quadro 3 – Demonstrativo dos docentes do Curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas do DCHVI/Caetité por regime de trabalho – Ano 2021

Regime de trabalho	Quantidade	Porcentagem
Substituto	01	09,0%
40h	04	33,0%
Dedicação Exclusiva	07	58,0%
Total	12	100%

Fonte: Departamento de Ciências Humanas – Campus VI, 2021

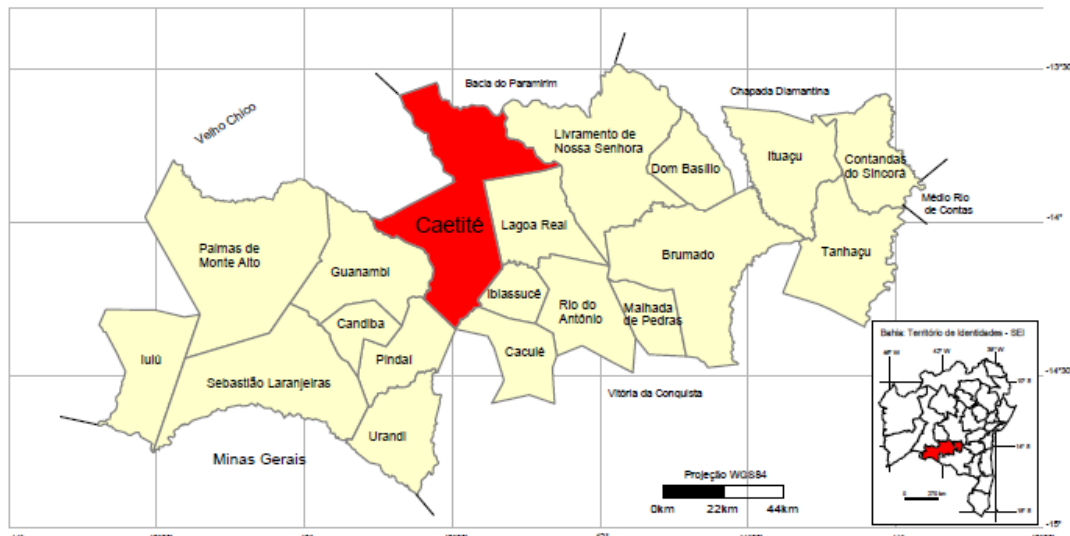
A UNEB também admite a atuação de professores lotados em outros Departamentos a partir do sistema de cooperação docente interdepartamental em Cursos de Graduação, no âmbito da própria Universidade; dessa forma, alguns componentes são ministrados por professores que não pertencem ao Colegiado.

1.3.1 O contexto geográfico do Campus VI

O Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, está situado na cidade de Caetité – BA, fazendo parte do Território de Identidade do Sertão Produtivo⁴. Este território é formado pelos seguintes municípios: Guanambi, Brumado, Caetité, Palmas de Monte Alto, Iuiú, Candiba, Pindaí, Urandi, Sebastião Laranjeiras, Ibiassucê, Caculé, Rio do Antônio, Malhada de Pedras, Tanhaçu, Ituaçu, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Livramento de Nossa Senhora, Tanque Novo e Lagoa Real. O mapa a seguir apresenta o referido Território do Sudoeste baiano:

⁴ Conforme a Lei nº 13.214, de 29/12/2014 (BAHIA, 2014), o conceito de Território de Identidade se refere “a unidade de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia, constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial, conforme disposto no Plano Plurianual do Estado da Bahia” . Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-13214-2014-ba_279550.html Acesso em: 15 mai. 2021.

Figura 02 – Mapa do Território de Identidade do Sertão Produtivo -2013



Fonte: Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), 2013.

Em relação à identidade cultural do Território podemos citar aqui o Terno de Reis, ou Folia de Reis, que é um festejo, de origem portuguesa, ligado às comemorações do culto católico do Natal, que se mantém vivo nas manifestações folclóricas tão tradicionais no Sertão Produtivo. A Chula do Pilão – encontrada ainda hoje na comunidade Jacaré, zona rural de Brumado – é uma manifestação rara e tem sua origem no preparo de uma espécie de farofa de milho para convidados de um casamento. A farofa é pilada com muita cantoria e dança pelos noivos e parentes. O São João é uma festa tradicional do Território, valorizando os símbolos das festas juninas, como a fogueira, a quadrilha, as comidas típicas à base de milho e as músicas. As fanfarras são muito tradicionais, muitas delas provenientes de colégios públicos. A capoeira também representa uma importante expressão cultural no território. Muitos grupos desenvolvem as manifestações culturais tradicionais, tais como, maculelê, o samba de roda e a puxada de rede. No artesanato, destacam-se a cerâmica decorativa, marca da influência indígena, a renda e outros tipos de bordados, bonecas de pano, objetos feitos de madeira e pedras, que se destacam devido à variedade de minérios na região.

A população urbana do território representa cerca de 80% do total. Em relação às atividades econômicas, tem-se a administração pública, o comércio varejista e a mineração como destaques. Possui grande potencial para a produção de energia eólica e para o setor agropecuário.

Distante 645 quilômetros da capital do estado, Salvador, Caetité tem população estimada, em 2020, de 51.081 habitantes, segundo o IBGE. Com mais de dois séculos de

emancipação, a cidade foi polo cultural da região sertaneja da Bahia e, ainda, pioneira na educação regional, com a primeira escola normal do sertão baiano.

Conhecida por sua educação e foco civilizador, Caetité foi berço de grandes personalidades da história estadual e nacional, como César Zama (parlamentar, historiador), Plínio de Lima (poeta, colega e amigo de Castro Alves), Aristides Spínola (advogado, governador de Goiás 1879-80), Joaquim Manoel Rodrigues Lima (primeiro Governador eleito da Bahia) e seu irmão, Antônio Rodrigues Lima, Anísio Teixeira (pedagogo), Joaquim Spínola (fundador da Revista dos Tribunais), Nestor Duarte (jurista, escritor), Paulo Souto (Governador da Bahia 1994-98; 2002-06), Prisco Viana (político, ex-ministro da Previdência Social), Haroldo Lima (político, ex-Diretor Geral da Agência Nacional do Petróleo, Cidadão Benemérito da Liberdade e da Justiça Social João Mangabeira), Aldovandro Chaves (advogado, cônsul honorário e poeta), João Antônio dos Santos Gumes (Escritor, jornalista, fundador, redator e editor do jornal A PENNA), a pintora Lucília Fraga e seus parentes Afonso e o jurista Constantino Fraga, o músico símbolo do estilo brega Waldick Soriano, José Neves Teixeira, Luiz Neves Cotrim, professor, poeta e cronista social, o ator Buiú (Edvan Rodrigues de Souza) do programa humorístico A Praça é Nossa, dentre outros.

Caetité também se destaca pela valorização da cultura negra e pela identidade das comunidades remanescentes quilombolas no município e região, já que em Caetité existem cerca de 25 comunidades negras, sendo 13 já certificadas pelo órgão competente, a Fundação Palmares.

1.3.2 Os participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa seis pessoas vinculadas ao curso de Letras Língua Inglesa do Campus VI da UNEB, sendo três estudantes em fase de conclusão do curso e três egressas. O critério adotado para a escolha das participantes da pesquisa foi terem cursado a matriz curricular em vigência, ofertada a partir de 2013, uma vez que as informações analisadas foram obtidas no Projeto Pedagógico do Curso desse período. Outro critério foi que essas concluintes tivessem previsão de conclusão em 2020. A intenção era encontrar egressos que fossem recém-formados quando as entrevistas fossem realizadas no início do ano de 2021. Não defini um número máximo de participantes, nem de gênero para a pesquisa, só defini que inferior a cinco poderia ser pouco para análise.

Diante do exposto, ainda no final de 2019, fiz um levantamento dessas prováveis formandas e já os deixei consultados quanto ao seu desejo de participarem da pesquisa. Todas as seis formandas que detectei no levantamento aceitaram o convite prontamente.

Devido o imprevisto da pandemia da COVID, a Universidade cancelou um semestre, conseqüentemente, nem todas as participantes que haviam sido contatadas anteriormente conseguiram concluir o Trabalho de Conclusão de Curso, em 2020, mas, como já eram concluintes, tendo cursado praticamente toda a grade curricular, elas permaneceram como participantes. No Quadro 4, apresento as participantes da pesquisa e as informações por elas fornecidas.

Quadro 4 – Caracterização dos participantes da pesquisa

ESTUDANTES CONCLUINTE DO CURSO	
Nome fictício	Caracterização
Sara	29 anos de idade, feminina, cor parda, residente em Caetité/BA
Nathália	41 anos de idade, feminina, cor parda, residente em Caetité/BA
Odara	24 anos de idade, feminina, cor preta, residente em Riacho de Santana/BA
EGRESSOS	
Nome fictício	Caracterização
Fernanda	29 anos de idade, feminina, não definiu sua cor, residente em Guanambi/BA
Thayara	24 anos, feminina, cor negra, residente em Tanque Novo/BA
Jéssica	44 anos de idade, feminina, cor preta, residente em Caetité/BA

Fonte: Elaboração do autor, 2021

Visando ao sigilo das identidades das participantes, não as identifiquei na pesquisa com o nome real e não deixei informações explícitas na tese que pudessem facilitar sua identificação. Assim, como na turma escolhida para a pesquisa só havia mulheres, identifiquei cada participante deste estudo com nome fictício feminino. Além de razões éticas, o sigilo facilita a prática da metodologia de História Oral, uma vez que a intenção é fazer com que os participantes não se sintam constrangidos para exporem suas visões e interpretações sobre o tema proposto, ou situações por eles vivenciadas.

As entrevistas com as participantes foram realizadas remotamente pela plataforma Microsoft Teams a partir de um roteiro com perguntas elaboradas previamente, versando sobre o objeto de estudo. As entrevistas foram agendadas, com antecedência, com datas e horários definidos, e realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2021, individualmente, sendo gravadas, transcritas e depois apresentadas aos sujeitos para que pudessem retirar ou

acrescentar algum detalhe ou informação. Após a aprovação dos/as entrevistados/as, elas passaram a fazer parte do material de análise desta investigação.

2 UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO CRÍTICO-CULTURAL NO CURSO DE LETRAS

Neste capítulo me proponho a fazer uma apresentação do objeto de estudo desta tese, qual seja, o Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa, do Campus VI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), desde sua implantação – quando ainda era dupla licenciatura – até a atualidade. Esclareço que, aqui, darei destaque aos aspectos relevantes quanto à proposta da investigação, que tem como objetivo maior analisar as contribuições do curso visando a uma educação antirracista. Com essa intenção, utilizo como referência para a escrita os dados do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), do Parecer CNE/CES nº 492/2001, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, e a minha experiência como professor do referido curso desde 2007 e como Coordenador de colegiado no período de 2012 a 2015, entrelando-os com o referencial teórico selecionado para esta tese.

Muitas informações sobre o curso e sua matriz curricular não são novas para mim. Como coordenador do curso, tive oportunidade de conhecer melhor a proposta e a estrutura do curso e das políticas da universidade que interferem diretamente em seu funcionamento. Contudo, nessa época, eu não tinha leitura e conhecimento suficientes a respeito de teorias de currículo e de relações raciais para apreciar estas questões no Projeto do Curso.

O desejo de pesquisar as questões raciais no curso surgiu gradativamente. Inicialmente, eu me apropriei de saberes sobre os Estudos culturais quando eu buscava construir uma base teórica para meu projeto e pesquisa de mestrado. Tais conhecimentos foram construindo, formando e despertando a minha consciência para a necessidade de dar visibilidade ao problema do racismo. Ao concluir o mestrado e retornar às atividades profissionais na Universidade, tive a inquietação de não testemunhar ações voltadas para a questão do racismo e da cultura Afro-brasileira no curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa. Nesse mesmo período, 2016 a 2018, assumi a direção do Departamento e tive a oportunidade de ter uma maior aproximação com os outros cinco cursos de licenciatura e os cursos de especialização do Campus. Assim, pude perceber que, diferentemente do curso de Letras, alguns deles tinham eventos e atividades culturais constantes que abordavam as questões raciais além do momento das aulas.

Iniciei minhas leituras sobre racismo no Brasil inspirado nos textos de Nilma Lino Gomes e Eliane Cavalleiro. A partir desses textos, fui conhecendo outros autores e busquei compreender as perspectivas pós-coloniais e os conceitos de currículo pós-crítico para

fundamentação teórica. Consequentemente, decidi pesquisar o curso a partir dessa linha teórica no doutoramento.

Portanto, inspirado em uma perspectiva pós-colonial de currículo, busquei compreender a organização curricular do curso de Letras, tendo em vista analisar suas potencialidades para a (re) educação das relações étnico-raciais constitutivas da sociedade brasileira. Nesse sentido, o presente capítulo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresento o histórico do curso, suas diretrizes, concepções e finalidade assim como os eixos que estruturam o seu PPC. Na sequência, analiso a organização curricular do curso, destacando os componentes ⁵da matriz curricular que apresentam evidências para a defesa do argumento que pretendo desenvolver ao longo do capítulo.

Para compreensão da estrutura e diretrizes do curso, enfatizando suas especificidades, finalizo o capítulo abordando o ensino de uma língua estrangeira a partir dos estudos da Linguística Aplicada Crítica, de forma que as perspectivas de um currículo como espaço-tempo de fronteira cultural possam ser apreciadas dentro do curso.

2.1 Breve apresentação do Curso de Letras Língua Inglesa DCH-VI

O curso de Licenciatura em Letras do Departamento de Ciências Humanas da UNEB, localizado no município de Caetité – BA, a 645 km da capital do Estado, foi implantado no ano de 1994 e reconhecido em 1997, através da Portaria Ministerial nº 743, de 25 de junho de 1997, ofertando na época com dupla habilitação - Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Em 2004, com o redimensionamento curricular, o curso foi reformulado e um novo currículo para o Curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas foi implantado.

Embora os dois cursos tenham passado a ter currículos diferenciados a partir de 2004, somente em 2012, os colegiados foram desmembrados. Dessa forma, o curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa passou a ter coordenação e decisão colegiada independente. Em 2007, o currículo do curso com Habilitação em Língua Inglesa passou por novas alterações. Assim, os alunos que ingressaram a partir dessa alteração foram automaticamente inseridos no novo currículo, denominado Currículo Redimensionado com Ajustes.

Em 2021, o Projeto Pedagógico do Curso está passando por um novo redimensionamento, contudo, como as turmas que irão aderir à nova matriz curricular ainda não se iniciaram, usarei como análise a matriz curricular vigente desde 2013.

⁵ Como o PPC usa o termo componente curricular para se referir às disciplinas do curso, quando uso a palavra componente, doravante, estou referindo-me ao componente curricular do curso.

O curso de Letras segue as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para as licenciaturas. De acordo com o parecer CNE/CES nº 492/2001, que aprovou tais Diretrizes, a universidade “deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos” (BRASIL, 2001 p.29). Ainda de acordo com esse documento, as áreas de Letras são compreendidas como responsáveis pela relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. Dessa forma, para as DCN (BRASIL, 2001), os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que, além de facultarem e criarem oportunidade para o desenvolvimento profissional, deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno e promovam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Conforme o exposto, esse documento propõe que o currículo passe a ser concebido como “construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada, e passe a ser definido como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso” (p.29). A partir dessa definição, o documento apresenta o conceito de atividade acadêmica curricular como sendo – “aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias à sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais” (BRASIL, 2001, p. 29).

Para as DCN, essa proposta apresenta as seguintes vantagens: oferece uma flexibilidade na organização do curso de Letras para responder às novas demandas sociais, possibilitando, assim, eliminar a rigidez estrutural do curso; imprime ritmo e duração ao curso, nos limites estabelecidos; e utiliza, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

Por sua vez, o Projeto do Curso de Letras coloca como sua intencionalidade a de formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Dessa forma, esses formandos terão desenvolvido competências e habilidades para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades. Para contemplar tais aspectos, o PPC apresenta uma estrutura curricular organizada sob forma de eixos, que serão apresentados no próximo tópico.

2.1.1 Estrutura Curricular

O curso de Letras Língua Inglesa do Campus VI possui uma carga horária total de 3.225 horas e é desenvolvido por meio de eixos temáticos, relacionando-os aos componentes curriculares para as faixas etárias e as etapas correspondentes à educação básica. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso, o entendimento de currículo nessa perspectiva é o de uma construção articulada de conhecimento, que respeita as especificidades de cada área, e, ao mesmo tempo, une os conteúdos necessários entre eles mesmos e entre a realidade interna e externa da instituição de ensino.

Diante de minha experiência como docente do curso, considero pertinente a proposta do currículo estruturado em eixos temáticos. Percebo que assim os conteúdos não são trabalhados de forma fixa e isoladamente. Existe uma inter-relação de áreas, interação de indivíduos, associação com os fatos sociais, culturais, políticos e linguísticos. Nas reuniões de colegiado e área, por exemplo, as discussões são levantadas a partir do eixo em que a temática se enquadra. Além de já existirem um tema e um componente curricular com proposta interdisciplinar em cada semestre, o trabalho de articulação dos conteúdos dos outros componentes dentro dos eixos pode dinamizar o processo ensino-aprendizagem, tanto nos trabalhos em sala de aula, quanto nas atividades de extensão e organização de eventos. De forma resumida, os quatro eixos temáticos que estruturam o curso de Letras Língua Inglesa, de acordo com seu PPC são os seguintes:

- **Eixo de Conhecimentos de Natureza Científico-Cultural (CNCC)**

Este eixo é assim definido por conter os conteúdos caracterizadores básicos do curso, responsáveis pela formação teórica do profissional. Ele se subdivide em Linguística e Literatura. Os conteúdos desenvolvidos nesses subeixos, além de refletirem a evolução teórica e científica nas áreas de língua e literatura, estão voltados para os conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Inglesa da Educação Básica, como concepção de texto, tipos de texto, processos de leitura, a construção do significado e a percepção da ideologia, análise linguística, características linguístico-literárias presentes nos textos, entre outros.

- **Eixo de Formação Docente (FD)**

Constituído pelos componentes de Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado. A Prática Pedagógica permeia toda a primeira metade do Curso, e o Estágio Curricular Supervisionado a segunda metade, dando prosseguimento à Prática e integrando os conteúdos da Educação Básica.

- **Eixo Interdisciplinar (EI)**

Formado por componentes da área de Letras, Leitura e Produção de Texto, que dão apoio tanto para a linguística como para a literatura. Integram também componentes de outras áreas, como Estudos Filosóficos, Estudos Socioantropológicos, Tópicos de Língua Brasileira de Sinais, que dão suporte para o diálogo entre a língua, a literatura e a prática pedagógica.

- **Eixo das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCs)**

Compõe-se das atividades extracurriculares das quais os alunos participam, tais como cursos de extensão, exercícios de monitoria, participações em congressos, fóruns, seminários, etc., regulamentadas pela Universidade (UNEB, PPC LETRAS, DCH VI, 2007, s/p).

Como se pode observar os eixos temáticos apresentados constituem o ponto de partida para o planejamento da estrutura curricular do curso e como suas áreas são definidas. Para a operacionalização desse currículo, a universidade optou por uma metodologia que favorecesse a interação entre todos os eixos por ele constituídos, possibilitando o desenvolvimento da interdisciplinaridade através de temas norteadores previamente definidos. Não exponho como crítica esta observação, mas fica perceptível que o eixo Formação docente norteia a articulação entre os conteúdos, ou seja, a prioridade do curso é a prática de ensino e a formação docente.

Os componentes curriculares de cada semestre são ofertados dentro de um tema norteador. Cada tema possui um componente voltado para o ensino da língua inglesa e outro voltado para a metodologia científica, denominado Núcleo de Estudos Interdisciplinares – NEI, que a partir do sétimo semestre é substituído pelo Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Através desses componentes, perceber-se a progressão do aluno diante da proposta do curso.

Algo interessante no curso, que penso ser muito importante para a prática docente e o aprendizado dos alunos, é a apresentação de seminários em todos os semestres. Através do componente NEI, o planejamento e a apresentação desses seminários promovem um diálogo entre todos os outros componentes do semestre.

Esses temas, desenvolvidos do 1º ao 8º semestre, possibilitam a existência de um fio condutor no direcionamento dos trabalhos, fazendo-os parte de um todo interdisciplinar. Isso não significa que cada componente curricular, isoladamente, desenvolva o tema norteador, mas, ao contrário, a partir deste tema, estabelece-se a relação com outros componentes também trabalhados no semestre.

Como informado anteriormente, os temas são desenvolvidos a partir de cada semestre. O curso possui oito semestres; são, portanto, oito temas norteadores. Não irei discriminar os componentes curriculares de cada tema norteador porque eles estarão em anexo. Seguem abaixo os temas e suas definições, recortadas à proposta da pesquisa, conforme descritas no PPC:

- **As Linguagens e as Produções Socioculturais e Históricas:** Desenvolvido no 1º semestre, este tema propõe uma reflexão sobre a relação entre as diversas linguagens que circulam na sociedade e as produções socioculturais e históricas, produto das interações humanas.
- **Os Códigos, as Linguagens e as Produções Orais Socioculturais:** Este tema possibilita a continuidade da reflexão realizada no semestre anterior, abordando, no 2º semestre, os diversos códigos que dão suporte às linguagens, desenvolvendo competências que dizem respeito à constituição de significados que são de grande valia para a aquisição e formalização dos componentes curriculares, na constituição da identidade e no exercício da cidadania, completando com as produções orais socioculturais.
- **A Tradução e as Produções Literárias na Contemporaneidade:** No 3º semestre, este tema discute o ofício do profissional de língua inglesa, além de fazer um estudo sobre as produções literárias na contemporaneidade. Discute, também, questões relacionadas à tradução, que, no mundo de hoje, se tem tornado cotidiana e fundamental nos mais variados campos do conhecimento e das atividades do homem.
- **Os Estudos e Análises dos Processos Político, Histórico e Social das Linguagens:** Este tema desenvolve, no 4ª semestre, estudos e análises dos processos político, histórico e social das linguagens, através da comparação entre a literatura da Língua Inglesa e a Língua Materna, das abordagens dos conhecimentos sistêmicos de mundo e organização textual, do processo de ensinar e aprender a Língua Inglesa, dando ênfase aos aspectos pragmáticos, semânticos e sociolinguísticos.
- **O Processo Sistemático e Comparativo entre as Culturas no Ensino da Língua Inglesa:** Este tema busca ampliar o conhecimento crítico em relação às diversas manifestações culturais e artísticas dos povos em estudo, analisando-se textos narrativos e poéticos, investigando, comparativamente, os aspectos constitutivos do ato de escrever, criar e ler da literatura da Língua Inglesa e da Língua Materna, possibilitando a articulação permanente entre os demais componentes curriculares do 5º semestre.
- **As Linguagens e as Novas Tecnologias em Língua Inglesa:** Desenvolvido no 6º semestre, remete à constituição de competências e habilidades que permitem ao educando compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação, confrontando opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- **A Interdisciplinaridade e o Ensino da Língua Inglesa:** No 7º semestre, este tema torna mais claro o conceito de interdisciplinaridade, quando enfoca o aspecto de que todo conhecimento precisa manter um diálogo contínuo com outros conhecimentos através da relação dos diversos componentes curriculares, projetos de estudos, pesquisa e ação transformada numa prática pedagógica e didática eficiente e adequada aos objetivos do Curso de Língua Inglesa.
- **As Novas Tendências Pedagógicas, Tecnológicas e a Prática Docente:** Este tema aborda, no 8º semestre, as novas tendências pedagógicas, tecnológicas e prática docente que culminam com a conclusão do Curso através da apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

pelos discentes. Nesse momento, são analisadas e avaliadas as suas produções linguísticas, literárias, técnicas e científicas (UNEB, PPC Letras, DCH VI, 2007, s/p).

Segundo informações contidas no PPC, estes temas poderão ser redefinidos pelo Colegiado, desde que observada a sua relação com os componentes curriculares a serem oferecidos em cada semestre. Eles refletem a preponderância da linguagem, evidenciando a sua relação com o desenvolvimento social, histórico, cultural e científico da sociedade e o estudo imprescindível das áreas de conhecimento para a formação do profissional de letras: língua, literatura e prática pedagógica.

O PPC está estruturado a partir de três eixos indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão, mas nem sempre foi perceptível essa dinâmica entre os eixos. Desde que iniciei minhas atividades como docente do curso em 2007, percebi uma evolução na oferta de atividades além do eixo ensino dentro do curso. Naquele momento, o curso não tinha nenhum professor mestre ou doutor em seu quadro. Consequentemente, as atividades eram mais voltadas para o ensino. Atualmente, o curso tem 80 por cento de seu corpo docente formado por doutores e doutorandos, o que justifica um maior desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa, além da oferta constante, conforme editais, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Os projetos de Pesquisa e Extensão têm como finalidade maior ampliar o universo de atuação do aluno que transcende da sala de aula, promovendo uma inserção da academia na comunidade e vice-versa. Assim, possibilitam a construção de saberes não só para os alunos, mas para todos os envolvidos e representam também o exercício da função social da Universidade. Dessa forma, os projetos do curso serão também analisados nesta pesquisa.

Uma vez apresentados o histórico, as diretrizes e informações gerais referentes à estrutura curricular do curso, faço uma seleção e mapeamento dos componentes curriculares do curso com base nas evidências apresentadas em suas ementas no sentido de estreitar as informações que são relevantes para esta pesquisa.

2.2 Percepções do Projeto do curso

Como a presente pesquisa de tese busca analisar as contribuições do currículo do curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa para a (re)educação das relações étnico-raciais constitutivas da sociedade brasileira, as informações preliminares que apresento, neste

capítulo, sinalizam a possibilidade de encontrarmos, nas diferentes áreas do curso, as contribuições almejadas nas análises mais aprofundadas.

Se o curso conseguir alcançar seu objetivo proposto no PPC de formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as questões raciais e estarem conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro, estará contribuindo para uma revolução na educação e para a descolonização do currículo das perspectivas eurocêntricas dominantes.

As próprias recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) para que o Curso de Letras seja um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, sendo responsável pela relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas, alimentam a expectativa de encontrar uma estrutura curricular capaz de proporcionar aos formandos do curso uma formação ética e crítica.

As recomendações das DCN e o que o PPC apresentam até aqui vão ao encontro das perspectivas pós-coloniais. Nessas perspectivas, existe a preocupação em proporcionar uma intervenção nos discursos de normalidade hegemônica e formular a crítica em torno de questões de diferença cultural (BHABHA, 2014). Combater as narrativas ideológicas que ignoram as diferenças nas questões de gênero, raça e classe são propostas pós-coloniais.

Ao analisar o PPC, é possível perceber o elevado número de componentes que oportunizam ao professor abordar em sala de aula questões como racismo, preconceito, identidade cultural, o currículo eurocêntrico, a Lei 10.639/13, políticas educacionais, formação da sociedade brasileira, a língua como instrumento dialético e atividade social, análise discursiva e ideologia, sinaliza que existe uma cultura de reflexão no curso. Todos esses temas contribuem para que o profissional de Letras possa promover uma educação antirracista em sua atuação. Segundo Nilma Lino Gomes (2010), promover uma educação antirracista significa fazer com que todos que passem pela educação questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos e reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças.

Em todos os temas norteadores foram encontrados componentes curriculares com afinidade à proposta desta pesquisa. Além de as ementas desses componentes abordarem aspectos voltados para a formação cultural e crítica de seus discentes, muitas delas propõem um trabalho interdisciplinar dentro do tema que compõe a matriz curricular.

Como em outro capítulo faço uma análise mais aprofundada de todos os componentes, incluindo informações além das ementas, não adiantarei as análises de cada componente neste

momento. Apresento apenas uma reflexão sobre a composição e proposta de cada tema norteador que dialogam com as questões levantadas no parágrafo anterior.

Considerando a forma como a matriz curricular do curso é organizada a partir da distribuição dos temas norteadores que fomentam a interdisciplinaridade entre os componentes e a construção articulada do conhecimento, ao mesmo tempo, sua abertura em abordar aspectos políticos, sociais, culturais da realidade de vida dos alunos, pode-se inferir que o currículo do curso busca inspiração nos estudos pós-críticos, por não ser linear e sistematizado, mas com foco nos sujeitos e nas diferenças culturais e identitárias. Nesse mesmo sentido, os temas trazem conteúdos de grande relevância para a compreensão de uma educação antirracista e uma formação crítica.

Como mencionado anteriormente, o Projeto do curso afirma que seus egressos terão a oportunidade de desenvolver saberes para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades. Contudo, focarei a formação de professor de Língua Estrangeira, que, apesar de todas as competências descritas, é a principal abordagem apresentada na matriz curricular, tanto nas discussões teóricas, como nas metodologias e prática de estágio.

Outro motivo que justifica observar atentamente a prática de ensino é o fato de ser objetivo desta pesquisa perceber o grau de confiança dos egressos do curso quanto a sua formação para atuar de forma eficaz diante de ações de discriminação e racismo em suas salas de aulas. Por se tratar de um curso de licenciatura, não seria anormal considerar que todas as áreas de estudos da matriz curricular do curso contribuem para a atuação desse professor.

Parto do princípio de que a promoção de uma educação antirracista e a contribuição da escola para uma sociedade justa e igualitária perpassa pela formação crítica do professor. Dessa forma, espero que o graduando e futuro professor não só receba uma educação antirracista durante sua formação, mas que se sinta seguro e preparado para colocá-la em prática em sua atuação.

Dito isso, considero que o curso de Letras Língua Inglesa traz nos seus elementos constitutivos potencialidades para a formação docente em uma perspectiva antirracista. A análise até aqui feita demonstra que no perfil de profissional que o curso vislumbra, na concepção e na finalidade de seu Projeto Político-Pedagógico e a constituição da matriz curricular do curso reforçam essa hipótese. Possivelmente, o curso cumpre com sua responsabilidade social e com o fazer linguístico, logo apresenta contribuições para uma

educação antirracista. Os outros procedimentos seguintes desta pesquisa constataram, se na prática, a formação docente no curso acontece conforme seu Projeto Pedagógico.

2.3 A formação de professor de línguas

Na prática do ensino de língua estrangeira, é muito comum encontrarmos professores sem formação acadêmica, que decidiram assumir a profissão devido ao fato de terem aprendido a língua, ou terem morado em países onde a língua é falada como primeira língua. Estes exemplos são mais encontrados nas instituições de ensino exclusivos de língua estrangeira.

O fato de o professor não ter formação não nos dá a certeza de que seus alunos não irão ter sucesso no aprendizado, assim como o fato de o professor ter frequentado um curso de licenciatura não nos dá a certeza de que, na prática, ele terá toda segurança necessária para assumir qualquer turma de língua estrangeira. Contudo, estas questões podem ser discutidas e compreendidas durante o curso e superadas nas práticas de estágio, o que torna relevante a formação acadêmica para o profissional que atuará no ensino de língua estrangeira.

Muitos professores que não têm formação acadêmica, na área de ensino, acabam por seguir o passo a passo da metodologia adotada pela escola em que eles atuam, como é o caso das escolas franquizadas. Outras vezes, eles acreditam no instinto de ensinar, sem perceber que estão reproduzindo o mesmo método que seus professores adotavam quando eles estavam aprendendo, nessa direção, destaca Almeida Filho:

Qualquer que tenha sido o método usado pelos nossos professores quando começamos a aprender uma língua estrangeira, ele tenderá a se transformar na maneira ‘natural’ de aprender línguas. Essa é a manifestação básica de um princípio pelo qual, na ausência de uma postura bem fundamentada e crítica sobre o aprender línguas, fazemos o que vimos ser feito conosco ou ao nosso redor. A teoria informal de aprender e ensinar faz parte de um quadro referencial organizado de memórias, percepções, crenças e atitudes sobre esse tipo de problema (ALMEIDA FILHO, 2007, p.19).

Conforme o autor aponta, falta ao professor que se apoia nessa maneira natural de aprender uma postura bem fundamentada e crítica sobre o aprender e ensinar línguas. Não é difícil constatar nas aulas desses professores a reprodução de estereótipos, idolatria à cultura da língua ensinada e falta de habilidade em lidar e perceber as diferenças culturais entre os alunos da turma e, muitas vezes, no material didático usado durante as aulas.

Almeida Filho (2007) sugere que o ato de refletir seja algo natural e contínuo nas atividades do professor. Para o autor, cabe ao profissional de línguas buscar sentidos globais do próprio ensino, pautar-se por critérios próprios; estabelecer juízos de coerência entre o que diz fazer e o que faz, buscar explicações para os procedimentos e conteúdos adotados, assumir a subjetividade do ato de avaliar, interpretando e tomando providências para minimizar os efeitos indesejados, buscar rigor na amostragem, na triangulação de evidências e na completude das observações e buscar compreensões novas e crescentes acerca da complexidade dos processos de ensinar e aprender línguas na escola.

Levando em conta as questões acima e tendo como base Bartlet (1998), Almeida Filho (2007, p. 74) apresenta um quadro de fases da reflexão:

Quadro 5 – Fases da reflexão

<p>Fases da reflexão</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mapear o acontecido na aula (e antes dela): O que eu faço como professor? 2. Informar : Qual o significado do meu ensino? O que eu pretendia? 3. Contestar: Como me tornei o professor que sou? Incongruências entre o meu dizer e o meu fazer? Como emergiu esse meu fazer? 4. Avaliar: Como ser diferente do que sou? 5. Agir: Como posso atuar na prática?
<p>Pontos a resolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que fazer com os “meteoritos” (conceitos deslumbrantes) de outras áreas próximas que distraem os professores de uma agenda estabelecida? ▪ Todo professor deveria ser também um pesquisador com um sólido preparo para transitar no mundo da ciência? Esse é que seria o nível basal para todos ou se reservaria a cara e difícil preparação do pesquisador para os que insistissem na empreitada? ▪ Podemos nos aperfeiçoar como professores sem aperfeiçoar os outros agentes parceiros como os alunos, colegas, diretores, formadores de opinião? (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 74).

Fonte: ALMEIDA FILHO (2007, p. 74)

Vale ressaltar que são várias as habilidades que se esperam de um professor de língua estrangeira, o que justifica a existência de um curso de graduação específico para essa formação. O domínio linguístico da língua estrangeira é tão necessário quanto a formação crítico-reflexiva de sua prática para que o professor possa atuar de forma eficiente.

Infelizmente, existem professores que se sentem aptos a ensinarem simplesmente por terem aprendido a língua, como também existem escolas em que o professor de outras disciplinas, como Geografia, Biologia e outras, completa sua carga horária ministrando aula de Língua Inglesa.

Segundo especialistas da Linguística Aplicada (KUMARAVADIVELU, 2005; BARCELOS, 2004; LIMA, 2009), o professor de língua estrangeira, em sua formação, precisa preparar-se para lidar com situações que vão além das habilidades linguísticas. Para Almeida Filho (1993), por exemplo, o professor precisa habilitar-se em, pelo menos, cinco competências para que ele possa estar seguro no processo ensino-aprendizagem. São elas: a competência implícita, a aplicada, a profissional, a teórica e a linguístico-comunicativa. Para iniciar as atividades de ensino, pelo menos duas competências são necessárias, a linguístico-comunicativa e a implícita. Conforme o professor vai ganhando experiência, ele pode adquirir as outras competências.

Antes de apresentar as competências apresentadas por Almeida Filho (1993), saliento que minha compreensão por competência está ancorada nos estudos de Kleber Aparecido da Silva sobre o termo. O referido autor entende que a competência “não pode ser relacionada à imitação de modelos ou ao acúmulo de conhecimentos, uma vez que ela envolve a ação de resolver problemas e, portanto, fazer escolhas, apoiando-se em conhecimentos já construídos (SILVA, K., 2010, p. 268)”. Portanto, a competência é a capacidade de saber fazer e de saber agir em determinadas situações.

Segundo Almeida Filho (1993), a competência implícita é baseada nas crenças e experiências vividas pelo professor; a competência aplicada leva o professor a ensinar com base no que sabe conscientemente e que permite que ele alcance os resultados pretendidos; a profissional leva o professor a ter consciência de seus deveres, potencialidades e o seu papel na sociedade; a teórica proporciona ao professor uma capacidade de articular as teorias com as suas teorias pessoais, relaciona-se com a competência aplicada; por último, a competência linguístico-comunicativa capacita o professor a usar a língua que ensina em situações reais de uso.

As recomendações de Almeida Filho são embasadas no fato de que a aquisição⁶ de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, é constituída por três pilares fundamentais: linguagem, identidade e cultura. Nesse sentido, “ao fazermos aquisição de uma segunda

⁶ Aquisição e aprendizado não serão tratados como sinônimos neste texto. De acordo com as teorias de Krashen (1981), a aquisição é um processo inconsciente enquanto a aprendizagem ocorre como um processo consciente.

língua, conseqüentemente, aprendemos também uma nova cultura, redefinimos nossa identidade e podemos, da mesma forma, interferir na identidade e na cultura daqueles com quem interagimos” (SILVA, 2016, p.25).

Durante a interação, os falantes revelam seus aspectos culturais, uma vez que língua e cultura não são dissociadas. Uma das formas de imposição adotada pelos colonizadores foi do uso de sua língua materna aos colonizados como forma de interferir na sua cultura. Lima (2008), pensando nos aspectos culturais durante o processo de ensino de uma segunda língua, afirma que é impossível ensinar uma língua sem considerar seus valores culturais. O autor defende que, “ensinar uma língua estrangeira é, antes de qualquer coisa, ensinar também sua realidade” (LIMA, 2008, p.89). Lidar com as diferenças culturais entre a própria cultura e a cultura do falante da língua alvo depende-se do desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural.

Diante das recomendações para a formação adequada do professor de língua estrangeira, é razoável que o curso que oferece essa licenciatura contenha em seu Projeto Pedagógico mecanismos de alteridade para formar seus discentes e conscientizá-los de que a língua é uma forma de expressar respeito e autoconhecimento em diferentes situações. Jorge (2009, p. 163) enfatiza:

O caráter educativo do ensino de uma LE está nas possibilidades que o aluno pode ter de se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo. As múltiplas possibilidades de ser diferente, seja pela cultura, seja pelas identidades individuais, podem fazer com que o indivíduo se torne mais consciente de si próprio, em relação a seu contexto local e ao contexto global.

O curso de Letras com habilitação em uma língua estrangeira tem um papel essencial na formação da identidade e no reconhecimento e valorização da cultura dos alunos. Ao constituir um professor para atuar no ensino de língua estrangeira, o curso assume o papel de formá-lo para confrontar-se com os estereótipos e preconceitos pré-existentes para que não ocorra uma supervalorização da cultura alheia, nem uma desvalorização da própria cultura, mas um posicionamento crítico.

Pensando nessa formação, Jorge (2009) apresenta diversas possibilidades que o valor educativo de uma língua pode oportunizar aos educandos e educandas:

- Refletir sobre a língua e a cultura materna;
- Aprender sobre a diversidade cultural que existe no mundo e no seu próprio país;

- Pensar no que significa ser jovem, criança, adulto em outras partes do mundo;
- Compreender as diferenças culturais como parte da riqueza da diversidade humana;
- Conhecer a literatura de várias partes do mundo, assim como outras normas de expressão artística, etc. (JORGE, 2009, p.164-165).

Durante o processo de formação para ensinar uma língua estrangeira, o futuro professor está sendo preparado para ensinar seus alunos a lidar com pessoas de costumes diferentes do seu, a evitar estereótipos, a compreender, de forma crítica, que as culturas são diferentes, mas não superiores. Nesse sentido, Scheyerl (2004, p. 65) afirma que “integrar o ensino de uma língua estrangeira à formação do indivíduo deve ser um dos objetivos da aula de língua estrangeira”. Para dar conta dessas recomendações, o professor precisa não só de ter conhecimento sobre a língua, mas também dos aspectos que compreendem a diversidade cultural de seus alunos, e na medida do possível, dos falantes da língua-alvo.

Para compreendermos na prática as afirmações de Scheyerl, podemos tomar como referência a explanação de Luiz Paulo da Moita Lopes, referência no Brasil nos estudos da Linguística Aplicada, sobre os conhecimentos que definem a competência comunicativa dos estudantes durante o processo de construção de significados de natureza sociointeracional que as pessoas utilizam. Segundo Moita Lopes (1996), nesse processo, as pessoas fazem uso de três conhecimentos: conhecimento de mundo, conhecimento de organização de textos e conhecimento sistêmico.

Moita Lopes (1996) argumenta que o conhecimento de mundo é necessário porque leva em consideração as experiências individuais construídas durante a vida que se tornaram conhecimento armazenado na memória da pessoa. Já o conhecimento de organização textual reflete a maneira como a informação é organizada em diferentes tipos de textos, orais ou escritos, refletindo o domínio da pessoa para a execução da tarefa de compreensão e produção do discurso. Finalmente, o conhecimento sistêmico, que engloba o domínio linguístico conforme o enunciado em questão. Tais argumentos pressupõem, portanto, a concepção de língua como discurso, levando sempre em consideração o enunciado com sua carga ideológica entre os interlocutores.

Ao compreender que os aspectos sociais, históricos e humanos devem ser considerados dentro do contexto de ensino de línguas estrangeiras, Pennycook (1990) propõe uma formação de professores reflexiva sobre a política educacional. O autor alerta que, “enquanto o ensino de línguas continuar a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos

políticos e culturais da aprendizagem de língua, ele estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder” (PENNYCOOK, 1998, p. 27).

O referido autor adverte, ainda, para o risco de os professores de língua estrangeira se posicionarem como “empregados técnicos de sala de aula para transmitir um corpo de conhecimento estático” (Id. p.310). De acordo com Pennycook (1990), o professor deve refletir sobre as questões ideológicas que envolvem a sua prática, deve compartilhar ideias, discutir sobre os exercícios de poder que envolvem a sociedade e, finalmente, contribuir, através da educação, para uma construção de uma vida melhor para os educandos. Caso necessário, o autor propõe atuação de “professores que transgridem os limites normais da pedagogia e ensinam seus próprios alunos a transgredir: a pedagogia como transgressão” (PENNYCOOK, 2006, p. 75). Baseado nas reflexões de bell hooks (1994) a respeito do ensino transgressor, Pennycook argumenta que precisamos assumir posturas morais e críticas para melhorar o mundo estruturado na desigualdade, nem que para isso seja necessário opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe (2006).

Ao discorrer sobre o ensino reflexivo de uma língua estrangeira, Pennycook salienta que é preciso reconhecer a natureza política da educação e que, “nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica” (1994, p. 301). O autor ainda alerta que a língua inglesa, por ser uma língua internacional, ao ser ensinada numa prática crítica, precisa começar explorando as culturas, conhecimentos e histórias dos alunos de maneira desafiadora e ao mesmo tempo positiva e animadora (PENNYCOOK, 1994).

A respeito do fato de nenhuma pedagogia ser neutra ou apolítica, o precursor da pedagogia crítica no Brasil, o educador Paulo Freire (1997, p. 40-41), enfatiza:

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso é convencer, ou tentar convencer, os incautos de que essa é a verdade, que é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 1997, p.40-41).

Freire (2010) alerta, também para a esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Acreditar que o espaço escolar é apolítico e neutro é revelar uma posição social ideológica e, até mesmo, política. Se a escola não dialogar com a realidade de sua sociedade, ela não está cumprindo seu papel pedagógico.

Nessa perspectiva, ao refletir sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, Almeida Filho (2007) enfatiza que ela “necessita passar por uma consciência étnica e cultural que reforce a própria identidade brasileira antes de avançar rumo à integração dos ideais e valores das culturas estrangeiras e principalmente das dominantes” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 39).

Luiz Paulo da Moita Lopes, defensor da Linguística Aplicada Indisciplinar, argumenta que a área, ao discutir sobre o ensino crítico de língua estrangeira,

tem chamado a atenção para a necessidade de ouvir as vozes das periferias ou daqueles que foram alijados dos benefícios da modernidade (os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos colonizados etc.), não só como uma forma de produzir conhecimento sobre eles, mas principalmente pelo interesse em entender como suas epistemes, desejos e vivências podem apresentar alternativas para o nosso mundo (MOITA LOPES, 2009, p. 20-21).

Não é possível um brasileiro interagir de forma crítica culturalmente com nativos de outra língua, se ele não conhece sua própria sociedade. Mesmo as informações trazidas nos livros de literatura e história necessitam uma leitura interpretativa para a compreensão política dos conteúdos para que não sejam reproduzidos os mitos e estereótipos estabelecidos na história da sociedade brasileira.

As reflexões apresentadas revelam a importância de pensar a formação do professor de Língua Estrangeira a partir de um currículo que acompanhe a realidade social dos alunos e professores de modo que esse currículo não seja um aglomerado de conteúdos, ou traga uma visão homogênea da sociedade ignorando suas diferenças sociais e culturais, mas que seja um espaço de cultura, negociações e interações entre as diferentes identidades nele presentes.

Em suma, o que procurei demonstrar neste capítulo foi a relevância de uma formação crítico-reflexiva para o exercício da profissão de professor de línguas, ao mesmo tempo refletir sobre as consequências de uma prática realizada de maneira natural com métodos intuitivos.

3 O CURRÍCULO EM UMA PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL

Neste capítulo a minha pretensão é discutir o currículo escolar em uma perspectiva pós-colonial. Embasado nas discussões que se apoiam nos Estudos Culturais para a compreensão das relações sociais, políticas e a construção de identidade cultural dos sujeitos envolvidos na construção desse currículo, buscarei enfatizar a relação de poder e a proposição para a superação de uma perspectiva eurocêntrica dos currículos em relação às questões étnico-raciais na escola.

Nesse sentido, para a contextualização do tema, apresentarei, em um primeiro momento, o racismo como um problema estrutural no Brasil e sua interferência na estrutura social e escolar, para, em seguida, destacar algumas proposições para uma educação antirracista.

A abordagem do currículo a partir da perspectiva pós-colonial oferece embasamento para discutir questões relacionadas ao racismo e às relações de poder no contexto escolar. Elisabeth Macedo (2006b) avalia ser possível tratar os currículos em uma perspectiva pós-colonial na medida em que o colonialismo não é entendido como uma dominação política e econômica, mas fundamentalmente como um processo cultural, como uma tentativa de espalhar pelo mundo uma única forma legítima de criação de significados.

Ao abordarem o hibridismo cultural no pós-colonialismo e no currículo, Lopes e Macedo (2011) argumentam que o pós-colonialismo é “um termo que tem designado, classicamente, formulações teóricas que buscam entender os efeitos políticos, sociais e culturais da colonização política em países que se tornaram independentes a partir de meados do século passado” (2011, p. 208-209).

Homi Bhabha (2014), por sua vez, argumenta que a perspectiva pós-colonial abandona as tradições da sociologia do subdesenvolvimento e, “como modo de análise, ela tenta revisar aquelas pedagogias nacionalistas ou ‘nativistas’ que estabelecem a relação do Terceiro Mundo com o Primeiro Mundo em uma estrutura binária de oposição” (BHABHA, 2014, p. 278). O autor explica que, dessa forma, a perspectiva pós-colonial força um reconhecimento das fronteiras culturais e políticas mais complexas. Nesse sentido,

A crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das ‘minorias’ dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade

que tentam dar uma ‘normalidade’ hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das ‘racionalizações’ da modernidade (BHABHA, 2014, p. 275).

Os valores e prioridades culturais para o crítico pós-colonial não podem ter sua incomensurabilidade classificada dentro das teorias do relativismo ou pluralismo cultural (BHABHA, 2014). Ainda segundo o autor, “os discursos críticos pós-coloniais exigem formas de pensamento dialético que não recusem ou neguem a outridade (alteridade) que constitui o domínio simbólico das identificações psíquicas e sociais” (BHABHA, 2014, p. 279). Desse modo, a identidade política e cultural é construída pela alteridade de forma híbrida.

Nessa mesma linha de pensamento, Hall (2009) afirma que o conceito pós-colonial se propõe a caracterizar a mudança nas relações globais que marca a transição, que ele considera necessariamente irregular, da era dos Impérios para o momento da pós-independência ou da pós-descolonização. Na concepção desse autor,

[...] o “pós-colonial” não sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois. O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o “póscolonial” marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. [...] No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais [...] no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo (HALL, 2009, p. 56).

Como se nota, nos Estudos Culturais, que tem Hall como um de seus referenciais, chega-se à compreensão das relações de poder dos contextos sociais e políticos em uma sociedade marcada pela diversidade cultural nos diversos espaços da vida contemporânea, uma vez que, nesse caso, eles se apresentam como um ramo de conhecimento que busca instrumentalizar o saber para uma intervenção político-social com uma concepção de cultura que reflete a complexidade dessa luta de poder e política na sociedade. Portanto, conforme o pensamento de Silva (2017, p. 133-134), a cultura é concebida pelos Estudos Culturais como:

campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado

de significação [...] um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder.

A cultura desempenha papel essencial e influencia nas práticas sociais enquanto um campo de produção e negociação de significados.

Costa, Silveira e Sommer (2003), tomando como referência as ideias de Sardar e Van Loon (1998, p.09), afirmam que os Estudos Culturais, com o objetivo de mostrar as relações entre poder e práticas culturais e expor como o poder atua para modelar essas práticas, consideram que a cultura sempre tem uma dupla função: ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política; assim, eles tentam expor e reconciliar a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido. Como afirmam Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011, p. 195), “os estudos culturais se preocupam com os nexos entre cultura e poder”.

Lopes e Macedo (2011) enfatizam, ainda, a relação entre os estudos culturais e o currículo, considerando o currículo como uma prática cultural, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ao tratarmos sobre temáticas tipicamente curriculares, como a seleção e distribuição do conhecimento por meio do currículo, a emancipação como projeto educacional, conceito de currículo oculto e a cultura da escola, “dialogamos, sem nomear, com a tradição dos estudos culturais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 195). Todas essas temáticas enfatizam a ação dos sujeitos sobre as estruturas sociais, buscando obter determinados efeitos de poder.

Diante das concepções dos Estudos Culturais e da perspectiva pós-colonial apresentadas, o colonialismo é entendido como um processo cultural que nos possibilita tratar o currículo segundo a linha de pensamento de Elisabeth Macedo (2006b), criando um espaço para discussão que contrasta a hegemonia e a relação de poder no currículo, como destacarei na seção seguinte.

3.1 O Currículo escolar

Questionamentos relacionados à ação política na sociedade contemporânea no que tange à oportunidade de uma educação inclusiva e acessível e quanto a saber se ainda há espaço para lutas em torno de princípios como igualdade e emancipação do sujeito, estão hoje no centro das discussões sobre currículo. Nesse contexto, o currículo escolar é percebido como uma prática social que perpassa pelas relações sociais, políticas e culturais. Sua análise,

portanto, não se restringe às questões internas da escola, ou curso, mas abarca o cenário escolar como um todo. A relação de poder fica implícita na cultura escolar (SILVA, 2014).

Dessa forma, Macedo (2006a, p. 228) conceitua o currículo como “um espaço-tempo de fronteira no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas”. Embasada na noção de fronteira utilizada pelo pós-colonialismo, a autora afirma que essa fronteira serve para “designar um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimentos” (MACEDO, 2006b, p. 106). Essa fronteira, ao mesmo tempo em que expõe as diferenças, oferece espaço para todos os sujeitos.

Macedo (2006a, 2006b) compreende os currículos escolares como práticas ambivalentes, nas quais convivem as culturas locais dos variados pertencimentos de alunos e professores com as culturas globais, majoritárias tanto nos currículos escritos quanto, possivelmente, nos vividos nas salas de aula. Um espaço em que sujeitos diferentes interagem, discursos globais e locais negociam sua existência. Esses discursos, segundo Macedo (2006b), oportuniza-se confrontar o poder colonial que opera repleto de estereótipos e suas consequências, sendo elas, buscar fixar os sentidos e eliminar o outro.

Esse lugar-tempo é um cenário em que “as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (MACEDO, 2006b, p. 105). Nessa perspectiva, o cultural não é visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida, enquanto o currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença.

Nessa interação e pertencimentos dentro de processo cultural, compreender os sujeitos envolvidos de forma individualizada é essencial. Bhabha (2014) nos propõe reinscrever nosso imaginário social, criando um espaço de negociação que reside na rearticulação construída no entre-lugar desses lados como alternativa. Ainda segundo o autor, devemos historicizar a questão do sujeito no campo da diferença cultural - e não da diversidade cultural. Dessa forma, concordo com Macedo quando ela afirma que o currículo deve ser compreendido como “espaço-tempo de fronteira cultural e a cultura como lugar de enunciação tem implicações na forma como concebemos o poder e, obviamente, nas maneiras que criamos para lidar com ele” (MACEDO, 2006b, p. 109). Desse modo, lidar com o poder significa assumir posição e negociar na prática (HALL, 2009).

A título de exemplo e problematizando com o propósito desta pesquisa, a concepção de Macedo me ajuda a pensar o currículo do curso de Letras como um curso de constituição de professores e um espaço de cultura e diálogo que possa refletir as negociações das culturas globais e individuais dentro da sociedade. Sem essa reflexão, corre-se o risco de, além de ignorar as diferenças culturais locais, promover uma supervalorização da cultura dos povos falantes nativos da língua inglesa, como os ingleses e estadunidenses. Infelizmente essa última prática é recorrente nos livros didáticos, configurando uma exaltação ao eurocentrismo.

Vale ressaltar que a língua é um instrumento simbólico de dominação no contexto da globalização. No período colonial, por exemplo, a língua nativa do colonizado era substituída pela língua do colonizador. A língua é útil para a fixação de sentidos preferenciais.

Mesmo na literatura escrita em inglês, muitos escritores negros, além dos britânicos e americanos, como os caribenhos, nigerianos, sul-africanos, quenianos, indianos, bangladeshianos e outros, têm-se destacado e ampliado as opções para a compreensão de uma sociedade multicultural e multirracial no ensino-aprendizado da língua inglesa. Infelizmente, apesar de seus destaques na literatura mundial, estes escritores são pouco enfatizados, ou mesmo desconhecidos, nos estudos literários dos cursos de Letras.

3.2 Descolonização do currículo

A educação é um instrumento inquestionável para se perceber o projeto político dominante numa sociedade. A história e escolarização do negro, por exemplo, não são distintas e ambas revelam seu constante enfrentamento às desigualdades na história brasileira. O currículo escolar, como espaço de poder, revela as referências para uma homogeneização cultural e a dominação de um grupo. No Brasil essa referência é o eurocentrismo e os grupos dominantes são os brancos.

Nesse contexto de articulação entre currículo, cultura e conhecimento, compreende-se a necessidade de uma mudança epistemológica em relação às questões étnico-raciais na escola. Nilma Lino Gomes (2012) caracteriza essa mudança como uma ação no intuito de descolonizar os currículos que se encontram baseados numa perspectiva eurocêntrica. Para a autora,

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 educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

Quando se trata de debater a descolonização do conhecimento, questiona-se a falta de um espaço nos currículos que seja mais plural e democrático; que não se contemple apenas a ciência ocidental como referência. Como exemplo de luta por essa ruptura, temos a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas, públicas e privadas, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, e a Lei 11.645/08, que altera a anterior e institui também a obrigatoriedade do ensino de História e culturas indígenas nessas escolas.

O paradigma eurocêntrico estabelece a noção de que, tanto física quanto culturalmente, os europeus são referências a serem seguidas. Do contrário, os diferenciados são considerados inferiores. Como consequência, saberes formadores da cultura brasileira se tornam invisibilizados e silenciados, como os dos povos de origem indígena e africana. A ruptura não implica trocar um paradigma por outro, mas contemplar todos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana esclarecem as expectativas que estas mudanças possuem e enfatizam. Na concepção expressa neste Documento,

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004, p.17).

Em relação a esse desafio a ser enfrentado pela educação e, conseqüentemente, à rigidez das matrizes curriculares, Gomes (2012) enfatiza que “muito já se denunciou o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (p. 102). As participações dos povos indígenas, dos colonizadores portugueses e europeus e dos africanos na construção da identidade cultural precisam ser tratadas nos currículos escolares sem priorizar nenhuma delas.

Se analisarmos historicamente as visões de currículo praticadas, percebem-se as oportunidades de discutir as diversas culturas que integram a sociedade:

Temos, de forma breve e simplificada, as seguintes visões de currículo e de teoria curricular: 1) a tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) a tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) a pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação (SILVA, T., 2010, p. 12).

Sabemos que se trata de um processo de lutas constantes, resistência e conquistas graduais. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2010), antes das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, o currículo não era problematizado quanto às desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia. Somente após superar as visões tradicional, tecnicista e crítica é que o currículo abriu espaço para os estudos multiculturais. Portanto, depois das teorias críticas e pós-críticas,

não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso [...] no currículo se forja nossa identidade [...] O currículo é documento de identidade (SILVA, 2017, p. 150).

Somente através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder é que os temas da raça e da etnia ganham lugar na teoria curricular. Mas o texto curricular ainda celebra os mitos da origem nacional, confirma o privilégio das identidades dominantes e trata as identidades dominadas como exóticas e folclóricas, afirmando, assim, que ele é uma herança colonial em termos de representação racial (SILVA, 2017). Entretanto, o currículo deve mostrar-se como um espaço de poder e luta, pois

[...] quem tem o poder de representar tem o poder de definir e de determinar a identidade. [...] A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamentos dos sistemas das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2014, p. 91; 92).

Com base nas críticas de Silva, percebe-se que o currículo escolar deveria ser pensado a partir do processo histórico de sua sociedade, educandos e educadores. Infelizmente, o currículo vem pré-estabelecido fora do contexto dos alunos e muitos não compreendem a relevância dos estudos propostos. Constrói-se, assim, a ideia de que, através desse conhecimento, se alcançará um posicionamento social, uma zona do ser. Isso significa, segundo Fanon (2008), que para se alcançar essa zona, concebida como universal, tem-se o europeu como referência.

Ainda sobre essa zona do ser como alvo, ou uma referência, podemos refletir sobre a situação do negro. Ao ser introduzido na sociedade, ele é induzido a aceitar que o que ele possui de conhecimento e bagagem cultural não é suficiente para seu sucesso social. Fanon (2008), ao falar de sua própria experiência, relata que, como um negro na sociedade, queria simplesmente ser um homem entre outros homens, contudo era associado aos seus ancestrais escravizados. Nas palavras de Fanon (2008, p. 109): “Quando me amam, dizem que o fazem apesar de minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é pela minha cor”. A diferença é negada e desconsiderada como algo positivo entre os indivíduos de cor de pele diferente: nesse caso, a pessoa de pele negra é considerada inferior sem nenhum argumento além do associado à sua cor de pele.

A sociedade leva o indivíduo a acreditar que apenas assumindo a identidade proposta pelos dominantes sairá da zona de não-ser para a de ser, portando-se igualmente ao branco. Portanto, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros, “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo” (GOMES, 2003, p. 172). Vale ressaltar que se trata de uma imposição social essa visão de uma “identidade negra negativa” que pode e deve ser superada.

Ao sair de seu lugar e conhecer o espaço idealizado pela sociedade dominante, o choque cultural é inevitável. Fanon (2008, p.129) adverte que “uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contato com o mundo branco”. Ao refletir sobre o currículo escolar, podemos fazer uma analogia a esse mundo a que Fanon se refere. Consequentemente, o mesmo autor chama a nossa atenção para o perigo camuflado nessa alienação trazida nos conhecimentos propostos nos currículos escolares: “se é em nome da inteligência e da filosofia que se proclama a igualdade entre os homens, também é em seu nome que muitas vezes se decide seu extermínio” (FANON, 2008, p. 43). A partir dessa camuflagem, percebe-se a tentativa de normalizar o que não é conveniente que seja questionado para os dominadores da sociedade.

Segundo o Atlas da Violência⁷, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, no ano de 2017, de cada 100 indivíduos que sofreram homicídios no Brasil, 71 eram negros. Enquanto alguns cidadãos têm privilégios, outros são exterminados pelo modelo de sociedade vigente no país até então. Esses dados demonstram haver uma violação dos artigos I e III da Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 1948, pela Organização das Nações Unidas – ONU. Segundo o artigo III desse Documento, “todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”, enquanto o primeiro afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Os dados do IPEA e a violação dos artigos citados revelam o poder e domínio da população branca na sociedade brasileira e a necessidade urgente de mudanças.

Como consequência desse fato e com o propósito de enfrentar essa realidade exposta, a Assembleia Geral da ONU proclamou o período entre 2015 e 2024 como “uma década dedicada aos povos de ascendência africana⁸”, para que estes povos tenham seus direitos promovidos e protegidos.

No Brasil, o direito à educação passou a ser resguardado na Constituição Federal de 1988, como parte de um conjunto de direitos sociais, com o propósito de promover o valor da igualdade entre as pessoas. Em 1990, foi criada a Lei 8.069/90, com um conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro com o objetivo de proteger a criança e o adolescente, o conhecido Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e, em 1996, foi promulgada a Lei 9394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a qual regulamentou o sistema educacional do Brasil.

Com a expansão do direito à educação, sujeitos antes invisibilizados passam a fazer parte do espaço escolar e chegam com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, condições de vida, sofrimento e vitórias (GOMES, 2012), e, consequentemente, eles questionam os currículos praticados nas escolas. Gomes (2001) aponta que, para se estabelecer uma escola verdadeiramente democrática, torna-se necessário instituir relações socioculturais com as diferenças existentes; e acrescenta: “possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente e construir uma educação cidadã”. (GOMES, 2001, p. 91). Embora não seja fácil alcançar a

⁷ https://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf Acesso em: 15 de set. de 2019.

⁸ <https://decada-afro-onu.org/> . Acesso em: 12 de ago. de 2019.

existência dessa escola, sabe-se que o caminho é persistir na busca desse entre-lugar, isto é, nas perspectivas pós-coloniais, os interstícios onde as culturas se contestam.

Muitas conquistas nesse sentido já foram alcançadas, contudo, a cultura de luta precisa ser constante contra a dominação da sociedade por um grupo privilegiado, principalmente a favor dos que sofrem as consequências desse modelo.

Gomes (2001, p. 86) alerta, ainda, para o perigo de se ignorarem as diferenças socioculturais. Visto que

As práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e, por isso, possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e de experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação.

A retórica de tratamento igualitário a todos é um instrumento de manutenção da desigualdade. Se realmente existisse uma vontade de oferecer oportunidades iguais a todos, o discurso seria de equidade. Não é possível democratizar a sociedade sem considerar as diferenças e a realidade individual de cada cidadão.

O espaço escolar é onde os sujeitos da sociedade adquirem conhecimento para perceber as diferentes identidades culturais dentro de seu convívio. Desse modo, a possibilidade de diálogo entre as várias culturas, para que seus indivíduos possam conhecer-se, admirar, e aproximar-se, pode ser promovida pela elaboração de um currículo voltado para uma educação democrática.

O silenciamento e a negação das culturas minoritárias no currículo ocorrem com grupos sociais que não dispõem de representatividade na esfera de poder. Dessa forma, o currículo não tem como apresentar o mesmo significado para todos, o que reflete a desigualdade de oportunidades e de privilégio para os representados, transformando a escola num espaço de homogeneização da cultura dominante. O agravante é que esta postura não é assumida dentro da escola. Passa-se a ideia de que se está buscando oferecer o melhor aos membros de grupos menos favorecidos.

Ferreira e Silva (2013, p. 27) afirmam que tais atos “são praticados através de artimanhas sutis, como a negação do conflito e o silenciamento dos subalternizados através da imposição do padrão hegemônico que, sob o jugo da colonialidade do ser, não ousa questioná-

lo”. Para questionar, é preciso conquistar espaço e voz. A educação ainda é o local para promover essas mudanças e o currículo um território de disputas.

Embora me tenha referido sempre ao currículo e seus significados, vale considerar que o trabalho de conscientização dos professores, principalmente nos cursos de licenciatura, é muito relevante e pode ser eficaz porque, se as mudanças não ocorrerem nos currículos formalizados, o professor os muda no contexto das aulas. A questão é menos documental e mais da relação do professor com esses conhecimentos políticos em torno do currículo.

Não obstante o currículo traga suas imposições sutis, principalmente em relação à questão racial, o reflexo dessa postura se encontra visivelmente nas relações entre as diferentes representações dentro do contexto, promovendo, assim, uma supervalorização de um grupo e refletindo a existência de um racismo institucionalizado, como veremos a seguir.

3.3 Racismo no Brasil

Quando proponho a superação do racismo no espaço escolar e em toda a sociedade brasileira, estou afirmando que o racismo existe e que suas consequências são sofridas, sobretudo, pelos negros. Antes que se proponha uma educação antirracista, é preciso compreender a existência e atuação do racismo na sociedade.

O racismo tem uma característica peculiar, a de ser algo de caráter não oficial. Portanto, além da luta para superá-lo, precisa-se argumentar sua existência. Dessa forma, Munanga (2008) argumenta que o caminho para a superação do racismo é o reconhecimento de que ele existe. Do contrário, fica difícil lutar contra as práticas discriminatórias se o problema não existe.

Gomes (2005), para afirmar que o racismo existe no Brasil, exemplifica com uma contradição inerente ao racismo brasileiro apresentada na campanha intitulada “Onde você guarda o seu racismo?”, realizada pela iniciativa Diálogos Contra o Racismo. O resultado demonstrou que o ponto-chave da campanha era este questionamento: se existe racismo sem racista. Foi revelado pelas pesquisas de opinião pública “que 87% da população reconhecem que há racismo no Brasil. Mas 96% dizem que não são racistas” (GOMES, 2005, 46-47).

Cavalleiro (2005) afirma em seus estudos a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira. Como a escola reflete a realidade social, logo não há de se duvidar de que o racismo acontece e causa prejuízos no espaço escolar, principalmente aos que são vítimas diretas. Cavalleiro (2005) aponta que não são poucos os danos que esse comportamento acarreta aos indivíduos negros e exemplifica:

[...] auto-rejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (CAVALLEIRO, 2005, p.12).

As conseqüências apresentadas por Cavalleiro (2005) revelam a imposição de uma verdade como alternativa única embutida de demonstração de poder e aversão sobre o outro, mas que também trabalha pela manutenção dessa dominação. Portanto, esses comportamentos que caracterizam o racismo são conseqüências da relação de poder no ambiente dentro de um sistema de opressão que alimenta as diferenças e as tem como um mecanismo para separar e dominar os oprimidos.

Ao discutir sobre a ideia de raça, na qual se organiza o racismo, e seus impactos na construção social, como as desigualdades sociais, Amilcar Araujo Pereira (2014) afirma que ainda é possível observar vários aspectos da democracia brasileira que se encontram incompletos. Para esse autor, “o racismo continua sendo um elemento estruturante dessas desigualdades e definidor de maiores ou menores oportunidades para os brasileiros, dependendo do seu pertencimento étnico-racial (pretos, pardos, indígenas, brancos ou amarelos)” (PEREIRA, 2014, p. 61). Percebe-se, a partir dessa afirmação, que a ideia de raça e o racismo são construções sociais, nas quais se definem as oportunidades sociais a partir das características biológicas e genotípicas.

Ao falar sobre o racismo no Brasil em uma entrevista oferecida a Glenda Melo, Nilma Lino Gomes afirma que ele se “alimenta do nosso passado escravista, da não integração da população negra na sociedade de classes e das poucas políticas públicas de promoção da igualdade racial” (GOMES; MELO, 2016, p.116). Ainda segundo a autora, o racismo se “incrustou na nossa estrutura social, nas relações de poder, nas relações econômicas e de gênero, de forma tão arraigada que passou a ser naturalizado. Assim, quando algo se naturaliza, ele passa a não ser visualizado nem nomeado pela maioria” (GOMES; MELO, 2016, p. 116). Infelizmente, desnaturalizar esse racismo não é tarefa fácil.

Essa forma discreta da perpetuação do racismo recebeu a definição de racismo institucional. Segundo Célia Maria Marinho de Azevedo (2018), esse conceito foi trabalhado inicialmente em meados dos anos 1960 por Stokely Carmichael e Charles V. Hamilton, em

seu livro *Black Power*. Nesse livro, os autores apontaram as diferenças entre o racismo aberto, violento, individual e o racismo camuflado, não menos violento, porém subjacente às instituições dos Estados Unidos. Ainda segundo a autora (2018), anos depois, Robert Miles (1989) busca delimitar melhor o conceito de racismo institucional a fim de definir até que ponto os dois tipos de racismo são responsáveis pelos males que afetam a população negra.

Azevedo (2018, p. 171) ainda adverte para o fato de que esse racismo institucional “acaba por se confundir, aos olhos de muitos, com o problema da pobreza ou com uma mera questão de classe”. Embora a pobreza afete o negro devido à falta de oportunidade e à desigualdade social, uma coisa não justifica a outra. O tratamento respeitoso não depende da posição social e poder aquisitivo do interlocutor. A única conclusão possível é que, dessa forma, se minimiza ou mesmo se nega a gravidade do racismo no Brasil.

Essa naturalização, ou negação do racismo e da desigualdade, apresentada pelas autoras Nilma Gomes e Célia Maria Azevedo, remete-nos à ideologia do mito da democracia racial, que, como bem descreve Munanga, é baseado

na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. (MUNANGA, 2004, p. 89)

Como o autor destaca, esse mito encobre os conflitos raciais, ofusca a realidade do negro e camufla o racismo e a exclusão existentes na sociedade brasileira, passando a ideia de uma relação harmoniosa entre todos os indivíduos, como se existisse no país a igualdade de direitos, igualdade social, igualdade racial e liberdade garantida a todas as pessoas, independentemente de sua origem étnico-racial e da cor da pele. Como Nilma Gomes enfatiza, a força do mito torna-se um discurso violento e inaceitável. Escreve essa autora:

É a força do mito que faz com que muitos brasileiros e brasileiras digam, por exemplo: “o racismo está na cabeça dos próprios negros. Somos uma sociedade miscigenada. Tanto é que minha bisavó era escrava e a outra era índia pega no laço. Por isso, não sou racista e por isso não se pode dizer quem é negro e quem é branco no Brasil”.

Eu pergunto: existe coisa mais irritante, violenta e ignorante de se ouvir, ainda hoje, no século XXI, tanto nas ruas, nas micro-práticas cotidianas, na

vida política e nas universidades? E eu lhe respondo: essa é uma das formas violentas do mito da democracia racial se expressar. É um discurso poderoso que consegue ser introjetado e repetido por negros e brancos e, assim, desestimula, ameniza ou neutraliza a luta antirracista (GOMES; MELO, 2016, p. 116).

As angustias descritas pela autora revela os meios de perpetuação do racismo na sociedade. Azevedo (2018), por sua vez, esclarece que a ideia da existência de uma democracia racial brasileira, que perdura até o presente com a força de um mito, não surgiu repentinamente, “mas foi fruto de diversos interesses políticos e circunstâncias sociais locais; do contrário, acredito que ela não teria conseguido impregnar tão ubíqua e incisivamente o imaginário nacional e internacional sobre o Brasil” (AZEVEDO, 2018, p. 166). A ordem cronológica da história e participação do negro na sociedade brasileira confirma que esse mito ganhou força a partir de interesses políticos e em longo prazo.

Desde o final do século XIX, no Brasil havia uma preocupação em construir uma identidade nacional brasileira. Logo, as discussões sobre a construção da nação brasileira giravam em torno da questão racial. As teorias raciais do fim do século anterior pregavam a ideia do branqueamento da população em longo prazo por acreditarem na ideia de raças inferiores e superiores. Como consequência disso, a população que descendia de escravizados de origens africana e indígena era considerada inferior. As ressonâncias das teorias raciais do século XIX permanecem ainda hoje na sociedade brasileira como procurei evidenciar nesta seção. Tal fato nos leva a perspectivar a educação como um instrumento de formação antirracista. Adentremos a essa questão.

3.4 Proposições para uma educação antirracista

Como resultado de lutas dos movimentos negros, em 2003, foi promulgada a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africana na educação básica. Embora tenha sido uma grande conquista para uma educação antirracista e muitas mudanças positivas já sejam visíveis no espaço escolar, quase duas décadas depois, ainda percebemos a necessidade de continuar os trabalhos de superação ao racismo e de busca para a formação de um espaço democrático no campo educacional brasileiro.

Muitas vezes fica visível a confusão que os responsáveis pela oferta da educação escolar no país fazem entre garantir um ensino de qualidade para todos e a promoção de um espaço acadêmico em que as diferenças identitárias sejam respeitadas, acolhidas e

reconhecidas por todos dentro da instituição e, conseqüentemente, em toda a sociedade. Não basta garantir o acesso do negro às universidades, é preciso oferecer uma educação igualitária, como também não podemos qualificar um ensino como de qualidade se ele não considera as diferenças identitárias.

O motivo da carência de um tratamento democrático a todos, negros e não negros, no espaço escolar é a existência do racismo institucionalizado que ainda existe nele. Os sentimentos de inferioridade e superioridade não podem acontecer nesse espaço, visto que eles promovem preconceitos e discriminações. Dessa forma, mesmo após muitos anos sancionada a Lei 10.639/03, a luta continua por uma educação antirracista.

Segundo Cavalleiro (2001), a educação antirracista almeja possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, portanto “a palavra máxima da educação antirracista é a igualdade entre os seres humanos” (CAVALLEIRO, 2001. p. 150). Na concepção dessa autora, uma Educação Antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Ainda segundo a autora, o conflito e a discriminação na escola vão além das relações interpessoais. Os diversos materiais didático-pedagógicos utilizados em sala de aula, em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, contribuindo para o processo discriminatório no cotidiano escolar (CAVALLEIRO, 2005). Ainda a respeito da utilização de recursos com esse caráter, a autora alerta para o processo de socialização a que

isso remonta, de “socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano” (CAVALLEIRO, 2005, p. 13).

De forma muito esclarecedora, Nilma Gomes (2010), ao apontar as expectativas que devemos ter de uma escola que cumpre seu papel para as relações étnico-raciais, a define como aquela em que todos ao passarem pela educação básica, saiam dispostos a refletir seus próprios preconceitos e dispostos a mudar suas práticas, aprendendo, assim, a desnaturalizar as desigualdades e a se posicionar politicamente contra todo tipo de discriminação.

Os cursos de licenciaturas, com observância na formação de seus professores, podem ser o ponto de partida para um projeto plausível a curto e longo prazo na educação escolar antirracista, visto que é função de todos na educação propor uma educação democrática e igualitária. Para Gomes (2011, p.70) “a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos”.

O professor sensível e crítico a estas questões é capaz de reivindicar melhorias para o êxito na qualidade do currículo livre das práticas marcadas pela colonialidade, tais como: em sua própria capacitação e de seus pares, seja formação inicial ou continuada; incentivo às pesquisas sobre as culturas minoritárias; alterações nos livros didáticos para que outras versões da história sejam apresentadas; referências que melhor atendam às práticas para uma educação antirracista que evidenciem os traços da diferença cultural e étnico-racial; trabalho conjunto entre os diferentes setores da educação; e eventos que não sejam somente atrelados às datas comemorativas sobre a temática.

Em consonância com as proposições apresentadas por Cavalleiro, Rosana Monteiro (2006), ao refletir nas ações para que a educação antirracista se concretize, observa que as Instituições de Ensino Superior - IES, como responsáveis pela inserção da Resolução CNE/CP 1/2004, devam “elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação” (MONTEIRO, 2006, p. 126). Dessa forma, as IES deixariam de ser baseadas na perspectiva curricular eurocêntrica e excludente.

Diante do exposto, não é suficiente a matriz de um curso de licenciatura trazer uma ou mais disciplinas que proporcionem estudos de textos literários que abordem a questão étnico-racial superficialmente, assim como a contribuição dos povos de diversas etnias para a

formação da cultura brasileira e da Diáspora; precisa-se oportunizar aos envolvidos no contexto internalizar sua prática a as ações de respeito, lidando positivamente com a diferença. Os cursos de licenciaturas são espaços em que indivíduos de culturas diferentes se reúnem e expõem suas posições políticas e sociais, portanto o próprio curso já é um espaço de luta e poder.

Em síntese, procurei ao longo deste capítulo abordar o currículo escolar em uma perspectiva pós-colonial, considerando a necessidade de sua superação de uma vertente eurocêntrica. A partir das características peculiares do racismo praticado no Brasil, apresentei proposições para uma educação antirracista.

4 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS LÍNGUA INGLESA: potências e fragilidades

Embora o Projeto do curso investigado nesta tese apresente de forma clara suas concepções, finalidades, planejamento curricular e embasamento legal, Neste capítulo proponho fazer uma triangulação entre o que se compreende por currículo numa perspectiva pós-colonial, as propostas apresentadas no Projeto do Curso e as diretrizes de ensino apresentadas nos planos de curso dos professores. Tal empreendimento tem como objetivo analisar o modo como o Projeto do Curso é compreendido pelos professores ao planejar suas aulas e a perspectiva de formação para uma educação antirracista. Considero que esta análise é essencial para se perceber como o curso, de forma tanto idealizada quanto prática, executa um currículo que promova espaços para estratégias de subjetivação singular ou coletiva, e espaços em que possamos observar a articulação das diferenças, o que Bhabha (2014) denomina de entre-lugares.

Entendo que a superação de uma perspectiva eurocêntrica dos currículos em relação às questões étnico-raciais na escola, a preparação para uma educação antirracista e a criticidade aguçada do professor para os problemas sociais e políticos, dentro e fora da escola, só podem acontecer a partir da formação do professor através das discussões sobre a formação da identidade cultural da sociedade e tendo em vista os problemas e tensões que são promovidos nessa sociedade como espaço de poder.

Baseado nas características para uma educação antirracista, apresentadas por Cavalleiro (2001) as quais possibilitam aos indivíduos atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva e uma relação interpessoal respeitosa no ambiente escolar, busquei identificar conteúdos curriculares na matriz do curso que levem os alunos a: reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira; refletir sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; cuidar para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas; e contribuir para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares para que contemplem a diversidade racial.

Diante do exposto, realizei um mapeamento, a partir dos planos de curso dos professores que ministraram os componentes selecionados que constam no histórico escolar dos participantes desta pesquisa. Esclareço que esse processo se deu em três etapas.

A primeira etapa consistiu em uma análise seletiva nas informações constantes no plano de curso do professor. Por uma questão didática, a análise das ementas dos componentes curriculares do curso foi realizada por categoria. Dessa forma, após a primeira

organização, e também levando em consideração os objetivos da pesquisa, os componentes foram distribuídos em três categorias, a saber: os que tratam da formação crítica do professor, os aspectos culturais nas aulas e, por último, as questões raciais.

Inicialmente, foram analisadas, para a primeira seleção, todas as ementas, conteúdos programáticos e objetivos dos componentes que os discentes aqui investigados cursaram. Essa primeira análise foi necessária para definir os componentes que se enquadravam nas categorias propostas, visto que muitos componentes não abordam questões culturais, identitárias e sociais no ensino.

Para essa análise, solicitei à secretaria do colegiado do curso, que gentilmente me atendeu, que fizesse um levantamento, a partir do histórico de cada estudante, dos planos de curso dos componentes que eles haviam cursado. Em posse desse material, foi possível concluir a primeira etapa.

Posteriormente, fiz um estudo das ementas de todos os componentes já selecionados no intuito de diferenciar e exaltar o que é proposto pelo curso e o que é decidido a partir da elaboração das aulas pelo professor, visto que a ementa é definida no projeto do curso e não pode ser alterada pelo professor.

Finalmente, analisei outras informações que compõem o plano de curso, como objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação, referência bibliográfica e básica, caso sejam relevantes para a análise.

Com base nos dados levantados, organizo este capítulo em três partes. Na primeira, destaco os aspectos do Projeto do curso de Letras e do planejamento docente que evidenciam a preocupação com a formação crítico-reflexiva dos futuros professores de Língua Inglesa. A segunda parte apresenta a preocupação com as questões culturais na formação docente nos documentos analisados e, por fim, na terceira parte, destaco como as questões raciais são abordadas no Curso de Letras Língua Inglesa sob a perspectiva de seu currículo e do planejamento dos docentes.

4.1 Professor de Língua Inglesa Crítico e Reflexivo

O professor de língua estrangeira é um profissional em formação contínua. Segundo Wilson Leffa (2008), ele precisa estar sempre se atualizando, provocando mudanças e adquirindo autonomia, de forma que possa promover uma ruptura com o tradicional e a transgressão com o currículo. Para isso, o profissional precisa ir além dos fundamentos adquiridos no curso de formação inicial.

Ao refletir sobre o perfil do profissional de línguas estrangeiras, Maria Antonieta Celani (2008) propõe que ele seja alguém crítico, reflexivo e amoroso. A partir de uma visão sociointeracionista, a autora argumenta que esse profissional deva ser alguém envolvido em um processo contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico. Celani (2008) justifica essa visão, enfatizando que o professor de línguas é também um educador e seu interesse deve estar centrado no conhecimento e na função moral da ação de educar. Diz a autora que “educar não é apenas um ato de conhecimento; é também um ato político” (CELANI, 2008, p. 26). Dessa forma, compreende-se que um profissional reflexivo pensa em melhorar sua prática e não apenas acumular conhecimento.

Como linguista aplicado, Pennycook (1998), ao analisar a linguagem em relação à vida social, defende que seja traçada na formação docente, gradativamente, uma concepção de crítica transformadora, pois, segundo ele, “na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade” (PENNYCOOK, 1998, p. 42). Dessa maneira, as questões ideológicas precisam ser consideradas na prática docente.

Pelos argumentos dos autores apresentados neste tópico, percebe-se a necessidade de o curso de Letras formar professores que venham a atuar de forma autônoma, que reflitam sobre sua prática e que sejam críticos da realidade que os cerca.

As inquietações trazidas pelos autores citados se justificam pelo risco de o curso se enquadrar numa visão positivista de educação, uma vez que sempre se exaltou, nos processos de formação docente, a preocupação com os conhecimentos linguísticos que os alunos de Letras precisam adquirir, a didática de ensino da língua, as diferenças entre as metodologias de ensino disponíveis, as dificuldades e preferências de aprendizado entre as habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala e audição), mas muito pouco sobre seu papel de educador e sua responsabilidade com a construção da cidadania.

O professor de língua estrangeira, principalmente da língua inglesa, é considerado pela sociedade como aquele que vai preparar o aluno para uma posição social e ajudá-lo a conquistar um espaço no mercado de trabalho. Dessa forma, essa visão de educação cria uma visão vertical entre o educando e o educador e corresponde ao que Paulo Freire (1970) chama de concepção bancária de ensino⁹. Essa relação se agrava ainda mais nos cursos específicos de idiomas; tanto o professor quanto os alunos são induzidos a seguir uma metodologia engessada e adotar o material didático escolhido pela instituição de ensino.

⁹ Compreende uma visão de educação que “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2005, p.62).

Se não existissem consequências nessa postura apresentada, que forja a relação professor e aluno, não seria algo preocupante. O problema é que, sem exercer uma criticidade e uma reflexão em sua prática, o professor fica sujeito a reproduzir as ideias construídas ideologicamente pelos que planejaram o ensino que ele está colocando em prática.

Vale enfatizar que não tenho interesse em depreciar o que está posto em prática no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mas enfatizar que o professor de língua é também um educador e alguém que tem um compromisso social, portanto, seu sucesso na profissão depende de uma formação crítica. Ao abordar esse progresso na formação do professor da área de Letras com Habilitação em uma língua estrangeira, tendo a prática reflexiva e a participação crítica como fios condutores, Celani (2008, p. 39) enfatiza que “é preciso que fique claro que a consciência crítica, face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo; aceita-os na medida em que são válidos”. Sempre é possível uma reflexão.

Diante desses diferentes olhares na prática do professor de línguas, Leffa (2008) argumenta que o grande desafio é esclarecer que treinar é diferente de formar. Muitos professores de línguas atuam a partir de um treinamento, assim lhes são ensinados as estratégias e técnicas que devem dominar e reproduzir. O autor pontua, por outro lado, que “a formação tem sido descrita como uma preparação mais complexa do professor” (LEFFA, 2008, p. 355). A grande diferença, portanto, entre treinamento e formação é a reflexão sobre a prática que o último promove.

Nesse desafio e preparação complexa apresentada pelo autor, acredito que a reflexão e a formação propiciam ao professor o respaldo para abordar questões além do conhecimento linguístico. Os problemas sociais, como racismo e desigualdade, podem, e devem, ser abordados na prática do professor que teve uma boa formação.

A partir dos argumentos apresentados, direciono a análise para os planos de curso dos professores, enfatizando as ementas, conteúdos programáticos e objetivos que visam à formação crítica e reflexiva dos professores de modo que possam contribuir para a afirmação de que o curso de Letras favorece para uma educação antirracista a partir da conscientização do professor de seu papel de educador. Na análise da matriz curricular do curso de Letras Língua Inglesa, identifiquei sete componentes que abrem espaço no currículo, ou seja, apresentam elementos potentes para uma formação crítico-reflexiva do professor de língua Inglesa.

O componente Estudos Socioantropológicos do Ensino de Língua Inglesa propõe em sua ementa “estudos dos problemas relacionados à aquisição da Língua Estrangeira - LE

como segunda língua - L2, enfatizando os aspectos sociais e antropológicos”. Este componente tem uma proposta muito ampla, portanto, abre espaço para o professor selecionar diferentes abordagens relacionadas aos problemas sociais arrolados à aquisição e aprendizado da língua estrangeira de forma a promover uma reflexão sobre o papel do professor diante desses problemas.

No plano de curso desse componente, aqui analisado, o professor descreve que o objetivo geral do componente é investigar a problemática que permeia o processo ensino-aprendizagem da língua inglesa, destacando fatores sociais e antropológicos. Dentre os objetivos específicos, identifiquei dois que são relevantes para esta pesquisa, a saber: observar os problemas que permeiam o ensino de LI no contexto atual e promover discussões sobre interculturalidade e identidade no ensino de LI. Dentre as referências, encontrei o texto de grande importância para esta pesquisa do autor Sávio Siqueira (2005) intitulado: “O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês”.

Siqueira (2005), no texto mencionado, discute o papel do professor brasileiro de inglês como língua internacional nos dias atuais e propõe uma reflexão sobre a necessidade de uma prática pedagógica adequada que leva em consideração os aspectos políticos de se ensinar e aprender uma língua mundial. O autor alerta para o perigo de o professor idolatrar a cultura estrangeira e promover suas classes de aula como verdadeiras ilhas da fantasia, “criando artificialmente um ambiente idealizado, onde professores e alunos compartilham do belo, do fantástico, de um mundo perfeito em que o veículo de comunicação é a língua mais falada do planeta, a língua da ‘libertação’” (SIQUEIRA, 2005, p. 27). As atitudes do professor descritas pelo autor podem parecer inocentes ou apenas uma tentativa de dinamizar suas aulas, mas o mesmo autor justifica, alertando para as consequências de o professor abster-se de sua responsabilidade de mostrar a seus alunos que não existem culturas superiores, nem podem ser consideradas melhores ou piores que outras, mas diferentes.

Outro componente curricular que, a meu ver possibilita uma boa abordagem dos fatores que contribuem para uma boa formação crítica de professor de Língua estrangeira dentro do curso de Letras investigado, foi Núcleo de Estudos Interdisciplinares III (NEI III), planejado para ser ofertado no terceiro semestre do curso. Sua ementa propõe discutir a formação teórico-crítica do professor de LE e a importância da pesquisa em sala de aula. As referências bibliográficas básicas também trazem obras que contemplam a proposta da ementa. Contudo, ao analisar os objetivos, conteúdos e referência bibliográfica complementar, definidos pelo professor, percebe-se que não foi abordada diretamente a temática formação

teórico-crítica de professor. Os objetivos apresentados no plano de curso são: sensibilizar os discentes sobre a importância da constituição mútua entre pesquisa e ensino para o fazer do profissional de Letras; Instrumentalizar discussões sobre a tradução e as produções literárias na contemporaneidade; e Evidenciar a estrutura e elaboração de resumo expandido.

Diferentemente do componente curricular NEI III, encontrei descritas, nos objetivos do plano de curso de NEI IV, propostas de aguçar a criticidade do discente para a “análise dos processos políticos, históricos e sociais das linguagens”. Percebi, ainda, nos objetivos uma preocupação em “sensibilizar os discentes sobre a importância da constituição mútua entre pesquisa e ensino para o fazer do profissional de Letras”. Vale ressaltar que a ementa do componente tem como planejamento analisar os diferentes métodos de ensino de LE e discutir o caráter eclético das abordagens de ensino de LE contemporâneas.

A análise dos processos da linguagem, apresentada no objetivo de NEI III, promove ao curso a possibilidade de colocar em prática o currículo, conforme Macedo (2006b) acredita que ele deva ser tratado, tendo o colonialismo como um processo cultural, e não como uma dominação política e econômica como o eurocentrismo expressa. Ainda que o professor não aborde diretamente as questões de currículo e colonialismo, o diálogo com componentes afins pode promover esse estudo de forma interdisciplinar, colocando em prática tais análises.

Um ponto muito positivo na oferta desse componente, e de suas propostas, no quarto semestre, é o fato de os discentes estarem já pensando na prática de estágio na segunda metade do curso. Para a formação crítica dos alunos é muito importante discutir as peculiaridades que existem em ensinar uma língua franca, nesse caso a língua inglesa, considerada por muitos autores como uma língua global¹⁰.

O discente, antes de ir para o estágio, já percebe o diferencial que é a atuação do professor com formação para o ensino de uma segunda língua em relação ao que ensina adotando o método natural, baseado apenas em suas lembranças de quando aluno. De acordo com Leffa, quando o professor de LE ensina uma língua a um aluno,

toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse

¹⁰ Uma língua que não é usada apenas como língua-mãe (CRYSTAL, 2003).

investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação (LEFFA, 2008, p.352-353).

Essa conscientização do que significa ensinar uma língua estrangeira abordada por Leffa é importante nesse momento da formação do discente, visto que ele está indo para a segunda metade do curso. Assim, já poderá refletir sobre as teorias e conceitos estudados com a prática através do estágio, tanto que, no quinto semestre, ocorre mais uma proposta de trabalho interdisciplinar na organização do fluxograma através do componente NEI V, com os componentes Estágio Supervisionado e Linguística Aplicada ao ensino de LE¹¹.

Pensando no momento em que o discente se encontra, conforme apresentado acima, o componente NEI V orienta a elaboração de plano de curso e de aula e discute os contextos sociopolítico e institucional do ensino de LE e as especificidades das classes de aprendizes de diferentes faixas etárias e níveis de proficiência. Percebem-se no plano de curso do professor, dois objetivos interessantes para a formação crítica dos discentes e para o atendimento às propostas do componente: sensibilizar os discentes sobre a importância de pesquisas e práticas interdisciplinares no curso de Letras; e instrumentalizar discussões sobre o processo sistemático e comparativo entre as culturas no ensino de língua estrangeira. Considero esses objetivos apresentados muito relevantes para que o futuro professor amplie suas possibilidades de trabalho.

O componente Linguística Aplicada ao ensino de LE I se apresenta relevante nessa atividade interdisciplinar, dentro do tema norteador apresentado, pelo fato de a Linguística Aplicada (LA) ser uma das ciências da linguagem que se ocupa em compreender o ensino-aprendizagem de línguas e as relações sociais da linguagem. Segundo Almeida Filho (2005), em relação ao ensino de línguas, a LA pode (re)formular teorizações sobre o processo de aprender línguas e, “eventualmente, oferecer auxílios indiretos importantes das outras áreas também voltadas para a percepção de conhecimentos teóricos no terreno da prática social efetiva” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.32). Pode-se afirmar que, na matriz curricular do curso de Letras, a LA é a grande área que trata do ensino-aprendizagem de línguas e da formação de professor de LE. No caso do componente analisado, foi detectado um estudo teórico e histórico sobre a LA.

¹¹ Apesar de o nome do componente curricular ser Linguística Aplicada ao ensino de LE, a LA é uma ciência independente da linguística que deixou de ser aplicação da linguística.

O professor de língua não é necessariamente um linguista aplicado, ele, em grande parte das vezes, se constitui como um usuário/leitor crítico dos produtos do linguista aplicado (ALMEIDA FILHO, 2005). A Linguística Aplicada oferece ao professor de línguas teorias para o professor de língua estrangeira poder refletir sua prática docente, tendo a linguagem como uma prática social híbrida.

A partir desse diálogo entre os componentes Linguística Aplicada ao ensino de LE, NEI V e Estágio Supervisionado, o discente estuda e diagnostica a prática e realidade do ensino de Língua Inglesa no ensino fundamental e médio.

No semestre seguinte, a mesma proposta de interdisciplinaridade entre os componentes se repete na matriz curricular entre os componentes NEI VI, Linguística Aplicada ao ensino de LE II e Estágio Supervisionado II.

A interdisciplinaridade entre esses componentes se concretiza da seguinte forma: como os discentes, a partir do planejamento do componente curricular Estágio Supervisionado II, executarão atividades docentes em que eles possam colocar em prática as teorias estudadas sobre o ensino durante o curso, o componente NEI VI contribuirá abordando questões relacionadas ao gerenciamento de sala de aula de LE, enquanto o componente curricular Linguística aplicada ao ensino de LE II, nesse processo, será relevante para a formação crítica desse futuro professor de LE.

Através das teorias de análise do discurso, atos de fala e outros conceitos que encontram abrangência dentro da ementa do componente Linguística Aplicada em concomitância com as abordagens trazidas no componente NEI VI, o discente torna o seu olhar mais crítico para a escolha de material didático e interação com o contexto de sala de aula. Conseqüentemente, a partir dessas orientações e reflexões acerca da prática pedagógica, o discente se sentirá apto para elaborar formas de intervenção pedagógica através da regência no ensino médio e fundamental.

As etapas, diálogos interdisciplinares, diferentes abordagens teóricas e o tempo dedicado durante o curso demonstram que não é simples atuar como professor de língua estrangeira sem formação acadêmica adequada e conseguir ser seguro, crítico, reflexivo e demonstrar competência na sua atuação. Vale ressaltar ainda que esse exercício precisa ser constante, a reflexão sobre o ensinar e a busca de conhecimento precisam ser paralelos.

Leffa (2008) adverte que o conhecimento tem uma validade que prescreve depois de certo período, portanto a formação precisa ser contínua. O autor ironiza que “um professor que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado” (LEFFA, 2008, p.357). Essa validade do conhecimento se dá pelo

fato de ele não ser um conjunto de fatos, mas uma reflexão de como esses fatos acontecem e podem ser atualizados e avaliados. O grande potencial da formação que visa à reflexão da prática é que ela considera o exercício da profissão no presente e no futuro.

É importante esclarecer que não analisei, na matriz curricular, todas as ementas relacionadas à formação de professor. Minha análise para este tópico se concentrou naqueles componentes do currículo e planos de curso que propunham uma formação crítica e reflexiva dos futuros professores para que eles possam ter competência para promover uma educação antirracista a partir da conscientização de seu papel de educador. Eu sabia que encontraria alguns, visto que essas recomendações existem nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para as licenciaturas, entretanto percebi uma diversidade de componentes que possibilitam a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas como as DCNs exigem.

4.2 Aspectos culturais

Os Estudos Culturais (EC) se apresentam como um ramo de conhecimento que busca instrumentalizar o saber para uma intervenção político-social. Assim, é possível compreender as relações de poder dos contextos sociais e políticos em uma sociedade marcada pela diversidade cultural nos diversos espaços da vida contemporânea.

Silva (1999) enfatiza que os Estudos Culturais tomam claramente partido dos grupos em desvantagens e não pretendem ser neutros ou imparciais em suas análises. Dessa forma, os EC se posicionam a favor da busca de significados e valores mais democráticos em uma sociedade marcada pela homogeneização cultural definida pelos economicamente privilegiados. Nesse sentido,

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

Os EC dialogam diretamente com diferentes áreas de conhecimento e apropriam-se de teorias da linguística, antropologia, psicologia e várias outras. Quanto às contribuições mais importantes dos EC em educação no Brasil, Costa, Silveira e Sommer (2003) pensam serem

aquelas que têm possibilitado, para além dos muros da escola, as noções de educação e currículo e a ampliação das discussões sobre identidade e diferença, assim como, a desnaturalização dos discursos de teorias instalados no aparato escolar.

As discussões sobre os aspectos culturais são relevantes em qualquer área de estudo, contudo, na formação de professor de línguas, elas se tornam ainda mais relevantes. Em primeiro lugar, enquanto educador, o professor de línguas precisa considerar as diferenças culturais entre seus alunos e a sociedade em que a escola está inserida; e, em segundo lugar, como professor de língua estrangeira, ele precisa permitir a seus alunos o acesso a outras culturas para a compreensão do uso da língua-alvo, ou seja, promover uma educação intercultural.

Quando não se discute com certa profundidade o tema cultura nas relações sociais, corre-se o risco de limitá-la a compreensões superficiais de seu conceito sem uma reflexão que ajude a trazer resultados positivos na prática. Na relação entre os alunos, precisamos considerar a diferença e a diversidade como coisas distintas dentro da mesma reflexão para não incorreremos na política de apaziguamento das diferenças, o que seria trabalhar pela manutenção das desigualdades. Ao analisar o cenário de colonialismo, exclusão e racismo, Rodrigues e Abramowicz (2013, p.18) defendem a seguinte hipótese:

A indiferenciação entre diversidade e diferença esvazia ora a desigualdade, ora a diferença. A diversidade colocada na esfera da cultura esvazia a desigualdade pois o que é chamado de social, que é o lugar da cultura (a cultura é uma linha do social), não se confunde e não é o setor econômico. Colocar a diversidade no plano do social é uma maneira de inventar toda uma economia social que possibilita recortar a distinção entre ricos e pobres e/ou situá-la em novas bases, de maneira a não confluir com a desigualdade. Por isso, fala-se em diversidade sem desigualdade. E a diversidade esvazia a diferença pois o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõem-se e toleram-se como se fosse possível estabelecer diálogos igualitários sem as hierarquias de poder/saber, sendo que a função própria da diferença é borrar as identidades e não instituí-las.

Diante das reflexões apresentadas, o professor de línguas deve ter conhecimento das variáveis socioculturais relativas ao conhecimento de mundo de seus alunos, ao mesmo tempo, ter em mente que o ensino de uma LE numa abordagem intercultural não se limita a transmitir valores culturais dos falantes da língua alvo. Segundo, Kramsch (1998), o termo intercultural pode também referir-se à comunicação entre pessoas de diferentes culturas étnicas, sociais e de gênero dentro dos limites de uma mesma língua nacional.

Na análise dos componentes curriculares, busquei considerar todos os aspectos (inter)culturais que podem contribuir para a criticidade dos discentes do curso de Letras em sua prática como professor de língua estrangeira.

As análises se deram conforme a sequência planejada na matriz curricular com os temas norteadores, portanto, iniciei a análise a partir do primeiro semestre. No tema norteador As Linguagens e as Produções Socioculturais e Históricas, encontrei três componentes que atendem às expectativas desta pesquisa: Aspectos históricos e culturais em línguas estrangeiras, Aspectos históricos culturais em língua materna e Estudos Socioantropológicos do Ensino de Língua Inglesa.

O componente Aspectos históricos e culturais em línguas estrangeiras atende, tanto em sua ementa quanto no planejamento do professor, às questões culturais e à criticidade do professor para o ensino da LI, contudo enfatizei apenas o primeiro neste tópico, visto que a formação crítica já fora tratada no tópico anterior deste trabalho. Dentre os objetivos estabelecidos pelo professor selecionei:

- Refletir sobre o conceito de cultura e sua relação com a língua e a sociedade;
- Desenvolver a capacidade crítica no que se refere à língua inglesa e a sua difusão geográfica;
- Compreender os diferentes períodos da língua e da literatura inglesa, observando a sua evolução;
- Analisar alguns aspectos da diversidade da cultura inglesa, focalizando os povos e as variedades linguísticas;
- Estabelecer relações entre os lugares sociais e a identidade dos povos que contribuíram para a formação da língua inglesa, através de obras literárias mais representativas de cada período;
- Reconhecer a influência da história na literatura de Língua Inglesa e a maneira pela qual a literatura reflete na vida e nos costumes de uma época.

Esses objetivos, ao serem colocados em prática, podem promover diálogos que provoquem nos alunos reconhecimento e reflexão de sua identidade cultural e alteridade para o reconhecimento e respeito às diferenças.

Algo interessante que chamou minha atenção ao analisar esse componente foi que o professor, ao definir os objetivos, enriqueceu sua aula em relação à proposta da ementa do componente que se descreve: “Estuda aspectos histórico-culturais da constituição da LE, abordando a influência do latim e de outras línguas na formação da língua e literatura estrangeiras. Compara os diferentes períodos da língua e da literatura estrangeira”.

Percebe-se, a partir do plano de curso, que o professor sinaliza ter conhecimento e formação suficientes para trabalhar aspectos interculturais necessários para um ensino reflexivo de língua estrangeira. Pennycook (1994) recomenda que, para um ensino reflexivo, o professor deve sempre ter em mente que nenhuma língua é neutra ou apolítica. Os objetivos demonstram essa consciência, por parte do professor, do componente.

Aspectos históricos culturais em língua materna é outro componente proposto pelo PPC para discutir questões culturais. Sua ementa: “Estuda aspectos histórico-culturais da constituição da LM, abordando a influência do latim e de outras línguas na formação da língua e da literatura portuguesa e brasileira. Compara os diferentes períodos da língua e da literatura de língua portuguesa”. Conforme a proposta da ementa, percebi, ao analisar o plano de curso, que não se trabalha aqui a importância de línguas indígenas e africanas para a formação da língua materna falada no Brasil. A ementa desse componente reflete uma preocupação do curso em ofertar aos estudantes conhecimentos sobre sua cultura e sua língua para que eles saibam contrastá-las com a cultura e língua-alvo. No componente que aborda a cultura de LE, ficou perceptível que o professor buscou abordar a cultura estabelecendo relações com a língua.

Dentre os objetivos, encontrei a proposição de conhecer e refletir criticamente sobre os poemas e demais obras de autores portugueses e brasileiros, estabelecendo um diálogo entre a literatura portuguesa e a brasileira em suas diversas tendências, e ressaltando a importância da literatura para a formação e evolução da história e da cultura de um povo. Nos conteúdos programáticos selecionei duas propostas a serem trabalhadas nas aulas: Questões sobre a colonização: colônia, cultura, cultura portuguesa e cultura brasileira e diálogo entre a produção literária portuguesa e a brasileira: traços que se aproximam em momentos literários diversos.

A diferença entre os dois componentes que abordam aspectos históricos e culturais é que um foca a formação da língua portuguesa e das literaturas portuguesas e brasileiras e também compara os diferentes períodos da língua e da literatura de língua portuguesa, e o outro foca a língua estrangeira. Ambos pertencem ao tema norteador As Linguagens e as Produções Socioculturais e Históricas, que constitui o planejamento curricular ofertado no primeiro semestre. Seria interessante se tivesse acontecido um diálogo entre os professores para a oferta de um trabalho interdisciplinar.

O componente Estudos Socioantropológicos do Ensino de Língua Inglesa, como mencionado no tópico relativo à criticidade do professor, propõe estudos dos problemas relacionados à aquisição da Língua Estrangeira - LE como segunda língua - L2, enfatizando

os aspectos sociais e antropológicos. Apenas analisando o plano de curso do professor, não fica perceptível o quanto foram aprofundadas as questões culturais durante as aulas, mas os objetivos propostos no plano sinalizam que a interculturalidade norteou as discussões dos conteúdos estudados.

No segundo semestre, com o tema norteador Os Códigos, as Linguagens e as Produções Oraís Socioculturais, encontrei os seguintes componentes dentro da proposta dessa análise: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Estudos Filosóficos. Estes dois componentes oferecem suporte para que o professor possa abordar questões raciais e sobre as correntes de pensamento voltadas à linguagem.

Como o título já sinaliza, o componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena propõe discutir a formação da sociedade brasileira, considerando seus aspectos históricos e culturais; dessa forma, o professor tem a oportunidade de discutir conceitos fundamentais para a compreensão das diferenças e das políticas encontradas na sociedade. Como esse componente será analisado de forma mais aprofundada em outro tópico, limitei-me apenas a expor sua relevância para o curso.

O componente Estudos Filosóficos evidencia leituras voltadas para as correntes de pensamento relacionadas à linguagem, assim, facilita ao professor dialogar com outras subáreas da linguagem, como a Linguística Aplicada. O professor apresenta como objetivo do componente possibilitar aos discentes discussões sobre os estudos filosóficos, evidenciando leituras voltadas para as correntes de pensamento relacionadas à linguagem. Os conteúdos programáticos que encontrei relacionados aos aspectos culturais foram: O Homem e o Mundo da Cultura; Cultura e sociedades pré-modernas. Através da filosofia da linguagem, pode-se refletir sobre identidade e cultura, visto que não há cultura sem língua, e a construção da identidade acontece por meio da cultura, como esclarece Chauí (2006, p.156):

Há um vaivém contínuo entre as palavras e as coisas, entre elas e as significações, de tal modo que a realidade (as coisas, os fatos, as pessoas, as instituições sociais, políticas, culturais), o pensamento (as idéias ou conceitos como significações) e a linguagem (as palavras, os significantes) são inseparáveis, suscitam uns aos outros, referem-se uns aos outros e interpretam-se uns aos outros.

Essa inter-relação também é defendida nos estudos culturais, pois segundo Hall (2004, p. 50-51. Grifo do autor): “as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso*”.

O componente curricular Estudos contemporâneos da literatura em língua inglesa I apresenta em sua ementa que sua proposta de estudo é analisar e interpretar textos contidos na produção literária contemporânea em língua estrangeira até a primeira metade do século XX e estudar o contexto sociocultural e histórico das obras analisadas. Ao analisar o plano de curso do professor, encontrei como objetivo geral conhecer as principais obras da Literatura Inglesa do Período Contemporâneo, numa abordagem histórico-social, contextualizando-as com a atualidade, com outros textos e outros autores, e como objetivos específicos:

- Identificar o background histórico-social que influenciou as atividades literárias do período contemporâneo;
- Reconhecer a influência da história na literatura e a maneira pela qual ela se reflete na vida e nos costumes de uma época;
- Identificar o assunto e a ideologia dos autores estudados, ao longo de cada obra lida;
- Desenvolver o hábito da leitura de textos literários de modo a tornar a leitura um prazer a se estender além da sala de aula.
- O conteúdo programático selecionado para ser trabalhado foi:
- O período colonial na América do Norte:
- As colônias de Virgínia;
- A tradição puritana;
- Jonathan Edwards.
- O período revolucionário norte-americano:
- A idade da razão na América do Norte;
- Benjamin Franklin;
- Independência e a fundação da República na América do Norte;
- Thomas Jefferson;
- Declaração da Independência Norte-Americana.
- Os contos de Edgar Allan Poe e o sonho de liberdade de Walt Whitman;
- A Guerra da Secessão nos EUA/O índio americano/A escravidão na América;
- O Oeste Americano: Mark Twain;
- A poesia de Emily Dickinson;
- O período entre guerras;
- A geração perdida: Ernest Hemingway;
- A era do Jazz: F. Scott Fitzgerald;
- O sonho americano e a crise de 1929: John Steinbeck;
- O drama americano: Tennessee Williams.

Decidi colocar muitos detalhes sobre este plano de curso devido ao fato de perceber que a proposta do plano de curso em analisar e interpretar textos contidos na produção literária contemporânea em língua estrangeira foi reduzida a textos e aspectos culturais da sociedade estadunidense.

Vale salientar que a ementa se refere à produção literária em língua estrangeira, portanto, mesmo que ela se referisse à literatura inglesa, não estaria restringindo-se aos países e autores cuja língua nativa é o inglês. Assim como a língua tem diversas variantes ao ser

falada dentro de diferentes contextos culturais em diferentes países, a literatura inglesa também não se restringe a países como Estados Unidos e Inglaterra. Isso sem falar na grande diversidade de produção literária existente mesmo nos outros países que têm a língua inglesa como língua oficial, além desses mencionados, como muitos países no continente africano, por exemplo.

O componente curricular na área de estudos literários que despertou minha atenção para análise foi Panorama da produção literária: da origem até a modernidade, que estuda a produção literária em Língua Estrangeira da origem até a modernidade. Ao analisar o plano de curso do professor, encontrei como objetivo analisar os aspectos sociais contidos na produção literária a partir de textos históricos e literários. Os conteúdos programáticos planejados foram:

- Old english and middle english literature;
- 17th century literature in England;
- 17th century literature;
- Restoration and 18th century literature;
- 18th century literature and romanticism;
- Victorian age;
- 19th century literature;
- 20th century literature;
- American literature in the colonies;
- Pilgrims and puritans;
- Dryden's work ;
- Knickerbocker group Wordsworth, Coleridge and Keats Works;
- 18th century literature in America;
- Emerson's work;
- 19th century literature;
- Poe's work;
- Hawthorn's work;
- 20th century literature;
- Hemingway's work;
- Fitzgerald's work;
- Afro-american literature;
- Langston Hughes' work;
- Allen Ginsberg's work;
- Irwin Allen Ginsberg.

Assim como enfatizei, na análise do componente citado anteriormente, a produção literária em língua estrangeira não se limita aos países que tem a língua inglesa como primeira língua. Percebe-se, no plano de curso, que o conteúdo se limita a autores ingleses e estadunidenses; John Dryden, William Wordsworth, Samuel Taylor Coleridge e John Keats eram ingleses, enquanto Ralph Waldo Emerson, Edgar Allan Poe, Ernest Miller Hemingway,

Francis Scott Key Fitzgerald, Nathaniel Hawthorne, James Mercer, Langston Hughes e Irwin Allen Ginsberg eram americanos.

O termo “*Knickerbocker group*”, programado entre os conteúdos a serem ministrados, refere-se aos colonos holandeses que foram para Nova York nos anos 1600. Tive alguma expectativa com a proposta de ensino do conteúdo “*Afro-american literature*”, mas, aparentemente, apenas um dos autores apresentados no plano de curso representa essa área de estudo; Langston Hughes era um poeta negro e ativista, líder do Harlem Renaissance. Portanto, não posso afirmar ou analisar se os estudos literários afro, ou mesmo escritores afrodescendentes, foram contemplados com profundidade.

A ausência de negros na literatura, seja como autores ou personagens, não importando se são protagonistas, coadjuvantes ou narradores, não é algo perceptível somente nos estudos literários voltados para a literatura de língua inglesa, a literatura brasileira contemporânea também reflete a dominação dos brancos em todos os seus espaços.

Regia Dalcastagnè (2008), em seu texto “Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea”, afirma que a literatura reflete, em suas ausências, talvez mais do que naquilo que expressa, características da sociedade brasileira. Como exemplo, ela discorre sobre a situação da população negra tanto na sociedade, quanto na literatura.

Segundo Dalcastagnè (2008), são poucos os autores e personagens negros na literatura brasileira. A autora exemplifica apontando que, em uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos de Literatura Contemporânea da Universidade de Brasília, intitulada “Personagens do romance brasileiro contemporâneo”, com romances publicados por três editoras do Brasil, entre os anos de 1993 e 2008, identificaram-se quase 80% de personagens brancas, sendo a proporção ainda maior quando se isolam protagonistas ou narradores. Mesmo os estudos literários sendo avessos aos métodos quantitativos, a alta porcentagem de personagens brancas reforça um viés que merece investigação.

Na pesquisa supracitada, foram analisados 258 romances de autores brasileiros publicados em três prestigiadas editoras do país: Companhia das Letras, Record e Rocco. Os resultados apontam que,

No conjunto, são 165 escritores diferentes, sendo que os homens representam 72,7% do total de autores publicados. Mas a homogeneidade racial é ainda mais gritante: são brancos 93,9% dos autores e autoras estudados (3,6% não tiveram a cor identificada e os “não-brancos”, como categoria coletiva, ficaram em meros 2,4%) (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 89).

A pesquisa ainda revela que os brancos somam quase quatro quintos das personagens, com uma frequência mais de dez vezes maior do que os negros. “Em 56,6% dos romances, não há nenhuma personagem não branca. Em apenas 1,6%, não há nenhuma personagem branca. E dois livros, sozinhos, respondem por mais de 20% das personagens negras” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 90).

A tabela abaixo, retirada da pesquisa da autora, apresenta a distribuição das personagens por cor. Na tabela, a categoria “não pertinente” agrupa personagens não humanas.

Tabela 1 – Cor das personagens

branca	994	79,8%
negra	98	7,9%
mestiça	76	6,1%
indígena	15	1,2%
oriental	8	0,6%
sem indícios	44	3,5%
não pertinente	10	0,8%
total	1245	100%

Fonte: DALCASTAGNÈ, 2008, p. 90.

A presença negra e mestiça, que já é baixa entre as personagens, é menor ainda quando são focados os protagonistas e os narradores. Confirmam-se os dados da tabela abaixo:

Tabela 2 – Cor e posição das personagens

	branca	negra	mestiça	indígena	oriental	sem indícios	não pertinente
protagonista	84,5%	5,8%	5,8%	1,5%	-	2,0%	0,3%
coadjuvante	77,9%	8,7%	6,3%	1,1%	0,9%	4,0%	1,0%
narradora	86,9%	2,7%	3,8%	-	-	4,9%	1,6%
total	79,8% n = 994	7,9% n = 98	6,1% n = 76	1,2% n = 15	0,6% n = 8	3,5% n = 44	0,8% n = 10

Fonte: DALCASTAGNÈ, 2008, p. 91.

Ainda segundo a autora, a pesquisa aponta que “os negros são 7,9% das personagens, mas apenas 5,8% dos protagonistas e 2,7% dos narradores; [...] é possível observar a ampla predominância de *homens brancos* nas posições de protagonista ou de narrador, enquanto as *mulheres negras* mal aparecem” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 90, grifo da autora), como se vê na tabela 3.

Tabela 3 – Sexo, cor e posição das personagens

	protagonistas		narradores	
	brancos	negros	brancos	negros
homens	206	17	107	4
mulheres	83	3	52	1

Fonte: DALCASTAGNÈ, 2008, p. 91.

A autora ainda discorre sobre o perfil das personagens negras, sendo uma grande proporção de dependentes químicos (13%, contra 3% para brancos). Quanto ao perfil socioeconômico, a pesquisa constata que, nos romances estudados, os negros são (quase sempre) pobres. O mais agravante é que a ocupação que mais apareceu sendo preenchida pelo negro foi de bandido/contraventor, mesmo assim, outra grande parte se divide em escravo e profissional do sexo. A autora conclui, pelos dados apresentados, que “espaço onde se constroem e se validam representações do mundo social, a literatura é também um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas *determinadas* representações sociais, camufladas, muitas vezes, no pretense “realismo” da obra” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 106, grifo da autora). Se não bastasse a grande ausência de negros na literatura, tanto como escritores quanto como personagens, quando aparecem na trama, restringem-se às figuras estereotipadas dentro da sociedade, que só reforçam e legitimam o preconceito racial.

A pesquisa de Dalcastagnè (2008) serve de reflexão para as dificuldades existentes. Não podemos generalizar, pois sabemos que há muitos negros na literatura, lutando contra a corrente e publicando em coletivos como o Cadernos Negros, onde Conceição Evaristo publicou seu primeiro texto, nos anos 1980. Existe uma questão de poder, de capital, que dificulta ou impede que pessoas negras apareçam, seja como autores ou mesmo personagens nas publicações em grandes editoras. Efeito do racismo na sociedade. Mas isso não quer dizer que pessoas negras não escrevam, mesmo em terríveis condições, como a grande Carolina Maria de Jesus, que escrevia em papéis que ela catava no lixo e foi uma das grandes escritoras brasileiras no século XX.

Da mesma forma que a arte não deve ser usada exclusivamente numa perspectiva engajada de luta e política, ela também não deve se limitar a reproduzir representações construídas e legitimadas por um determinado grupo na sociedade.

Conclui-se, neste tópico, que os componentes curriculares selecionados para análise, visando analisar as questões culturais em seus planos de curso, foram poucos, diante da ampla matriz curricular que o curso possui. Vale ressaltar que não foi por motivo de falta de

percepção dos seus docentes, mas devido o planejamento curricular do curso. Apenas quatro componentes atenderam à proposta da pesquisa, sendo eles: Aspectos históricos e culturais em línguas estrangeiras, que demonstra nos objetivos uma preocupação do professor com as questões culturais; Aspectos Históricos Culturais em Língua Materna, que em seus conteúdos programáticos apresenta propostas a serem trabalhadas questões sobre a colonização: colônia, cultura, cultura portuguesa e cultura brasileira; História e Cultura Afrobrasileira e Indígena, que sua proposta é discutir a formação da sociedade brasileira, aspectos históricos e culturais são bem enfatizados; e por último o componente Estudos Filosóficos que propicia leituras e discussões relativos às correntes de pensamentos sobre a linguagem.

Alguns planos de curso dos componentes relativos à área de literatura foram analisados, mas não atenderam às expectativas do pesquisador e de suas ementas quanto à proposta de contribuir para uma formação crítica aos seus discentes, por tratarem de conceitos e teorias sobre os estudos literários.

4.3 Questões raciais

Nos tópicos anteriores, enfatizei a importância da formação reflexiva do professor e seu papel como educador na sociedade. Abordei ainda a relevância dos estudos culturais para a compreensão da diversidade e construção identitária no curso de Letras. Sem estes conhecimentos não é possível discutir as causas e consequências do racismo. Neste tópico, parto do princípio de que o racismo existe na sociedade brasileira e a educação é um dos caminhos para sua superação. Assim, analisei os componentes curriculares que se apresentam como colaboradores para o reconhecimento da existência do racismo e seu combate.

O componente Aspectos históricos e culturais da África e da diáspora, com carga horária de 45h, apesar de constar no projeto do curso, não foi ofertado aos alunos que ingressaram no curso a partir de 2012. Ele foi substituído pelo componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena com carga horária de 60h, atendendo às exigências da Lei 11.645, de 2008, que amplia a Lei 10.639 de 2003, destacando a necessidade de apresentar também a história e a cultura indígenas.

Esse componente em oferta no curso, segundo sua ementa:

“Estuda a discriminação étnicorracial: (re)pensando a identidade étnico-racial do(a) educador(a) e dos(as) educandos(as). Educação antirracista: contexto escolar e prática docente. Políticas de ação afirmativa e legislação

específica. Análise e produção de material didático. Valorização e resgate da história e cultura afrobrasileira e indígena: desconstruindo estereótipos”.

Encontrei, no plano de curso do professor, os seguintes objetivos:

- Compreender o processo histórico que contextualiza as relações étnico-raciais, e suas implicações na educação;
- Perceber as discriminações étnico-raciais na perspectiva sociológica, refletindo sobre as inter-relações existentes entre a história, sociedade e educação;
- Fornecer bases teórico-metodológicas para a construção da identidade do sujeito, bem como (re)pensando a identidade étnico-racial do(a) educador(a) e dos(as) educandos(as);
- Analisar, do ponto de vista teórico/prático, uma educação antirracista no contexto escolar;
- Analisar as políticas de ação afirmativa e legislação específica.
- Desenvolver produção de material didático, valorizando o resgate da história e cultura afro-brasileiras e indígenas: desconstruindo estereótipos.
- Desenvolver a capacidade de reflexão crítica acerca do capitalismo e seus reflexos na educação escolar, bem como seus aspectos na contemporaneidade a partir de um “olhar” sociológico.

Para executar os objetivos, o professor definiu o seguinte conteúdo programático:

- O processo histórico que contextualiza as relações étnico-raciais, e suas implicações na educação;
- As discriminações étnico-raciais na perspectiva sociológica, As inter-relações existentes entre a história, sociedade e educação;
- A construção da identidade do sujeito, (re)pensando a identidade étnico-racial do(a) educador(a) e dos(as) educandos(as);
- Educação antirracista no contexto escolar;
- As políticas de ação afirmativa e a legislação específica.
- Produção de material didático, valorização e resgate da história e da cultura afro-brasileiras e indígenas: desconstruindo estereótipos.
- Identidade e etnia- construção da pessoa e resistência cultural;
- Resgate da história e cultura afro- brasileiras e indígenas de Caetitê- Bahia;
- A identidade cultural na pós-modernidade.

Nas referências, destacam-se os seguintes autores: Eliane Cavalleiro (2001) Marcus Vinícius Fonseca (2007), Kabenguele Munanga (2008), Joel Rufino dos Santos (1990), Ana Célia da Silva (2004), Carlos Rodrigues Brandão (1986) e Stuart Hall (?)¹².

A ementa, os objetivos e conteúdo programático do plano de curso demonstram a preocupação do professor em fazer uma boa abordagem de forma contextualizada e ampla das questões étnico-raciais tanto na escola quanto na sociedade. Não posso afirmar que o professor não tenha conseguido alcançar os objetivos propostos, contudo considero a carga

¹² No plano de curso não constava o ano da obra.

horária de apenas 60 horas não suficiente para a amplitude de conteúdo, tanto relacionada à cultura afro quanto à indígena, a serem trabalhadas em apenas um componente.

Poder-se-ia imaginar que os objetivos tenham sido trabalhados de forma articuladas, mas mesmo assim, eles não se inter-relacionam tanto ao ponto de poderem ser abreviados e terem uma profundidade satisfatória com a carga horária descrita para abordar as questões relacionadas ao negro e ao índio. A título de exemplo, simulei dividir esses objetivos em três agrupamentos, mesmo assim ficaram amplos: um tratando do processo histórico; outro da construção da identidade do sujeito; e o último da educação antirracista e das legislações específicas.

Compreender o processo histórico que contextualiza as relações étnico-raciais, e suas implicações na educação já exigiria de muito tempo para que o assunto fosse abordado de forma interativa.

O objetivo apresentado pelo professor, que propõe: fornecer bases teórico-metodológicas para a construção da identidade do sujeito, bem como (re)pensando a identidade étnico-racial do(a) educador(a) e dos(as) educandos(as), por se tratar de um conteúdo teórico, requer muita leitura e interação professor-aluno para uma boa compreensão.

Analisar, do ponto de vista teórico-prático, uma educação antirracista no contexto escolar e analisar as políticas de ação afirmativa e legislação específica, seria uma oportunidade de dar voz aos alunos, ouvindo seus relatos. Consequentemente iria proporcionar um momento riquíssimo para o aprendizado e internalização do conteúdo por parte dos alunos.

Os últimos objetivos sinalizam a necessidade de uma metodologia em formato de oficinas, o que demandaria muito tempo. São eles: desenvolver produção de material didático, valorizando o resgate da história e da cultura afro-brasileiras e indígenas: desconstruindo estereótipos; e desenvolver a capacidade de reflexão crítica acerca do capitalismo e seus reflexos na educação escolar, bem como seus aspectos na contemporaneidade a partir de um “olhar” sociológico.

Todos os componentes curriculares são relevantes para esta pesquisa, contudo este último apresentado despertou muita expectativa para as análises, sendo observado de forma aprofundada em todos os procedimentos deste trabalho, principalmente na entrevista com os alunos egressos participantes dele.

O componente Políticas e organização dos sistemas de ensino tem como objetivo proporcionar o conhecimento e a análise da legislação, das políticas educacionais, das reformas do ensino e dos planos e diretrizes públicas em relação ao sistema escolar em suas

dimensões histórica, política e econômica. Dessa forma, busca promover a reflexão crítica sobre o sistema escolar e o trabalho do professor no contexto das reformas do estado e das transformações da sociedade contemporânea. Ao analisar o plano de curso desse componente, encontrei descritos os conteúdos:

1. O que é política educacional

- A educação como política pública;
- As relações entre Estado, Sociedade e Educação;
- A educação escolar no contexto das reformas do Estado e das transformações da sociedade contemporânea;
- Críticas à visão neoliberal de educação.

2. As políticas, as reformas de ensino e os planos e diretrizes educacionais:

- A construção da escola pública;
- A história da estrutura e da organização do sistema de ensino no Brasil de 1930 aos dias atuais;
- O papel do Congresso Nacional na consolidação da legislação educacional;
- O binômio centralização/descentralização na organização da educação brasileira;
- O embate entre os defensores da escola pública e os privatistas na educação brasileira.

3. Constituição Federativa do Brasil (1988):

- LDB (9394/96): a estrutura e a organização administrativa, pedagógica e curricular do ensino: federal, estadual e municipal (princípios da organização);
- Níveis e modalidades de educação e de ensino;
- O sistema Estadual.

4. Os programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e o financiamento da educação escolar:

- Programas do MEC;
- Avaliação da educação básica e da superior;
- O atual Plano Nacional de Educação;
- Objetivos e perspectivas para uma educação pública, democrática e de qualidade diante dos desafios da sociedade contemporânea.

Não encontrei de forma explícita, registrada no plano de curso, qualquer abordagem às questões voltadas ao negro no contexto escolar, como as políticas de cotas, a Lei 10.639/03 e nem seu tratamento recebido pelo sistema educacional no ambiente político brasileiro anterior à Constituição de 1988. Contudo, não se pode afirmar que as questões étnico-raciais não tenham sido discutidas durante as aulas.

Penso que, desde a promulgação da Lei 12.711 de 2012, o longo período desde o início da política de cotas no Brasil, inclusive na UNEB, e as conquistas dos movimentos negros com a implantação da Lei 10.639/2013, não seja possível discutir as políticas

educacionais e as reformas do ensino ignorando as questões raciais no Brasil, principalmente em curso de licenciatura da UNEB.

Vale ressaltar que a UNEB, em 2002, foi a primeira universidade pública do Norte e Nordeste e a segunda do Brasil, através das ações afirmativas com a adoção do sistema de cotas, a reconhecer o direito à inclusão de expressiva parcela de estudantes negros e negras, oriundos dos sistemas de educação básica pública, excluídos do acesso ao ensino superior. Essas ações não só corrigiram uma injustiça com os negros na democratização do ensino, como também contribuíram para que o debate sobre raça e racismo crescesse nos espaços acadêmicos na Bahia e no Brasil.

Poder-se-ia esperar uma participação de forma segura e aprofundada dos discentes nas discussões sobre as políticas públicas voltadas para as ações afirmativas e o negro nas questões educacionais. Isso porque os alunos já teriam estudado o componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no semestre anterior, proporcionando assim uma discussão interdisciplinar. Somente nos procedimentos das entrevistas poder-se-á saber se as questões voltadas ao negro e às legislações relacionadas foram abordadas durante as aulas do componente em tese.

A análise das ementas dos componentes da matriz curricular do curso sinalizou que os dois componentes curriculares apresentados possibilitam ao professor discutir a existência do racismo e formas para sua superação, principalmente no ambiente escolar. Como descrito, a carga horária de ambos não contribui para que aconteça uma discussão ampla que venha garantir que seus discentes terão formação crítica e conhecimento suficiente para colocar em prática uma educação antirracista.

4.4 Conclusão

As análises que visavam perceber como o curso executa um currículo a partir das propostas idealizadas em seu PPC revelaram que o curso tem elementos potentes para uma educação antirracista à medida que relaciona no currículo e nos planos e curso a formação crítico-reflexiva com as questões culturais e raciais. Nessa análise, algumas fragilidades foram detectadas, como a falta de uma articulação entre os componentes dentro dos temas norteadores, não aproveitando a oportunidade de um trabalho interdisciplinar abordando a formação teórico-crítica do professor em diálogo com o componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena para aprofundar as questões voltadas para a identidade cultural da sociedade brasileira. Como o PPC está organizado em tema norteador para que

esse trabalho interdisciplinar possa ocorrer, para que futuramente outros alunos possam usufruir dessa oportunidade, dependerá, portanto, de um trabalho de conscientização e percepção da proposta do PPC entre todos os professores envolvidos. No capítulo seguinte, apresento as entrevistas com as participantes, que foram úteis para que possamos confirmar se estas potencialidades foram colocadas em prática durante sua formação.

5 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS LÍNGUA INGLESA: o olhar (ou impressões) de estudantes e egressas do curso.

O propósito central desta tese é investigar as contribuições do curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa, ofertado pelo Departamento de Ciências Humanas, Campus VI da UNEB, em Caetité, Bahia, para uma educação antirracista. Assim sendo, todo seu planejamento se deu em torno de buscar informações na organização do currículo, nos planos de curso dos professores, através das discentes e egressas do referido curso que pudessem demonstrar os modos como esse curso possibilita, no percurso da formação de seus licenciados, possibilidades para uma prática educativa antirracista. Até aqui, procurei demonstrar esse intento tomando como base a análise do Projeto pedagógico, da matriz curricular e do planejamento dos docentes. No presente capítulo, volto minhas atenções para as percepções e conclusões das discentes, que estão em fase de conclusão do curso e das egressas em relação à temática desta pesquisa.

Os critérios de escolha das discentes e egressas que participaram desta pesquisa foram embasados nas informações obtidas no Projeto Pedagógico do Curso para justificar a relevância da escolha dessas participantes em relação a todos os outros do curso, conforme será demonstrado na sequência.

Como apresentado em outras etapas desta tese, foi realizado um estudo do Projeto Pedagógico do Curso no intuito de compreender suas propostas, seus embasamentos legais e sua organização curricular. Esse estudo revelou que algumas mudanças aconteceram no funcionamento do curso desde que ele foi iniciado no DCH-VI, no ano de 1994. Desse modo, utilizei alguns critérios para selecionar as participantes desta pesquisa.

O primeiro critério, então, foi selecionar as participantes que tenham cursado a matriz curricular em vigência¹³, que começou a ser operacionalizada a partir de 2013. Além de ser uma leitura mais atual, levei em consideração, também, o fato de que, nessa matriz curricular, o curso substituiu a oferta de um componente que tratava da cultura da África, com carga horária de 45 horas, por um que incluía também a cultura indígena na mesma ementa, elevando a carga horária para 60 horas. Como o tema que norteia esta pesquisa são as questões raciais, achei pertinente considerar essa substituição de componentes na matriz curricular do curso.

¹³ A partir do primeiro semestre de 2021, uma nova matriz curricular passou a ser ofertada. A matriz analisada nesta pesquisa foi aplicada no período de 2013 e 2020.

Como o doutoramento teve início em 2018 e previsão de término em 2021, pensei em escolher participantes que não tivessem completado o curso antes do ano de 2020. Concluí que, se o participante, na condição de egresso, tivesse terminado o curso em qualquer ano anterior ao mencionado, ele poderia: não lembrar detalhes de sua vivência dentro do curso; poderia já estar cursando uma especialização ou outro curso que pudesse interferir nos seus conhecimentos adquiridos durante o curso; já estar atuando na docência; ou até mesmo ter sofrido influência social posterior ao contexto de sua formação no curso de Letras.

Diante do exposto, não priorizei um número máximo de participantes, só defini que não fosse inferior a cinco por ser pouco para geração de dados e análise. Levando em consideração que todos os concluintes terão habilitação plena para atuar como professores, independentemente de seu gênero, não defini critérios de escolha entre esses participantes formandos em 2020. Dessa forma, ainda no final de 2019, fiz um levantamento desses prováveis formandos e já deixei consultados quanto ao seu desejo de participar da pesquisa. Todas as seis formandas que detectei no levantamento aceitaram o convite prontamente.

Com o imprevisto da pandemia da COVID, nem todas as que haviam sido contatadas anteriormente conseguiram concluir o Trabalho de Conclusão de Curso, em 2020, mas, como já eram concluintes, tendo cursado praticamente toda a grade curricular, elas permaneceram como participantes. Dessa forma, no momento da entrevista, eram três egressas, ou seja, já formadas, e três concluintes. A pesquisa teve, portanto, a participação de seis pessoas do sexo feminino. Todas cursaram a mesma matriz curricular ao longo da formação inicial.

As entrevistas aconteceram individualmente e foram realizadas remotamente pela plataforma Microsoft Teams, nos meses de janeiro e fevereiro de 2021, em horário previamente combinado com cada participante da pesquisa. Cada entrevista teve duração média de uma hora.

Como a proposta da metodologia de história oral é fazer com que os participantes se sintam à vontade para expor suas visões e interpretações sobre o tema proposto, ou situações por eles vivenciadas, foi enfatizado aos participantes, no início de cada entrevista, o sigilo absoluto de suas identidades. Assim, como na turma escolhida para a pesquisa só havia mulheres, identifiquei cada participante deste estudo com nome fictício feminino.

Os nomes fictícios das seis participantes são Fernanda, Thayara, Sara, Jéssica, Nathália e Odara. Além de não usar o nome real de cada uma delas, saliento, também, que não deixei informações explícitas na tese que pudessem facilitar sua identificação.

Um roteiro¹⁴ foi elaborado para que nenhuma informação relevante fosse esquecida e para que houvesse uma sequência lógica no diálogo, contudo busquei agir de forma que as participantes não se sentissem interrogadas e que o diálogo ocorresse de forma bem natural e espontânea.

Além disso, o roteiro para as entrevistas foi útil, ainda, para garantir que o conteúdo do diálogo oferecesse respostas às questões levantadas nas análises do PPC; e para que fosse possível identificar o posicionamento dos interlocutores diante das questões raciais no Brasil, seus lugares de fala, como compreendem a proposta do curso para uma formação étnico-racial, os componentes curriculares que destacaram, ou os que deixaram a desejar nas discussões sobre identidade e diversidade cultural e, finalmente, identificar suas perspectivas para colocar em práticas as características de uma educação antirracista.

Indagadas sobre a cor de sua própria pele, tendo como referência o modelo oficial adotado pelo IBGE, que utiliza cinco categorias: branca, parda, preta, amarela e indígena, duas participantes da pesquisa responderam considerar sua cor preta (Jéssica e Odara), duas como pardas (Sara e Nathália) e uma se identifica como negra (Thayara). A participante Fernanda informou que em seus documentos consta branca, mas ela não saberia dizer com qual cor se identificar devido à diversidade de raças na família. Vale ressaltar que a que respondeu ser negra informou que, em sua certidão de nascimento, consta ser cor parda, mas ela se considera negra, ou seja, evidencia uma perspectiva política a partir de seu pertencimento étnico-racial.

5.1 Vivemos uma democracia racial no Brasil?

Como afirma Munanga (2008), nós só podemos discutir a superação do racismo a partir do momento em que acreditamos em sua existência na sociedade, por isso, no início do diálogo as participantes foram assim questionadas: se elas acreditam que vivemos uma democracia racial no Brasil. Essa pergunta, além de atender à proposta da elaboração do roteiro da entrevista, foi muito esclarecedora para que as participantes pudessem expor naturalmente suas opiniões e conhecimentos sobre as questões étnico-raciais.

Todas as participantes enfatizaram, com expressões parecidas, que o Brasil ainda precisa evoluir muito para superar a desigualdade social e o preconceito racial. Jéssica

¹⁴ Esse roteiro encontra-se em apêndices, no final desta tese.

ênfatiçou que não é fácil e é muito doloroso viver nessa situação e que, como negra, sabe das consequências para sua vida, como o trauma psicológico e a baixa autoestima.

Thayara afirmou que não vivemos uma democracia e que até têm ocorrido tentativas de reparação, mas que elas ainda não são suficientes para afirmarmos que existem direitos e tratamentos iguais para todos, portanto, os negros continuam sofrendo preconceito e discriminação por causa de sua cor. Fernanda salientou que, se analisarmos o tratamento que a polícia oferece aos negros, perceberemos que não existem democracia e tratamento igualitário no Brasil. Como dito anteriormente, todas as participantes afirmaram que não vivemos uma democracia racial. Thayara até afirmou que sempre vai existir preconceito na sociedade brasileira, enquanto Sara acredita que, aos poucos, mudanças ocorreram para melhor.

As respostas sinalizam um aspecto positivo para a prática docente dessas recém-formadas ou concluintes. Elas não comungam a ideologia do “mito da democracia racial”. Todas têm consciência de que a sociedade brasileira não desfruta dos princípios de plena igualdade, sejam eles de direitos, sociais e raciais entre as pessoas, independentemente de sua origem étnico-racial e da sua cor de pele. Embora as respostas que demonstram esclarecimento por parte das participantes não sejam uma surpresa, infelizmente, sabemos que muitos brasileiros ainda defendem que não existem racismo e tratamento diferenciado às pessoas pela cor de sua pele no Brasil. Muitos são induzidos a pensar assim por comodismo de sua posição social, ou pelo fato de não existirem, no Brasil, sistemas legais de segregação racial, a exemplo do que ocorreu nos Estados Unidos e na África do Sul.

Como o art. 5º da Constituição Brasileira (BRASIL, 2008) afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, muitos insistem em defender que a desigualdade no Brasil se justifica pela meritocracia, sendo uma questão econômica e não racial.

Munanga (2018), ao rebater a tese da meritocracia e a afirmação de que a sociedade brasileira não é preconceituosa e racista, afirma que “alguns acreditam que a discriminação acontece apenas por razões econômicas, porque o negro, no Brasil, é pobre. Eu afirmo o contrário disso: o negro continua pobre e marginalizado, justamente por causa dos preconceitos”.¹⁵ Percebe-se, assim, uma incoerência dos preconceituosos.

¹⁵ Discurso proferido por Kabengele Munanga ao ser homenageado e receber o Prêmio USP de Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/kabengele-munanga-racismo-esta-luta-e-de-todos/>

Vale ressaltar que o preconceito é uma ação inconsciente baseado na ignorância e estereótipos que desconsidera a individualidade, atribuindo aos membros de determinado grupo características estigmatizantes. De acordo com Sant’Ana, (2008, p. 56), o preconceito “pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos”. A discriminação, por sua vez, é a ação baseada no preconceito ou racismo, em que as pessoas recebem um tratamento diferenciado devido ao fato de pertencerem a um diferente grupo, categoria ou classe. Dessa forma, é possível a pessoa ser racista e/ou preconceituosa, sem agir de forma discriminatória.

Embora o racismo, o preconceito e a discriminação sejam conceitos distintos, o negro brasileiro, apenas por causa de sua raça, sofre as três agressões psicológicas no dia a dia. Por ser negro, depara com pessoas que o preconcebem inferior (racistas e preconceituosas) que podem tratá-lo de forma inferiorizada (discriminação).

Jéssica, que se identificou tendo cor de pele preta, ao expor seu sofrimento, revela que esse tratamento recebido pelos negros acarreta um trauma psicológico e baixa autoestima. No seu lugar de fala como negra, ela reforça os conceitos e posicionamento defendidos pelos autores e, ao mesmo tempo, enriquece a pesquisa pela autenticidade da resposta. Como afirma Amilcar Pereira (2013, p. 73), a metodologia de história oral tem uma característica interessante que é “a de permitir o conhecimento das realidades sociais através de narrativa e histórias que cristalizam determinados significados”.

As respostas das participantes demonstraram que todas elas compreendem o racismo no Brasil como algo estrutural, entretanto ele ainda é negado, mesmo estando enraizado na sociedade através de uma ideologia da democracia racial. Na próxima seção abordamos a preocupação com o posicionamento do professor diante de situações de racismo durante as aulas.

5.2 Enfrentamento do racismo em sala de aula

Antes de falar sobre o curso com as participantes da pesquisa, considerei relevante perceber o quanto elas se sentem preparadas e confiantes para enfrentar uma situação de racismo, caso ocorra em suas aulas. Essa pergunta, no início da entrevista, mostrou-se interessante porque revela, indiretamente, o que as participantes internalizaram sobre a temática educação antirracista. Durante as perguntas seguintes, busquei perceber se as respostas são consequências da formação oferecida pelo curso, ou pela experiência pessoal

adquirida por cada uma delas. Outra vantagem dessa pergunta no início do diálogo é o fato de outras perguntas não induzirem, mas servirem de reflexão, à resposta esperada.

Ao serem questionadas se, na condição de professoras, elas se sentiam preparadas para enfrentar uma situação de racismo em sua sala de aula, apenas uma respondeu que sim.

Vejam os:

Eu me sinto, pois eu já passei por diversas situações, não só com a questão do racismo, como também o preconceito com crianças com deficiência e até de abuso. Então, são casos que eu não permito, de jeito nenhum, em sala de aula e creio que na hora eu consiga reverter a situação. [...] os alunos dizem que a professora está de mimimi com algumas brincadeiras, mas eu não estou de acordo com esse tipo de brincadeira, qualquer ato de preconceito, eu combato na hora. Eu não consigo ter tolerância, porque, se eu tiver tolerância com um ato pequeno, certamente terá um maior lá na frente. (FERNANDA).

Nenhuma das outras participantes afirmou enfaticamente sentir-se preparada. Embora não duvidem de suas habilidades, todas têm consciência de que não podem deixar passar despercebido, se acontecer um ato de racismo, e que precisam buscar conhecimento, ou preparação constantemente. Para essas participantes:

Na hora em que a gente está em sala de aula, a gente sempre tem que estar preparada, [...] é uma situação muito delicada que a gente tem muito que pesquisar (THAYARA).

Sei que na prática pode ser diferente do que a gente imagine que possa ser. Pode acontecer de, na prática, eu agir corretamente diante de um conflito devido à minha conscientização do problema, mas, teoricamente, não me sinto segura para agir. A faculdade não nos prepara completamente pensando nessas situações. Uma disciplina apenas não é suficiente para nos embasarmos (ODARA).

É muito difícil, pois a gente nunca está preparada para uma situação dessa. Estou terminando meu curso e vou poder exercer a profissão de professor, mas, não me sinto preparada para essa situação, não. Vou agir conforme a minha razão, mas não tenho preparo para agir da melhor forma e sem ofender nenhum dos dois, então não me vejo preparada (NATHÁLIA).

Olha, eu acho difícil, mesmo para uma pessoa que já está preparada e que já está ensinando há muito tempo, ainda assim é uma situação muito difícil. A gente tem que estar sempre um pouco preparada, mas, muitas vezes, a gente depara com situações complicadas, assim, a gente tem que sempre se manter atualizada, estudar mais e abrir um pouco a mente, até mesmo para ter uma resposta para dar e quebrar o preconceito em momentos de preconceito na sala de aula (SARA).

Eu acredito que essa palavra preparada, eu não arrisco afirmar, porque depende da situação e depende do momento, porque eu posso estar

preparada e ocorrer uma situação e eu não saber lidar, então eu acredito que nessa situação a gente nunca está preparada, não é? Eu penso assim, porque às vezes a gente tem um conhecimento ou algo assim, acha que aquilo vai resolver, mas não resolve. Tem muitos contextos, depende de como ocorreu o episódio de racismo, então depende de muita coisa. Então eu acho que a palavra preparada não, porque depende muito da situação. Eu tenho conhecimento de algumas situações, mas aí depende da situação, talvez o conhecimento que eu tenho não vá se encaixar naquela questão, mas pode se encaixar em outra, mas eu acho que preparada assim, eu acredito que não (JÉSSICA).

As respostas demonstram que elas estão vivenciando um processo de qualificação para a prática positiva diante da necessidade de uma atuação, conforme foram questionadas. Contudo, a resposta de cada uma delas não demonstra segurança suficiente para uma prática efetiva para lidar com a diversidade cultural existente nas salas de aulas, como advertem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ser necessário. De acordo com essas Diretrizes:

[...] professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p. 8).

As participantes demonstraram compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial. O que elas desejam é ter segurança para saber lidar e colocar em prática estratégias pedagógicas adequadas à temática.

As expectativas apresentadas pela atuação do professor para a promoção de uma educação antirracista se justificam pelo fato de, na sala de aula, ele ter uma relação direta com os alunos e ter maturidade para identificar comportamentos inadequados entre eles e apresentar ações para reeducá-los. Como adverte Munanga (2008, p.15), “sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. Como o autor afirma, não dispomos de fórmulas educativas prontas para aplicar na busca de soluções contra os males causados pelo racismo na nossa sociedade, por isso precisamos sempre estar atentos.

Ao se refletir sobre o que todas as respostas obtidas têm em comum, pode-se inferir que todas as participantes acreditam que essa preparação ficou a desejar em sua formação no curso de Letras. Ao refletir sobre o fato de o curso de Letras ofertar apenas um componente curricular que aborda, explicitamente, a cultura afro-indígena em sua matriz curricular, Odara enfatizou que, como estudantes, “*precisamos aprender na faculdade a falar com os alunos de forma que eles entendam e aprendam a superar o preconceito*”. É possível observar que ela apresenta um caminho que pode ser muito relevante para a prática docente, que é a comunicação clara e esclarecedora com os alunos sobre a temática em questão. Para tanto, trabalhar com as questões raciais e identitárias na formação inicial é uma necessidade urgente, como veremos a seguir.

5.3 As questões raciais e identitárias no curso

Além das questões apresentadas nos tópicos anteriores, que buscaram conhecer o posicionamento individual das participantes quanto às questões raciais no Brasil e sua prática docente, o roteiro para a entrevista oral foi pensado de forma que oportunizasse também ao pesquisador: perceber os olhares das entrevistadas sobre o curso para que fosse possível refletir sobre o Projeto Pedagógico, e discutir sobre os componentes curriculares e as áreas de ensino para que fosse possível buscar uma compreensão entre as propostas do curso, as ações dos professores, tanto pela lembrança dos egressos, quanto em seus planos de curso, que fazem parte da análise nesta pesquisa. Todas essas observações sinalizam as contribuições do curso para uma educação antirracista.

Neste subtópico, vou discorrer sobre a percepção que as participantes demonstraram sobre o curso, ao serem questionadas sobre a forma e a amplitude com que o curso oportuniza discussões sobre as questões sociais e identitárias dos alunos e da sociedade em geral. Para tanto, foram considerados os componentes curriculares, ou seja, a matriz curricular, e as atividades extraclasses ofertadas durante o curso. Foram obtidas as seguintes respostas:

Sinceramente eu acredito que não. Embora tenha, como o senhor falou, literatura e tal, mas ligado à questão racial, eu acredito que não tem. Falta, aliás, ter algo ligado à questão racial, onde o professor vai abordar esse assunto, colocar para os alunos, eu acho que, no curso de Letras com Inglês, falta isso, sim, não tem esse componente que aborda profundamente, porque, superficialmente, um componente ou outro faz, não é? (JÉSSICA).

Não oportuniza. São poucos professores que trazem a discussão para a sala de aula e só temos uma disciplina que aborda questões raciais. Mesmo essa

disciplina tem carga horária curta. O curso ainda passa a ideia de um mundo perfeito lá fora (FERNANDA).

Sim, porque tem demandas nas disciplinas do curso, tipo afro, entre outras, que os professores fazem abordagem na sala de aula e ali a gente começa a aprender um pouco mais, a compartilhar os conhecimentos, embora eu ainda ache que poderia ser mais profundo o enfoque dessas disciplinas, poderiam ter uma carga horária maior (THAYARA).

O curso traz essa discussão. Na teoria, a gente acha que vai conseguir de acordo com nossas discussões, mas, na prática, já é bem diferente; a gente aprende a teoria, mas, quando vamos aplicar em sala de aula, é diferente, mas o curso oferece, sim, essas discussões raciais. (NATHÁLIA).

Apesar de ser um curso que não foca tanto nessas questões, como é o caso do curso de história, penso que os professores do curso nos deram a oportunidade de ter discussões sobre questões sociais e identitárias. O curso trabalha, mas poderia melhorar (ODARA).

Muito pouco (SARA).

Discutir a organização curricular e os conteúdos com as participantes foi interessante porque refletiu bem as percepções obtidas na análise do Projeto Pedagógico do Curso. As respostas não divergiam, mas demonstravam diferentes pontos de vista de cada participante sobre a abordagem que o curso oferece sobre questões sociais e identitárias. Mesmo quando as respostas se iniciavam com afirmações diferentes, no decorrer da argumentação, elas convergiam para a mesma conclusão. As falas a seguir evidenciam isso.

Como o componente denominado História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena é ofertado no curso, atendendo a uma exigência da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, a lembrança desse componente por algumas das participantes fez com que as respostas divergissem inicialmente.

Embora a pergunta não direcionasse claramente para a questão racial, Jéssica, ao ser questionada se o curso aborda questões sociais e identitárias, deixou clara sua angústia, ao responder que acha que não. Pode parecer contraditório ela responder que não, mas depois justifica que a abordagem é de forma superficial. Ficou perceptível que ela, ao dizer não, se referia ao que fora perguntado sobre questões sociais e identitárias no curso e complementa às questões raciais. Ao dizer: “... eu acho que, no curso de Letras com Inglês, falta isso, sim, não tem esse componente que aborda profundamente, porque, superficialmente, um componente ou outro faz, não é?,” Jéssica estava referindo-se ao componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Fernanda, outra participante que responde que o curso não oportuniza, foi mais específica ao argumentar sua resposta. Ela afirmou que nem todos os professores trazem a

discussão para a sala de aula e lembrou, corretamente, que o curso só oferece um componente curricular que propõe abordar as questões raciais. Ela ainda lembra que, além de ser o único ofertado no curso, esse componente tem carga horária curta. Ao se referir à carga horária, a Fernanda está remetendo-se ao fato de esse componente ter apenas 60 horas e ainda trazer em sua ementa proposta de abordar as culturas Afro e Indígena. Outro detalhe muito importante na sua resposta foi sua percepção de como o curso se enquadra socialmente: *“O curso ainda passa a ideia de um mundo perfeito lá fora”*.

Fernanda, em sua argumentação, deixa parecer que o racismo é ignorado pelo curso de Letras, como se o problema não existisse. Ao apontar que nem todos os professores trazem a discussão e que o curso oferta apenas um componente que aborda e passa a ideia de um mundo perfeito, ela expressa uma opinião, mas também deixa refletir uma denúncia do posicionamento do curso diante das questões raciais na sociedade. Ou seja, o curso não demonstra dar a atenção devida aos problemas em questão.

Thayara também fez referência à carga horária do componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Em sua opinião, a ementa poderia ser mais aprofundada, o componente ter carga horária maior e o curso deveria ofertar outros componentes que discutissem a temática. Mesmo expondo um posicionamento crítico, ela acredita que o curso oportuniza a discussão e oferece um pouco de aprendizado sobre questões sociais e identitárias.

Assim como as participantes já mencionadas, Odara acredita que o curso poderia melhorar o foco nessas discussões. Para ela, os professores do curso oportunizaram, mas o curso não foca tanto essas questões como ela acredita que o curso de História faz.

Nathália fez um paralelo entre teoria e prática. Segundo ela, o que se discute teoricamente não é suficiente para garantir uma prática positiva sobre a questão racial. Sara respondeu que o curso oportuniza muito pouco, mas não justificou sua opinião.

Na construção do roteiro da entrevista, decidi perguntar às participantes, de duas formas, sobre sua segurança para atuar diante de questões raciais. Como apresentado anteriormente, na primeira pergunta, feita logo no início da entrevista, a intenção era perceber na resposta como as participantes internalizaram suas concepções e como elas se posicionam diante da temática. Na segunda pergunta, a fala foi direcionada para entender a forma como essa temática fora trabalhada durante o curso e as percepções que as participantes têm quanto às contribuições do curso para uma educação antirracista, ou seja, como fora realizado o trabalho no curso para construir a segurança dos egressos em sua prática. Desta vez, a pergunta foi mais direcionada à abordagem de assuntos como racismo, preconceito, direito a

cotas nas universidades e outros aspectos relevantes para a dinâmica da sociedade brasileira. O questionamento sobre a discussão ao direito de cotas está presente, porque, através dessa temática, podem ser discutidos, indiretamente, os aspectos sócio-históricos estruturados na sociedade.

As discussões sobre a falta de igualdade racial, assim como sobre as leis de ações afirmativas são muito reveladoras no que diz respeito ao olhar que as pessoas têm da sociedade brasileira. Muitos ainda se limitam a pensar que as distorções sociais se explicam pelo princípio da meritocracia.

A própria existência das leis específicas sobre cotas, a saber, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, se justifica devido à necessidade de equidade entre as pessoas ao terem acesso às universidades públicas ou prestarem concursos públicos no âmbito federal.

A participante Jéssica enfatizou bastante a importância de sua experiência acadêmica para seu amadurecimento e posicionamento na sociedade. Ela relatou que sempre teve conhecimento da existência do racismo, mas não tinha uma criticidade para interpretar os fatos ocorridos nas relações sociais, ou como os mais favorecidos na sociedade tentavam justificar a prática do racismo. Para ela, o convívio no meio acadêmico foi muito esclarecedor para as discussões sobre preconceito, racismo, direito a cotas, meritocracia e outros aspectos relevantes para a dinâmica da sociedade brasileira. Apresentando uma expressão facial como quem está entusiasmada, Jéssica desabafa: “*A questão de valorização da raça. Eu como negra, aprendi a valorizar-me mais como negra na universidade. [...] Quando eu estudava no ensino médio, eu não tinha esse conhecimento que eu adquiri depois que entrei na faculdade*”. Percebe-se, assim, que ela sintetiza bem suas ideias sobre a importância de ter feito um curso superior.

Embora Jéssica se tenha demonstrado muito satisfeita por ter concluído um curso superior, ela não enfatizou a mesma satisfação com a estrutura e organização da matriz curricular do curso. Ela percebeu empiricamente que o curso não tem a preocupação de receber os alunos que pertencem a classes sociais menos favorecidas ou têm suas demandas ideológicas, fato que, em sua opinião, leva muitos à desistência e explica o alto número de evasão no curso. Ainda em relação aos seus conhecimentos adquiridos sobre as questões étnico-raciais, ela acredita que os conteúdos propostos e ofertados pelo curso não são suficientes e aprofundados o quanto deveriam. O relato da participante converge para as informações que todas as outras participantes passaram ao queixarem-se da baixa carga horária quanto ao componente denominado História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e da

falta de outros componentes que possam ter uma interdisciplinaridade mais aprofundada com o citado.

Os argumentos de Jéssica podem parecer contraditórios, uma vez que, ao mesmo tempo em que ela demonstra satisfação em ter realizado o curso, ela faz críticas ao curso. Contudo, o que diferencia sua opinião é que, quando ela fala dos componentes, separadamente, ela pensa que a organização do curso deixou a desejar, mas, quando ela se refere ao fato de ter realizado um curso superior, ela demonstra que valeu a pena ter vivenciado o espaço acadêmico e isso acrescentou muito para sua formação crítica. O contato com outros alunos e professores que a universidade promove faz com que as diferenças sejam trabalhadas produzindo novos sujeitos híbridos em seus pertencimentos culturais, exemplificando o que Macedo (2006b) traz na sua concepção de currículo enquanto espaço para a discussão, que contrasta a relação de poder e hegemonia onde diferentes sujeitos são representados.

A participante Thayara informou que, exceto durante o componente direcionado e exigido por Lei, não se lembra de terem ocorrido, durante as outras aulas, discussões sobre a realidade social brasileira e temas mais específicos como racismo, sistema de cotas, Leis e outras. Fernanda e Sara deram respostas muito parecidas com a de Thayara sobre essa questão.

Por outro lado, Odara demonstrou satisfação com a forma como o curso aborda a temática em questão: *“O curso trabalha bem e prepara a gente. A disciplina afro-indígena foi ótima. Hoje eu me sinto modificada, mais preparada em relação a antes do curso com uma visão diferente”*. Vale ressaltar que os elogios que ela faz são referentes ao componente que as outras mencionaram. A diferença é que as outras participantes desejavam que houvesse mais componentes e mais interdisciplinaridade sobre a temática.

No intuito de compreender as diferenças entre as respostas das participantes em relação ao seu preparo e sua formação crítica durante o curso, foi perguntado se elas participaram de alguma atividade extraclasse, como Pesquisa, Extensão e PIBID¹⁶. Somente uma não participou de qualquer uma das atividades mencionadas. Como a resposta dessa participante não se afastou tanto das respostas das demais, não fica perceptível que esse fato tenha diferenciado as opiniões entre elas.

¹⁶ O PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais fazendo uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de ensino.

5.4 Diálogo realizado por área de estudo

Na sequência do diálogo, as perguntas buscavam explorar mais a formação teórica dos alunos do curso de Letras. A partir das respostas das participantes neste bloco de perguntas, foi possível refletir sobre a proposta do curso a partir de seu projeto; o plano de curso dos professores, observando sua percepção sobre a ementa do curso e sua visão de mundo sobre as questões expostas nesta pesquisa; e o que o aluno percebeu empiricamente no curso.

Com a intenção de esclarecer a observância dada ao curso, vale reforçar a informação de como o curso é estruturado. Como citado no capítulo anterior, o Projeto do curso de Letras Língua Inglesa informa que a matriz curricular é desenvolvida por meio de eixos temáticos, relacionando-os aos componentes curriculares na perspectiva de uma construção articulada de conhecimento e uma inter-relação de áreas, interação de indivíduos, associação com os fatos sociais, culturais, políticos e linguísticos.

Os quatro eixos temáticos que estruturam o curso são os seguintes: Eixo de Conhecimentos de Natureza Científico-Cultural (CNCC); Eixo de Formação Docente (FD); Eixo Interdisciplinar (EI); e Eixo das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCs). Quando elaborei o roteiro das entrevistas, levei em consideração a estrutura do curso a partir desses eixos apresentados, para a compreensão das definições das áreas de estudos.

Considerando as áreas de estudos, foram elaboradas as perguntas que revelassem as contribuições dos conteúdos curriculares a partir das aulas ministradas e que respondessem às questões específicas que foram observadas na análise do Projeto, tais como: o trabalho na literatura com autores negros; as discussões das leis educacionais que amparam a diversidade cultural; a diversidade de estudo de pronúncia sem privilegiar um único povo; e a interdisciplinaridade, a partir de uma interação entre os componentes da matriz curricular.

Além dos eixos que estruturam o curso, cada semestre também é formado por um tema norteador que facilita a compreensão da distribuição dos componentes na grade curricular do curso. O título de cada tema já reflete sua proposta interdisciplinar dentro do semestre ofertado, sendo eles: As Linguagens e as Produções Socioculturais e Históricas; Os Códigos, as Linguagens e as Produções Orais Socioculturais; A Tradução e as Produções Literárias na Contemporaneidade; Os Estudos e Análises dos Processos Político, Histórico e Social das Linguagens; O Processo Sistemático e Comparativo entre as Culturas no Ensino da Língua Inglesa; As Linguagens e as Novas Tecnologias em Língua Inglesa; A Interdisciplinaridade e o Ensino da Língua Inglesa; As Novas Tendências Pedagógicas, Tecnológicas e a Prática Docente.

Esses temas juntos refletem o uso da linguagem e evidenciam a sua relação com o desenvolvimento social, histórico, cultural e científico da sociedade e o estudo imprescindível das áreas de conhecimento para a formação do profissional de Letras.

Como o PPC aponta que existe um planejamento dentro do eixo de Formação Docente, sendo este constituído pelos componentes de Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado, decidi incluir, no diálogo com os participantes, o foco nas questões raciais durante as etapas do Estágio Curricular Supervisionado, visto que este reflete as teorias estudadas na primeira metade do curso e integra os conteúdos da Educação Básica.

No intuito de perceber a formação teórica das participantes, foi perguntado a elas se, em suas anotações durante as observações de estágio, elas atentavam para o comportamento dos alunos em relação à diversidade cultural e ao respeito entre eles.

A participante Jéssica informou que não priorizava esse detalhe em suas observações, mas nunca detectou desrespeito entre os alunos ou na relação com professor. Contudo, ela relatou uma lembrança de quando aluna na educação básica, assistindo às aulas e era desrespeitada, como aluna negra, mas não sabia contrastar com a realidade:

Quando eu estudava também, eu não tinha conhecimento sobre esse assunto. Eu acho que é uma falha do ensino, não é, professor? Eu não tinha esse conhecimento da minha raça, da minha cor, do meu povo, os professores colocavam que os negros vinham da África, parece que eles escondiam alguns fatos, que alguns dos negros que vieram pra cá vieram como trapos, e não era bem assim. Alguns dos negros que vieram eram reis, assim, eu acho que o ensino deixou muito a desejar, pelo menos quando eu estudei o ensino médio e o ensino fundamental, não colaborou em nada com o valor negro que eu tenho. Não colaborou em absolutamente nada. Nunca colocou assim, que o povo negro veio de lá, dentro de, praticamente, gaiolas, e era pra ser dito, pois eles foram tirados da terra deles, foram raptados, e a escola nunca falava isso quando a gente estudava, aí entrando na universidade que eu fui aprender sobre isso (JÉSSICA).

O relato de Jéssica mostra sua conquista de uma formação reflexiva para a construção de sua identidade negra e uma prática consciente e crítica como professora para a superação do eurocentrismo enraizado no currículo escolar da educação brasileira. A insistência em associar o negro ao escravo pode ser compreendida como uma ação política de mostrar para o negro seu lugar na sociedade. Nilma Lino Gomes (2002), ao discorrer sobre as particularidades e possíveis articulações entre educação e identidade negra, como essa percebida por Jéssica, afirma que o negro, “na maioria das vezes, é apresentado aos alunos e às alunas unicamente como escravo – sem passado, sem história – exercendo somente algumas influências na sociedade brasileira” (GOMES, 2002, p. 42). Diante da constatação, a

autora, no mesmo texto, afirma que já passou da hora de essa mesma sociedade reverter esse quadro e construir ações afirmativas com políticas públicas específicas voltadas para o segmento étnico-racial.

A escola deveria ser um espaço que ajudasse na construção da identidade negra positiva. Infelizmente, mesmo depois da Lei 10.639/03, de acordo com o relato da participante, a escola continua sendo um espaço onde os negros, com seu pertencimento racial, sua cultura e sua história, tanto podem ser valorizados, como podem ser discriminados ou mesmo negados. Construir uma pedagogia da diversidade ainda é um desafio para os educadores.

A influência negativa que a escola pode trazer causa danos para a construção da identidade do aluno negro, visto que ela pressupõe uma interação e interpelação com o outro. Segundo Gomes (2002, p. 39), “a ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu ‘eu’, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento”. Os diferentes olhares com os quais o negro depara na escola sobre o seu pertencimento racial, a sua cultura e a sua história são muito significantes.

Ao ser questionada se em suas anotações, durante as observações de estágio, a participante Odara se atentava para o comportamento dos alunos em relação à diversidade cultural e ao respeito entre eles, ela respondeu positivamente. Segundo ela, até as diferenças de gênero ela observava, tanto que achava as meninas mais ativas e participativas nas aulas.

Fernanda relatou também que atentava para o comportamento dos alunos, mas acredita que foi por influência de ter participado do PIBID: *“Eu tive, realmente, essa visão por conta do PIBID, aí, quando eu entrei no estágio, foi mais tranquilo. Mas, para umas amigas minhas, que pegaram estágio, foi muito difícil, tanto que chegaram a dizer que a docência não era aquilo que esperavam e que queriam desistir. Então, eu acho que a gente acaba passando por um mundo de ilusões e quem não tem um contato anterior, se decepciona, pois é tudo diferente”*. Neste caso, como fui informado, o PIBID de que ela participou não tratava de questões raciais: o que ela está considerando é o fato de já ter experiência em observar o comportamento dos alunos devido à prática do PIBID nas mesmas escolas.

A participante Nathália relatou que sempre observava o comportamento dos alunos em relação à diversidade cultural para que suas aulas, posteriormente, fossem preparadas de acordo com a realidade da turma. Thayara também afirmou que sim, porque ela já trabalhava em uma escola e lá recebeu um curso preparatório: *“Sim, porque eu aprendi isso na escola onde eu trabalhava. Tivemos projetos de consciência negra e participamos de algumas palestras, e aí abriu a nossa mente sobre isso. Então, quando eu fui para a observação de*

estágio, eu já estava mais atenta quanto a essas questões”. Thayara ainda falou da diferença de tratamento que ela recebia, como professora, dos alunos da zona rural e dos da cidade: “*os da zona rural eram muito mais respeitosos e atenciosos comigo e entre eles*”. Thayara informou também que o PIBID foi sua primeira experiência em sala de aula.

A participante Sara respondeu que não atentou à questão racial, mas depois afirmou que não deparou com situações que destacassem essa temática durante as observações do estágio.

Após as indagações sobre as observações de estágio, começamos a falar, nas entrevistas, sobre a regência de estágio. Ao serem perguntadas se, ao prepararem suas aulas para a prática de estágio, as participantes levavam em consideração as questões raciais, como, por exemplo, se o material didático não apresentava característica eurocêntrica, principalmente em se tratando da prática da língua inglesa, que usa materiais autênticos que, às vezes, exaltam a cultura inglesa ou estadunidense em detrimento da brasileira, todas elas responderam de forma bem parecida: que não tiveram dificuldades em analisar com cautela o material devido à etapa de observações realizada previamente. Devido às experiências com o PIBID, relataram que não tiveram dificuldades em planejar suas aulas e que o material didático era produzido por elas mesmas. A ênfase na prática do estágio durante a entrevista se justifica pelo fato de ser esta uma experiência que é observada e orientada pelo professor do componente curricular, portanto, pode ser tida como uma lembrança positiva pelos egressos do curso. Nunca é demais lembrar que, tradicionalmente, os materiais didáticos voltados para o ensino da língua inglesa tendem a enaltecer o povo europeu e, como consequência, acabam promovendo o que Cavalleiro (2005) denomina de *socialização racista*, que exalta os indivíduos brancos do continente europeu e os estadunidenses como referências positivas em detrimento dos indivíduos negros e do continente africano.

Considerando a estrutura da matriz curricular do curso, na organização do roteiro para a interlocução com as participantes, foram elaboradas perguntas voltadas para as áreas de conhecimento e para alguns dos componentes específicos. Dessa forma, uma das questões foi perguntar a todas as participantes se elas se lembravam de terem trabalhado, durante as aulas de literatura, autores negros e literatura de países africanos.

As respostas foram todas muito idênticas. Todas as participantes afirmaram que nunca tiveram oportunidade de conhecer autores negros durante as aulas, nem lhes foram apresentadas obras literárias de países africanos. Observemos as respostas das participantes:

Nunca eram focadas na questão racial as literaturas. Nunca tivemos, pelo que eu me lembro, algo voltado para a cor da pele sendo trabalhado em literatura, pelo menos não nas minhas turmas. (ODARA).

A gente não sai do eixo Estados Unidos – Inglaterra. Eu até quis trabalhar com alguns autores contemporâneos e até alguns clássicos que não vi na faculdade, mas, para trabalhar esses, tive que trabalhar por conta própria. Isso acaba prejudicando o aluno, porque ele tem que trabalhar coisas por fora, tanto que minha situação, para passar no mestrado de literatura, está bem complicada por conta disso. (FERNANDA).

Não discutíamos autores negros. Eram mais escritores americanos. Nunca houve ênfase na cor. Não conheço autores negros (SARA).

[...] tudo que a gente abordava, pelo que eu me lembro, era voltado aos Estados Unidos, não tinha. africana (THAYARA).

Eu posso até ter lido, mas eu não me lembro muito bem, então não posso afirmar nada. (NATHÁLIA).

Eu não me lembro de nenhum autor negro ser trabalhado nas aulas de literatura. Não me lembro de nenhum, pra ser sincera. [...] É tão pouco que eu, particularmente, não conheço muitos autores negros, eu acho que é por conta de que não é muito abordado no curso de letras, pelo menos no curso de inglês não tem, praticamente, nenhum autor negro trabalhado (JÉSSICA).

Infelizmente, a ausência de escritores negros na literatura faz com que, quando eles aparecem como personagens, estão sempre representando o olhar que o branco tem construído sobre eles como sujeitos. O negro quase nunca é o sujeito de sua enunciação; sempre retrata a estética, a ideologia e política idealizadas pelo branco para a identidade da personagem.

Eu poderia ser rebatido pela afirmação de que existem alguns ficcionistas e poetas negros famosos, a exemplo de: Joel Rufino dos Santos, Osvaldo de Camargo, Conceição Evaristo, contudo são muito poucos os nomes diante da amplitude que a literatura brasileira possui. Isso faz da literatura um campo ainda muito homogêneo na questão de raça. Existem muitos negros escritores, mas muitos enfrentam dificuldades relacionadas ao mercado editorial.

Se não fosse o reflexo da sociedade nas obras literárias, os negros teriam muito mais espaço na literatura, visto que eles sempre lutaram para dar visibilidade à “literatura negra”¹⁷, como exemplo, autores abolicionistas que já produziam ainda no século XIX, mesmo antes do tráfico, como Maria Firmina dos Reis, a primeira romancista negra da América Latina, e Luiz Gama, além dos muitos na atualidade.

¹⁷ Compreende-se por literatura negra a produção literária cujo escritor é o próprio negro.

Como argumenta Regia Dalcastagné (2008), os negros não têm espaço nas produções literárias brasileiras. Eles são minoria em todos os espaços da literatura, seja como autores, personagens ou narradores.

No curso de Letras Língua Inglesa, o ideal seria que os alunos tivessem acesso, além de autores clássicos tradicionais das literaturas britânica e americana, a outros escritores, como os que traduzem experiências da colonização e da diáspora. Mesmo na literatura estadunidense há ampla literatura negra que poderia ser estudada no curso. Dessa forma, o curso estaria proporcionando aos alunos conhecer autores que contribuem para a desconstrução da imagem que o branco impõe ao negro em suas obras.

Outro componente curricular específico que, a partir dos estudos realizados no PPC e plano de curso do professor, percebi ser relevante para trazê-lo para o diálogo com as participantes, foi o componente Políticas e Organização dos Sistemas de Ensino. Durante as análises, no plano de curso do professor, percebi que não havia propostas explícitas no conteúdo programático de discutir as Leis e outras questões legais que abordassem temáticas para a educação das relações étnico-raciais.

Durante o diálogo com as participantes, perguntei se elas discutiram, durante a oferta desse componente, sobre a Lei 10.639/03 e o sistema de cotas para negros nas universidades, ou outras questões relacionadas às questões étnico-raciais. A maioria das respostas obtidas refletiu insatisfação com a forma como esse componente foi ofertado; as aulas foram ofertadas para a turma da graduação e para a turma do mestrado, conjuntamente, portanto elas acreditam que a metodologia adotada era direcionada aos interesses do mestrado. Apenas a participante Fernanda afirmou ter gostado de cursar o componente:

Sim, foi uma disciplina maravilhosa essa. O que eu tenho de criticar a de história e cultura afro-brasileira-indígena, eu tenho para elogiar essa disciplina, pois peguei um professor maravilhoso. Ele é professor da UNEB de Guanambi, e aí ele discutiu muito sobre esse assunto conosco, pois no início, eu tinha muito medo de trabalhar com leis, mas no fim, foi uma disciplina muito legal. Tanto que eu usei muito do que aprendi naquela disciplina em discussões fora da faculdade; entre familiares e amigos e isso já ajudou outras pessoas a desconstruir pensamentos sobre esses assuntos. Acho que é papel do professor educar sobre esses assuntos (FERNANDA).

Ao tentar entender a divergência de informação entre as participantes, descobri que Fernanda cursou o componente com outro professor, portanto, em turma diferente. A resposta de Fernanda justifica a importância que tais discussões têm para a formação e criticidade do aluno de um curso de licenciatura.

Se considerarmos a relevância para o currículo escolar que a Lei 10.639/03 tem, não podemos compreender como algo natural que o discente não a conheça durante seu curso de licenciatura, independentemente se o curso é de Letras ou História. Gomes, ao falar da importância dessa Lei para a educação escolar, enfatiza:

Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p.100).

A aprovação das Diretrizes, baseadas na Lei 10.639/03, demonstrou a força política dos movimentos negros na sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que ajudou a expor e aumentar a luta para o combate ao mito da democracia racial. Pereira (2017) afirma que estas diretrizes têm possibilitado mudanças culturais em escola de todo o país e até mesmo na sociedade, pois “leva, no mínimo, à problematização do eurocentrismo historicamente presente nos currículos brasileiros” (PEREIRA, 2017, p. 23).

Em consonância com as vantagens que Pereira aponta para uma educação democrática a partir da Lei nº 10.639/2003, a matriz curricular apresentada no PPC de Letras demonstra a possibilidade de oportunizar aos discentes do curso o conhecimento sobre a referida Lei e os assuntos concernentes às questões raciais, contudo o relato da maioria das participantes revela que ainda teremos um longo caminho para que essa Lei e outras relativas às reparações sociais sejam priorizadas nas discussões acadêmicas.

Embora os movimentos sociais contemporâneos, em especial o movimento negro, lutem por uma sociedade mais justa, sem estereótipos e por uma educação democrática, ainda é preciso muita vontade política para que a educação brasileira assuma esse compromisso social. Segundo Pereira, já existem conquistas, mas muitas mudanças ainda são necessárias. Para ele,

Ainda que essa legislação, que tem o potencial de possibilitar mudança cultural e contribuir para a luta contra o racismo em nossa sociedade, esteja bastante longe de ser implementada com compromisso político e qualidade acadêmica em todas as escolas do país, a sua existência e as lutas democráticas que ela tem engendrado ou fortalecido na sociedade brasileira, seja no âmbito do currículo, seja nas próprias relações interpessoais, são certamente conquistas do movimento social negro brasileiro (PEREIRA, 2017, p. 29).

Essas reflexões sobre o compromisso político nas escolas refletem a necessidade de ampliarmos o foco dos currículos escolares, e da formação de professores, para a diversidade cultural, racial e social brasileira para superarmos o paradigma eurocêntrico estabelecido.

Outra área do curso que achei relevante dialogar com as participantes foi a que responde pelo ensino de fonética e fonologia para descobrir como a pronúncia é abordada.

Como a discussão sobre o olhar que a língua inglesa recebe, em relação às outras línguas, é ampla, devido a seu uso e posicionamento global, não tenho a intenção de explorar como a língua inglesa deva ser compreendida pelos falantes não nativos dessa língua, uma vez que a própria Linguística Aplicada explora e tem diferentes opiniões de autores e denominações para a questão mencionada sobre a língua inglesa: língua global (CRYSTAL, 2003), língua internacional, World Englishes (RAJAGOPALAN, 2009), língua franca (JENKINS, 2006), inglês como segunda língua, inglês como língua estrangeira são alguns exemplos. De qualquer forma, considerando o propósito do curso de Letras, vou tratá-la neste texto como *língua franca*, visto que não pretendo associá-la a nenhum país (CANAGARAJAH, 2007), ou seja, considerá-la dissociada das normas de uma origem ou de um centro normativo (JENKINS, 2006). Nesse sentido, concordo com Canagarajah (2007, p. 925) quando diz que “o inglês como língua franca pertence a um discurso virtual, no qual os falantes não estão locados em uma determinada área, mas eles habitam e praticam outras línguas e culturas em sua própria localidade imediata”. Em síntese, o inglês como língua franca é o meio de comunicação entre falantes com línguas maternas diferentes.

O curso de Letras habilita seus egressos a serem professores de língua inglesa sem definir em seu PPC, que país eles terão como referência de pronúncia, portanto, eles estarão aptos a ensinar seus alunos a usarem a língua para dialogar com falantes de outras línguas, independentemente se a língua inglesa é sua primeira ou segunda língua. Diante do exposto, não faz sentido durante o curso priorizar uma pronúncia, ou sotaque, de um único país como referência de aprendizagem. Se isso acontece, corre-se o risco de promover uma alienação. Assim,

A exigência de uma pronúncia tão perfeita quanto a do nativo e a incorporação de hábitos culturais, ou seja, a cópia, xérox do falante nativo, não podem ter outro objetivo senão o de domínio cultural. Tal atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar (MOITA LOPES, 1996, p. 42-43).

O que estou questionando, portanto, é se os alunos, ao terem aulas de fonética, fonologia, ou mesmo as aulas de língua inglesa no curso, são informados sobre as diferentes pronúncias de língua inglesa existentes; se é explicado a eles o que é considerado variação linguística ou erro de pronúncia. Como nesta pesquisa trato da questão racial, penso também no inglês falado nos países africanos, ou na variação linguística encontrada entre os falantes negros nos Estados Unidos, por exemplo.

Todas as participantes manifestaram satisfação nessa abordagem:

Trabalhei com X (nome do professor), ele é um excelente professor nesse sentido, e sempre dizia que nós, brasileiros, temos o hábito de tentar falar igual ao inglês americano, mas sempre vai haver um sotaque diferenciado e isso deve ser respeitado. Ao tentar falar igual a um americano, você se esquece da nossa cultura, esquece que nós temos o nosso jeito de falar e isso não pode se perder. X insistia muito nesse assunto e eu achava muito interessante. Interessante porque a gente se esforça muito pra falar igual ao americano e o americano fala o português e não se esforça tanto, mesmo a gente compreendendo ele (JÉSSICA).

Todos os professores de língua, falando assim, de fonética do inglês, sempre citavam: “Olha, você não precisa falar igual aos americanos, ou como os britânicos, existe até mesmo o inglês brasileiro, existem vários tipos de inglês, várias pronúncias no inglês, e não só o inglês americano”. Agora sempre acaba que a gente puxa mais para algum determinado inglês (ODARA).

Eu achei essa parte bem explicada na faculdade, sim. Vimos até um vídeo bem legal no estágio onde um pessoal fazia um trabalho voluntário em Uganda e o inglês deles tinha um sotaque da região. Inclusive, na aula de fonética, fizemos um trabalho muito legal quanto a isso, que dentro dele, eu descobri diversos países que tinham o inglês como nativo ou segunda língua e eu nem sabia, aí eu trago muito isso para as minhas aulas. Por exemplo, quando me perguntam se meu inglês é americano ou britânico, eu respondo que no Brasil tem-se uma cultura americana muito forte, mas nosso inglês é um inglês brasileiro. Eu acho muito legal trabalhar isso com os alunos para, principalmente, eles não se cobrarem tanto com a pronúncia nem acharem que precisam imitar um americano, pois nosso sistema fonológico é diferente do deles. Explico que não podemos errar a pronúncia de uma palavra a ponto de alterar o sentido dela, mas, se a palavra for compreendida, cumpriu-se o objetivo de comunicação (FERNANDA).

Sim, essa questão era muito explorada, principalmente nas aulas de X (nome do professor), na qual a gente trabalhava essas diferenças (NATHALIA).

Assim, falava-se que existiam essas diferenças regionais, mas aprender a pronúncia de um determinado país, não, apenas falava que existia e dava exemplos de região para região. Mas não existia essa diferenciação de um inglês padrão, ou seja, não era falado que apenas uma pronúncia era correta (SARA).

Primeiro que o curso deveria ter mais horas de língua inglesa, vamos combinar? Mas a gente sempre tinha essas discussões em sala de aula com X (nome da professora), não lembro quem mais trazia para a gente dessa forma de fazer essa diferenciação, e ela também mostrava, mas eu acho que precisava trazer para a gente, mais na prática mesmo (THAYARA).

Phillipson (1992) argumenta que a língua inglesa é um exemplo do “imperialismo linguístico” por ser um veículo de dominação linguística e cultural de uma cultura sobre outras. Dessa forma, a abordagem que o professor adotar poderá ser determinante para oprimir ou libertar seus alunos. As respostas das participantes foram satisfatórias por demonstrarem que essa abordagem foi adotada pelos professores nas aulas a que elas assistiram.

Propositadamente, por uma questão didática, somente após ter explorado as discussões sobre outros componentes e áreas do curso, trago a reflexão sobre as falas das participantes sobre o componente ofertado no curso voltado para a história e a cultura afro-brasileiras e indígenas, embora as participantes não hesitassem em mencionar o componente durante a discussão de outros tópicos. Sua ementa traz a seguinte proposta:

Estuda a discriminação étnico-racial: (re)pensando a identidade étnico-racial do(a) educador(a) e dos(as) educandos(as). Educação antirracista: contexto escolar e prática docente. Políticas de ação afirmativa e legislação específica. Análise e produção de material didático. Valorização e resgate da história e da cultura afro-brasileiras e indígenas: desconstruindo estereótipos.

Vale ressaltar que muitas das propostas que a ementa desse componente traz poderiam ser abordadas por outros componentes, ou mesmo, de forma interdisciplinar. Esse foi o motivo de o roteiro de entrevista ter seguido a metodologia apresentada para que se pudesse ter uma visão e compreensão do posicionamento das participantes diante das questões raciais dentro do curso:

A abordagem dessa disciplina eu acho que foi muito rasa, não foi profunda, pelo menos no meu ponto de vista, assim, em relação tanto a cultura indígena quanto à cultura negra, deveriam ter sido aprofundados mais os assuntos, tanto é que eu não me lembro de nenhum assunto que foi discutido nessa disciplina que me marcou, que tenha me deixado mais reflexiva ou pensativa, pelo menos é o que eu penso, que foi muito raso. Talvez tenha sido pela carga horária, pela quantidade de aula, não sei (JÉSSICA).

O curso trabalha bem e prepara a gente. A disciplina afro-indígena foi ótima, a gente debateu muito sobre essa questão. Hoje eu me sinto

modificada, mais preparada em relação a antes do curso, com uma visão diferente. (ODARA).

Foi interessante, mas foi rápido, pois não foi o semestre todo porque o professor era de fora, mas o pouco que a gente aprendeu foi interessante para abrir um pouco os olhos da gente sobre o que os negros enfrentaram e enfrentam até hoje e também como o professor deve reagir diante de tais situações (SARA).

Não é isso que consta na ementa que eu tive de aula. A gente teve uma atividade que eu achei superlegal; a gente teve uma discussão das religiões afro-brasileiras. Chegamos a ir a um terreiro de candomblé, mas de resto não foi debatido, tanto que a parte do indígena não foi nem falada (FERNANDA).

A gente trabalhou a questão dos escravos e dos negros da nossa cidade, fizemos até um trabalho bem legal com a professora X (nome da professora), no qual analisamos a consequência da escravidão no município de Caetité, aí nessa disciplina vimos bastante a temática racial. [...] ela é muito interessante para pouca carga horária (NATHÁLIA).

Fizemos trabalhos com alguns livros, inclusive um deles eu estudei agora na pós-graduação que estou fazendo, não lembro o nome agora, e aí nós fizemos trabalho em equipe. Minha equipe trouxe curiosidades da capela de Caldeiras, dizendo que foi feita por indígenas, dentre outras coisas que tem lá. As meninas também pesquisaram documentos em Caetité a esse respeito, aí cada um trouxe curiosidades desse tipo da sua região (THAYARA).

Em diálogos anteriores, as participantes fizeram referência a esse componente também. Thayara afirmou que discute e aprende um pouco sobre a temática, mas criticou a carga horária; Odara, ao se referir a esse componente, afirmou que: “*O curso trabalha bem e prepara a gente*”.

Sem a intenção de responsabilizar o professor que ministrou o componente, pois sabe-se que a carga horária da disciplina é curta, infelizmente, fica a impressão de que a oferta desse componente curricular é simplesmente para atender a uma exigência legal e protocolar da Lei 11.645/2008. As expectativas seriam que, no mínimo, a ementa do curso fosse toda trabalhada, ainda que de forma superficial, mas sem ignorar alguns itens, Compreender os motivos que levaram à promulgação de uma Lei é tão importante quanto cumpri-la.

Ao fazer várias perguntas às participantes antes de chegar a esse componente curricular, a proposta era identificar uma possível prática interdisciplinar com a temática História e Cultura Afro-Brasileira. Vários conceitos que se enquadram dentro da Linguística Aplicada podem contribuir e dialogar com as propostas dessa ementa. Contudo, ficou perceptível que os conteúdos foram trabalhados de forma individual, sem a interação entre os componentes.

Quando a interdisciplinaridade acontece como mediadora, o aprendizado fica contextualizado com vínculos epistemológicos entre os componentes. Faz-se necessário saber posicionar-se e refletir sobre os conhecimentos adquiridos sobre a história, as Leis e as políticas de ação afirmativa, por exemplo. Conceitos de cultura, identidade, diversidade, diferença, currículo são possibilidades de diálogo para a construção de uma criticidade sobre as questões sociais e raciais.

5.5 As características de uma educação antirracista

Uma vez realizada uma ampla discussão sobre o curso, decidi concluir as entrevistas apresentando as oito características de uma educação antirracista, traçadas por Eliane Cavalleiro (2008) para que as participantes pudessem manifestar-se sobre cada uma delas. Dessa forma, elas mesmas poderiam também refletir sobre a formação oferecida no curso para a prática de uma educação antirracista. Respeitando a liberdade e o cuidado para não cansar as participantes, foi dito a elas que comentassem apenas as características em que sentissem vontade.

A primeira característica apresentada foi: *“reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira”*. Durante as entrevistas, apenas duas participantes não comentaram, apenas gesticularam demonstrando concordância. As outras demonstraram em seus comentários que concordavam com essa característica e ainda emitiram opinião que reforça o posicionamento. Vejamos:

Concordo, mas acho que não basta só reconhecer, tem que agir. Embora já tenha melhorado, mas muito precisa ser feito (JÉSSICA).

Eu acho que sim, porque já é um tema que é debatido há muito tempo, e que, ainda assim, nos dias atuais continua em debate, mas a gente nunca consegue resolver. Infelizmente, pois, o preconceito ainda existe na sociedade brasileira, ele apenas mudou de face, antes era claro demais e hoje é velado, feito no escuro. (ODARA).

Muita gente ainda nega a existência do racismo no Brasil (FERNANDA).

Reconheço (SARA).

A segunda característica apresentada foi: *“Busca, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar”*. Os comentários demonstraram um posicionamento muito seguro das participantes quanto a essa característica. As falas a seguir evidenciam isso:

Eu acho interessante essa palavra permanentemente, ou seja, não é algo que a gente só trabalha no mês da consciência negra, em sala de aula é algo em que a gente deveria refletir e trabalhar sempre com os alunos (THAYARA).

Primeiro a gente observa, reflete e age (NATHÁLIA).

Eu acho, professor, que isso a gente já tem, desde o início dos tempos, nós, professores e a sociedade brasileira como um todo, já temos essa reflexão sobre o racismo, mas às vezes apenas a reflexão não é o suficiente, apenas você refletir sobre o que é o preconceito. Eu sei que eu não posso chegar e falar com alguém que você não pode entrar em determinado lugar por ser negro, você não pode fazer isso porque é negro, eu sei disso e a sociedade sabe disso, então as pessoas refletem sobre isso há muitos e muitos anos, mas a questão é que não adianta só refletir, você também tem que fazer algo. Vamos acabar com o preconceito apenas refletindo? Você reflete hoje, fala sobre o que não pode, você ensina seus filhos que não podem ser preconceituosos pela cor da pele de alguém, mas só refletir não adianta, na minha opinião, a sociedade tem que mudar totalmente o ponto de vista dela para sair só da reflexão (ODARA).

Na maioria das vezes o racismo está camuflado. Precisamos refletir para não deixar passar despercebido (JÉSSICA).

A fala das participantes lembra o que Cavalleiro (2006) observa quando ela adverte que os profissionais da educação não devem omitir-se sobre o problema. A autora argumenta, ainda, que “silenciar diante do problema não apaga magicamente as diferenças. Mas permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento do outro que lhe é diferente” (2006, p. 21). Da mesma forma, o silêncio reflete um posicionamento que favorece a desigualdade.

Retomando a Linguística Aplicada, Almeida Filho (2007), um dos principais representantes da LA no Brasil, entende que a reflexão seja algo natural e contínuo nas atividades do professor. Embora não fizesse referência diretamente ao racismo, ele o engloba nas responsabilidades sociais que o professor deva exercer em sala de aula. A firmeza nos comentários das participantes chamou-me a atenção, pois demonstrou sua criticidade aguçada, apesar de que vale ressaltar que o propósito dessa entrevista oral não é avalia-las, mas ajudar na coleta de informações sobre o curso.

A terceira característica apresentada nas entrevistas foi: “*Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas*”. Todas as participantes demonstraram concordância plena com essa característica apresentada por Cavalleiro. Vejamos:

Sempre, lá na escola em que eu trabalhava mesmo nós tínhamos alunos de uma comunidade quilombola, até fizemos trabalhos lá, e alguém um dia me perguntou se os alunos tratavam diferente os outros meninos, e eu falei que nunca observei, aí, depois que me fizeram a pergunta, eu comecei a observar isso e não percebi nenhuma indiferença, porque eram muitos alunos da comunidade quilombola lá no colégio, aí talvez os outros alunos achassem que eram de uma cidade próxima ou da zona rural e são negros, e eu achei o relacionamento deles com os outros alunos até muito bonito, eu mesma nunca presenciei nenhum episódio de racismo entre eles, pois a própria escola trabalhava isso nas ornamentações e eles estudavam lá desde pequenos, para se sentirem em casa, e eu acho isso tudo muito bonito. (THAYARA).

Às vezes a sociedade fala que o negro tá se fazendo de vítima; hoje, essa palavra vítima em relação à raça está muito em alta. A questão do vitimismo, acho que é essa mesma a palavra, que muita gente usa sem saber o que certos comportamentos e palavras causam na pessoa negra, diz que o negro se faz de vítima, mas não sabe o que se passa, o que o negro tem vivido, às vezes muita gente fala assim, que não pode chamar mais de negro, e eu acredito que, a depender da forma como for chamado, tudo bem, mas tem certas pessoas que já falam isso com preconceito, e isso é notório, sabe? E muitas vezes quando vamos nos defender, nós estamos nos fazendo de vítimas, hoje em dia está tendo muito isso (JÉSSICA).

Eu acho que as regras e as leis estão claras, mas a questão é: se dessa forma como está escrito nas leis e como é colocado pela autora, é seguido na sociedade de forma prática? Eu acho que não acontece dessa forma, pelo menos não com todos. Não podemos generalizar, pois nem todo mundo é preconceituoso, mas na maioria das vezes, sempre tem uma diferença no tratamento entre negro e branco. Muitas vezes, você acaba percebendo, quando, por exemplo, em uma atividade extracurricular nas escolas, às vezes a dama é branca e a outra seria empregada dela, então eu acho que não está sendo justo aí. Não está respeitando as relações sociais nem suas diferenças. (ODARA).

O professor tem que repudiar o aluno nos momentos de sua fala que demonstre algum tipo de preconceito, seja ele racial ou qualquer outro, mostrar que não existem diferenças e que todo mundo é igual com direitos e deveres, e mostrar o lado bom de ser quem ele é e assim acabar com as diferenças dentro da sala de aula (SARA).

Na sala de aula nós devemos ser o mais formais possível nessa situação. Qualquer descuido pode parecer um ato racista. Por isso temos que ter cuidado (NATHÁLIA).

Eu não permito discriminação de forma alguma em minhas aulas (FERNANDA).

Cavalleiro (2006) enfatiza que uma vez reconhecida a presença do racismo na sociedade, temos de atentar para a sua reprodução no cotidiano escolar. A criança, no convívio social, pode cristalizar sentimentos e ideias racistas que acarretam a construção de indivíduos preconceituosos e discriminadores. Se o professor não interfere para evitar os

conflitos raciais entre os seus alunos de pertencimentos raciais diferentes, seu silêncio pode, como consequência, levar à maior ocorrência de ações desrespeitosas entre os alunos. Acerca disso, pontua Cavalleiro:

O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais contribui para que as diferenças sejam entendidas como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior. Em muitas situações, encontramos nas escolas educadores e educadoras que se dizem (e se sentem) compromissados com o seu fazer profissional, mas que se mostram cegos para as suas ações, principalmente quando são analisadas as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar (CAVALLEIRO, 2006, p.87).

Essa característica é interessante porque busca diferenciar a escola dos outros espaços sociais. Embora o combate ao racismo seja compromisso de todos, ele exige que professores e a escola cumpram seu papel de educadores e façam sua parte.

A quarta característica de uma educação antirracista mencionada foi: *“Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos”*. Como Candau (2005) bem salienta, “não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’, à mesmice”. (CANDAU, 2005, p. 19).

Ainda nos falta avançar muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais (CAVALLEIRO, 2001). As respostas de todas as participantes que comentaram a característica apresentada foram no sentido de considerar a diferença e a igualdade no espaço escolar:

Sim, é como se fosse trabalho interdisciplinar mesmo, de maneira que todos os alunos estejam engajados em todos os projetos, sem isso de ficar excluído, para mim a exclusão é um tipo de preconceito (THAYARA).

Temos que valorizar a questão racial, ao mesmo tempo em que não queremos que aconteçam atos racistas durante as aulas (NATHÁLIA).

Não sei se o senhor já viu um comercial que tinha antes, passa bastante inclusive, em que colocavam uma mulher negra e umas crianças para fazer xingamentos racistas contra essa pessoa, e as crianças não conseguiam, pois você não nasce preconceituoso, você se torna preconceituoso, porque a sociedade te deixa uma pessoa preconceituosa. Então, assim, as crianças não são preconceituosas, mas isso deve ser mostrado a elas desde muito cedo. Na escola, por exemplo, para fazer uma peça teatral, não vamos colocar o menino branco e a menina branca para serem o príncipe e a princesa; vamos colocar uma menina negra, para ser a princesa e o menino negro para ser o príncipe. Claro que é preciso acabar com essa visão de

preconceito que desde criança se coloca na cabeça da criança: que a negra é a empregada e a branca é a princesa. O preconceito cresce junto com a criança (ODARA).

Se fosse colocado em prática na escola, seria ótimo. Sabemos que, na prática, isso não acontece (JÉSSICA).

Quando a diversidade não é considerada, alguns alunos acabam ficando excluídos. Como afirma Thayara, a exclusão é um tipo de preconceito. Valorizar a questão racial (NATHÁLIA) ajuda a fazer com que os estereótipos não sejam promovidos (ODARA); infelizmente, na prática essa característica apresentada por Cavalleiro ainda não é uma realidade. As práticas pedagógicas precisam livrar-se do modelo monocultural de ensino para considerar a diversidade apresentada pelo alunado. Desse modo:

A prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças, etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais (GOMES, 2001, p. 87).

Pensar a diversidade étnico-racial significa ir “além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes” (GOMES, 2001, p. 83), é promover uma educação democrática que considera e valoriza as diferenças. Ainda segundo a autora, pensar a diferença é mais do que explicitar que homens e mulheres, negros e brancos, distinguem-se entre si; é, antes, entender que, ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e usadas socialmente como critérios de classificação, seleção, inclusão e exclusão (GOMES, 2003, p. 161).

A quinta característica apresentada está muito ligada à anterior. Para compreender a diversidade, precisamos compreender a formação da sociedade com suas diferenças, portanto a autora descreve essa característica como: “*Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira*”.

Sem apresentar respaldo teórico, todas as participantes responderam em conformidade com as teorias pós-coloniais sobre diferença e diversidade, ao mesmo tempo, demonstrando um olhar crítico sobre a realidade social brasileira sobre a proposta da característica. De acordo com as participantes da pesquisa:

Então, isso aí era fundamental, que a criança aprendesse isso no início de sua vida, a questão da raça, até mesmo assim do valor de cada raça, acho que seria fundamental. Se eu tivesse tido esse conhecimento quando eu estudava, porque o bonito era aquele coelhinho dos olhos azuis, e talvez fosse bonito mesmo, mas precisava enfatizar que era o coelhinho dos olhos azuis, eu lembro que, quando eu estudava, eu tinha um colega, digamos que o nome dele é José, aí diziam: “Ah professora, o mais bonito da turma é José, o loirinho de olhos azuis”, precisa enfatizar que ele é o mais bonito porque tem essas características? E se alguém não as tem, essa pessoa não é bonita? Então, assim, se eu tivesse tido esse conhecimento, essa educação sobre a minha raça, sobre o meu valor no início, eu acho que não só para mim, mas para todo povo negro seria diferente, e até mesmo para pessoas que não são negras seria diferente, porque iria acender a discussão (JÉSSICA).

Não se deve achar que é melhor que o outro só porque sua cor é mais clara que a outra. Então, eu acho que deve ser ensinado para as crianças e adolescentes, mas principalmente às crianças, pois se você ensina a criança que não deve haver preconceito, quando ela for um adolescente, ela não vai ser preconceituosa (ODARA).

Infelizmente. Digo infelizmente, porque isso chegou ao ponto de acontecer que descobriram pessoas em processo análogo ao de escravidão. Aí as pessoas dizem que a escravidão foi há muito tempo, e não, existe até hoje. Vimos em jornais uma mulher de 38 anos em Minas Gerais sendo presa em situação igual à escravidão e isso é o que a gente descobriu, mas o que ainda tem pra ser descoberto? (FERNANDA).

Isso, inclusive isso aí dá para ser trabalhado em todas as disciplinas, mas na arte eu trabalhei muito sobre a cultura indígena, e aí descobri que tinha aluno meu que sabia fazer vaso de barro e ficava perfeito, igual àqueles que a gente compra, e aí eu fui mais a fundo para saber onde ele aprendeu e foi aí que descobrimos que foi a cultura do avô que passou para o pai, que ensinou a ele e mal sabiam eles que era de cultura indígena o que eles faziam (THAYARA).

Cavalleiro (2001), ao definir essa última característica, o ato de ensinar às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira, nos leva a refletir sobre a situação exemplificada por Jéssica quando ela traz a lembrança de quando era aluna na educação básica. As aulas passam a imagem de que o único papel que o negro desempenhou na história do Brasil foi o de escravo e ainda passam a ideia de que ele não tinha outras habilidades.

Como Jéssica comenta sobre a importância dessa característica, se o professor não a coloca em prática, acaba-se por promover estereótipos que levam à construção da ideia de inferioridade do negro na sociedade.

A educação das relações étnico-raciais não é só necessária e interessante para a população negra. A sociedade brasileira precisa compreender que se trata do reconhecimento

da identidade cultural nacional, assim, a escola, como instituição social, precisa posicionar-se para a superação do racismo e da discriminação racial a todo e qualquer cidadão. Por isso, conforme Munanga (2008, p.12), não é de interesse apenas dos alunos de ascendência negra o resgate da história da comunidade negra e da memória coletiva, mas também dos

alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Em conformidade com o que o autor Munanga expressa na citação anterior acima e a participante Odara opina sobre a característica apresentada, pode-se afirmar que a compreensão e aceitação das diferenças culturais são necessárias para a alteridade.

A outra característica que abordamos é sobre a produção e o tratamento com os materiais didáticos. Segundo Cavalleiro (2001, p. 158), essa característica: “*Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’*”. A própria alerta para a disseminação do preconceito enraizado nos livros didáticos que, até então, sempre passou despercebido. As imagens e situações apresentadas nos livros didáticos sempre exaltavam a pessoa branca em detrimento da pessoa negra. Assim, Cavalleiro (2007, p. 34) destaca que “esses livros didáticos contribuem para reforçar estereótipos sobre o grupo negro”. Como exemplo dessa imagem negativa e errônea, a autora (2007, p. 34) lembra que nos livros didáticos “(...) os personagens negros aparecem como escravos, humildes, empregados domésticos e pobres, entre outros”. Esses argumentos apresentados pela autora reforçam a relevância de uma postura crítica diante do material didático adotado para uma educação antirracista.

Durante o diálogo com as participantes, apenas três opinaram sobre essa característica. Dizem elas:

Se o professor leva para a sala de aula coisas que desmitificam a elevação do branco e o rebaixamento do negro, ele começa a mudar o pensamento da criança. Isso é excelente! Quando os professores começam a fazer isso dentro da sala de aula, os livros também começam a mudar, porque quem seleciona os livros somos nós professores (ODARA).

É, seria interessante cada um trazer consigo um pouco do seu cotidiano, não é? Igual às fotos que aparecem nos livros, não representam algo da nossa cultura (JÉSSICA).

Sim, buscar sempre debater os assuntos negros, como eu disse, de forma permanente, não é algo apenas no mês de novembro (THAYARA)

Apesar de as respostas não apresentem um embasamento teórico, todas elas remetem às expectativas que a Lei 10.639/03 nos traz em relação às alterações dos currículos das escolas na educação básica.

A penúltima característica de uma educação antirracista, entre as apresentadas por Cavalleiro (2008), que abordei nas entrevistas, foi: “*Pensar os meios e as formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial*”. Três participantes falaram sobre essa característica:

Se você busca estratégias, partindo do professor, sobre as questões raciais, dando oportunidade para as crianças também de elaborar discussões sobre esses temas, acho que isso faz com que o pensamento dos alunos mude. Também existem várias maneiras de trabalhar com esse preconceito dentro da sala de aula e também fora dela, principalmente quando a criança está trabalhando determinada questão, ela chega em casa e fala para os pais, por isso eu acho que, quando você inova, você acaba debatendo e tirando um pouco desse preconceito (ODARA).

Eu tenho diversas amigas minhas que reclamam porque eu não aliso meu cabelo, e eu falo: gente, eu não quero, e não aceitam essa questão (FERNANDA).

Isso, é procurar uma forma que abranja essa questão junto com o aluno para que ele possa entender esse tema da diversidade. [...] E que perceba também que toda diferença tem sua beleza e seu lado positivo (NATHÁLIA).

Essa característica é interessante porque não só foca a superação do racismo e a promoção da diversidade, mas também busca elevar a autoestima de todos os alunos independentemente de seu pertencimento étnico-racial. Infelizmente, na busca por uma aceitação, alguns membros da sociedade, como o caso de alguns negros, tentam se identificar com os estereótipos pré-estabelecidos ao ponto de negar sua autoafirmação.

A última característica é muito parecida com a anterior: “*Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados*”. Sem uma educação para o reconhecimento positivo da diversidade racial, as ações para o fortalecimento do autoconceito não surtiram efeitos a curto prazo. As participantes demonstraram uma afinidade com essa característica. Observemos:

Essa é legal! Fizemos um trabalho no ensino médio e colocamos posters em toda a escola sobre esses assuntos de racismo, e foi bem legal o que a professora de inglês fez. (FERNANDA).

Sim, quando a gente trabalha essas questões, a gente vê que os alunos ficam curiosos, aí eles ficam instigados a aprender sobre uma outra cultura, inclusive daqueles que são discriminados. Podemos perceber que eles querem ver mais e saber por que aquilo acontece, e para isso a gente deve analisar o contexto histórico e fazer com que isso seja quebrado ao longo dos anos e ser trabalhado dentro da própria sala de aula para que possamos formar ótimas pessoas para a sociedade, então que saiam da sala de aula e levem para casa tudo aquilo que aprenderam, para que possam ser pessoas melhores e dessa forma incentivem outras pessoas a ser melhores também (THAYARA).

Acho que o professor pode investir em coisas que façam esses alunos até mesmo a falar, pois, muitas vezes, quem sofre preconceito se cala. Eu não falo apenas preconceito racial; falo de preconceito com gênero, cor, etnias. Eu acho que, se você dá oportunidades a esses alunos de falarem e mostrarem, isso irá diminuir e eles irão se sentir acolhidos, percebendo que tem alguém junto com eles nessa questão (ODARA).

As ideias e opiniões que se têm sobre si mesmo diante dos outros é muito importante para formar uma imagem e definir sua identidade positiva, por isso o fortalecimento do autoconceito é uma das características. As opiniões de todas as participantes demonstram que a superação do racismo é uma preocupação e vista como uma das ações propostas pela característica em questão.

Ao manifestar sobre as características apresentadas, as participantes demonstraram que, mesmo não tendo uma formação aprofundada das questões étnico-raciais durante o curso, sabem se posicionar sobre o tema.

Todas as participantes, após a entrevista, pediram que eu enviasse a elas o texto de Cavalleiro que discute sobre as características apresentadas. Além das discussões sobre as características, as participantes demonstraram ter um posicionamento progressista diante das questões raciais e que têm interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre a temática para a prática de uma educação antirracista.

5.6 O curso de Letras Língua Inglesa sob o olhar das participantes da pesquisa

O posicionamento crítico de todas as participantes em relação ao racismo foi muito satisfatório. Todas demonstraram ter ciência da existência do racismo no ambiente escolar e

todas sabem da necessidade de uma reflexão contínua sobre a temática para que possam lidar de forma segura, caso venham a deparar com situações específicas em suas aulas.

Outro fator positivo comum, na fala de todas as participantes, foi terem ciência de que o racismo é um problema estrutural e delicado, que não deve ser tratado sem uma clareza de que irão posicionar-se de forma positiva, refletindo seu papel de educadoras. A conclusão desse cuidado foi o fato de todas elas se mostrarem cientes da existência e consequências do racismo, mas apenas uma afirmou que se sente preparada para enfrentar uma situação de racismo explícita durante suas aulas.

A fala das participantes refletiu a necessidade de o curso oferecer projeto de extensão e eventos acadêmicos para os egressos e discentes com a temática antirracista. Como se trata de uma temática específica, a curto prazo, seria uma forma de o curso acrescentar conhecimentos que poderão refletir na prática profissional de seus egressos.

Quanto às impressões em relação ao curso, todas afirmaram que o curso tem uma abordagem social, contudo trata as questões específicas de forma superficial, como o caso do racismo, por exemplo. Todas se mostraram satisfeitas em terem cursado Letras, por terem participado de atividades proporcionadas pelo curso além das aulas, como monitoria de ensino, pesquisa, extensão e PIBID e, de forma geral, por perceberem seu amadurecimento em terem concluído um curso superior.

Entre as diversas falas interessantes, o que se destacou nas entrevistas em relação ao curso e seu PPC foi a observação de Jéssica. Ela relatou que, observando do seu lugar de fala como uma negra, o curso não recepciona bem seus alunos considerando suas classes sociais e demandas ideológicas. Portanto, a recepção aos alunos recém-chegados não demonstra uma preocupação do curso com a construção de uma identidade negra positiva. Enfatizo esse detalhe, pelo fato de a UNEB ser destaque nas medidas políticas que ratificam o combate à elitização do conhecimento, sendo pioneira no Estado da Bahia e a segunda no Brasil a permitir o ingresso de estudantes negros/as na modalidade de cotas. Devido ao seu perfil de uma instituição inclusiva, seria interessante aperfeiçoar-se na recepção dos alunos nessa situação descrita.

Em relação à matriz curricular visando a uma formação crítica para os problemas sociais existentes em sala de aula, elas elogiaram alguns aspectos, mas fizeram duras críticas a outros.

Entre os aspectos positivos podem ser destacados os seguintes: elas manifestaram satisfação com a maneira pela qual a interculturalidade no ensino da língua inglesa, como língua franca, é abordada no curso sem exaltar a cultura dos falantes da língua-alvo; o ensino

de pronúncia levando em consideração as diversas possibilidades conforme o regionalismo e a diversidade linguística entre os diferentes falantes nativos ou usuários como segunda língua; e a prática do estágio, que proporcionou segurança na prática pedagógica desde sua observação à regência.

Todavia, as insatisfações e sugestões de melhorias em relação à matriz curricular também foram muitas. Tanto por área de estudo como por componente, tivemos várias observações: propostas de ementas não alcançadas durante as aulas, ausência de conteúdos, falta de aprofundamento em determinadas temáticas, ausência de trabalho interdisciplinar entre os componentes.

Sobre as literaturas, as participantes da pesquisa manifestaram o desejo de ter conhecido mais obras e autores além dos ingleses e estadunidenses. No tocante aos autores negros, por exemplo, nenhuma das participantes soube dizer o nome de algum. Toda a teoria literária estudada foi voltada e exemplificada com os clássicos citados acima.

Em relação às discussões sociais e acadêmicas que interessam à inclusão do negro e da cultura afro na sociedade, esperava-se que o componente Políticas e Organização do Sistema de Ensino as abordasse. Exceto Fernanda, que cursou em turma diferente esse componente curricular, as outras participantes disseram que não foi abordado nada que se relacionasse diretamente à situação do negro na sociedade. Algumas perguntas foram direcionadas a elas para saber se foi discutido e se elas poderiam lembrar, como a Lei 10.639/03, sistema de cotas, as políticas de inclusão do negro nos espaços de privilégio. Todas as participantes disseram que a ementa do curso até dava espaço, mas não foi priorizado pelo professor.

Fernanda teve uma percepção muito diferente da percepção que as colegas tiveram em relação ao componente em questão. Ela disse que o professor provocou nela o interesse por legislações e que hoje tem segurança para rebater os argumentos da meritocracia diante das políticas de cotas nas universidades.

Vale lembrar que tanto o projeto do curso, quanto as informações sobre o curso no portal da universidade enfatizam que o objetivo primordial do Curso é formar e habilitar seus profissionais para a percepção das relações linguísticas como reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais (PORTAL UNEB). Fica difícil alcançar esse objetivo, se as questões sociais, históricas, políticas e culturais são trabalhadas de forma superficial no curso, como apontam as participantes.

O único componente curricular que traz uma proposta explícita de abordar questões raciais em sua ementa é História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. As participantes não reclamaram do componente, mas demonstraram insatisfação com a maneira como é ofertado:

carga horária reduzida; não objetiva falar de uma única cultura, uma vez que a ementa aborda as culturas indígena e afro-brasileira, portanto o professor fica sem tempo e foco; ementa muito ampla que não corresponde à carga horária; oferta do componente com alunos da graduação e mestrado na mesma turma; e falta de interdisciplinaridade com outros componentes afins, uma vez que só esse componente tem proposta de abordar questões étnico-raciais.

As críticas elencadas pelas participantes reforçam o comentário de Fernanda quando ela diz que o curso passa a ideia de que existe um mundo perfeito lá fora. Silenciar e omitir, nesse caso são atitudes semelhantes. O silêncio é uma maneira de significar fora da linguagem, pois ele é parte do discurso quando consideramos sua construção de sentidos e historicidade (ORLANDI, 1995). O problema é que quem silencia, oportuniza aos outros que atribuam significados ao seu silêncio a partir de sua percepção individual.

5.7 As impressões sobre as entrevistas

Conforme a interação no diálogo ia acontecendo e as participantes se mostravam mais à vontade para responder, as questões específicas da pesquisa iam sendo introduzidas. Como apresentado até aqui, iniciei o diálogo buscando conhecer o lugar de fala e o posicionamento das participantes diante das questões raciais no Brasil. Ao descrever o lugar de fala, Djamila Ribeiro (2017, p69) esclarece que: “O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”. Portanto, compreender o lugar de fala e as individualidades são atitudes essenciais para promover um bom diálogo.

No intuito de não deixar que a sequência das perguntas interferisse nas respostas, algumas perguntas foram repetidas de forma diferente, como, por exemplo, sobre a segurança para enfrentar uma situação de racismo em sala de aula. Inicialmente, foi perguntado às participantes se elas se sentiam preparadas, depois foi perguntado se o curso prepara bem seus discentes para o enfrentamento dessa problemática na sala de aula.

Na sequência, busquei contrastar as propostas extralinguísticas apresentadas no PPC com a visão dos alunos e, conseqüentemente, uma análise prática dos eixos temáticos e temas norteadores que compõem a matriz curricular. Finalmente, tratei da abordagem às questões raciais no curso e das contribuições do curso para uma educação antirracista.

A realização das entrevistas foi muito satisfatória e reveladora para os objetivos da pesquisa. As informações e visões das participantes possibilitaram fazer uma análise ampla

sobre a questão de pesquisa deste estudo. Tal análise será sistematizada nas considerações finais desta tese, apresentadas na sequência.

6 O PROJETO, AS PRÁTICAS DE ENSINO E A VOZ DAS EGRESSAS DO CURSO: UM CONTRAPONTO

Considerando que a presente pesquisa de tese busca analisar as contribuições do curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa para a (re)educação das relações étnico-raciais constitutivas da sociedade brasileira, apresento, neste capítulo, uma triangulação entre as informações referentes à proposta deste estudo, encontradas na análise realizada do Projeto Pedagógico do Curso, do plano de curso dos professores e das entrevistas com as alunas concluintes e egressas¹⁸ que cursaram a matriz curricular ofertada no período escolhido para análise, ou seja, as que vivenciaram as propostas dos planos de curso e do PPC no período de 2014 a 2021.

Ao realizar a análise no projeto do curso, busquei compreender sua estrutura e proposta estabelecendo um paralelo com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Na sequência, mapeei as informações que julguei relevantes para a pesquisa, tais como sua legislação, concepção, justificativa curricular, perfil dos formandos, fluxograma, matriz curricular e ementário. Estas informações foram importantes, tanto para a compreensão da matriz curricular do curso, quanto para a análise de suas contribuições com vistas à superação de uma perspectiva eurocêntrica dos currículos em relação às questões étnico-raciais.

A maneira como o curso foi estruturado e pensado facilitou os estudos da matriz curricular e a seleção dos planos de curso que seriam relevantes para este trabalho. Pelo fato de o curso ser desenvolvido por meio de eixos temáticos, visando a uma prática interdisciplinar que relaciona os componentes para a construção articulada de conhecimento, as temáticas que embasam este estudo de tese puderam ser facilmente percebidas e compreendidas conforme o PPC idealizou.

Para análise dos planos de curso, as informações foram coletadas de forma individualizada: das ementas, dos objetivos, dos conteúdos programáticos e das referências básicas e complementares. Com base nas informações produzidas, até essa etapa, elaborei o roteiro para as entrevistas com as colaboradoras da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como inspiração a História Oral Temática, o roteiro não foi elaborado baseado em perguntas e respostas, como normalmente acontece nas entrevistas tradicionais, mas teve o propósito de garantir que as questões relevantes para a

¹⁸ Neste capítulo irei sempre referir-me às pessoas participantes da pesquisa no sexo feminino, visto que na turma escolhida não havia pessoas do sexo masculino.

pesquisa não deixassem de estar no diálogo, para que a conversa fluísse, deixando as colaboradoras à vontade para expressar sem se sentirem interrogadas, ou mesmo avaliadas.

As informações produzidas nos procedimentos citados serão discutidas neste capítulo por tópicos conforme foram organizadas nos capítulos anteriores, sendo eles: a formação do professor de língua inglesa crítico e reflexivo; os aspectos culturais; e as questões raciais. Esses tópicos levam em consideração temas relacionados à identidade étnico-cultural, democracia racial; racismo em sala de aula; interdisciplinaridade e as características de uma educação antirracista.

6.1 A formação Crítica e reflexiva no Curso de Letras

Refletir sobre a prática profissional é uma forma de modificá-la com consciência. O professor reflexivo visualiza formas de exercitar, positivamente, seu papel de educador, observando a necessidade e realidade de seu aluno.

O PPC Letras Língua Inglesa define como seu objetivo primordial formar e habilitar seus profissionais para a percepção das relações linguísticas como reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais. Para alcançar esse objetivo, o curso foi pensado para que houvesse, em sua execução, uma inter-relação entre as suas áreas de estudo e seus respectivos eixos temáticos; uma articulação dos conteúdos entre os componentes curriculares; e uma prática interdisciplinar dentro dos temas norteadores.

Os resultados esperados pelo PPC, a partir de sua proposta, para uma formação crítica e reflexiva de seus estudantes, revelam que o curso deve proporcionar a eles: uma reflexão sobre a relação entre as diversas linguagens que circulam na sociedade e as produções socioculturais e históricas, produto das interações humanas; o desenvolvimento de competências na constituição da identidade e no exercício da cidadania; uma discussão aprofundada sobre o ofício do profissional de língua inglesa; a ampliação do conhecimento crítico em relação às diversas manifestações culturais e artísticas dos povos em estudo, principalmente, através da literatura; e a conscientização da interdisciplinaridade em sua formação, por defender que todo conhecimento precisa manter um diálogo contínuo com outros conhecimentos através da relação dos diversos componentes curriculares, projetos de estudos, pesquisa e ação transformada numa prática pedagógica e didática eficiente.

Contudo, a maior parte dos planos de curso analisados não revelou conectividade com as proposições apresentadas em seu projeto para a formação de seus estudantes. Exceto na inter-relação promovida pelos eixos temáticos, os componentes curriculares analisados, em

sua grande maioria, demonstraram terem sido planejados pelos professores de forma individualizada e não refletem a prática interdisciplinar dentro dos temas norteadores, diferentemente do que propõe o PPC.

Os eixos temáticos, por sua vez, são colocados em prática devido à organização do fluxograma, que distribui os componentes curriculares dentro da matriz curricular conforme a sequência de oferta dos semestres. Os componentes que centralizam o diálogo entre as áreas, devido a suas especificidades são: os componentes denominados Núcleo de Estudos Interdisciplinares - NEI, que são ofertados nos seis primeiros semestres e norteiam os temas de cada semestre até que os estudantes iniciem o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC; os componentes de Língua inglesa, que são compreendidos como um curso de inglês dentro da matriz curricular, logo, percebe-se o nível de fluência do aluno na língua inglesa conforme a oferta do componente; os componentes de estágio, por serem ofertados a partir da segunda metade do curso, levam em consideração todo o aprendizado adquirido pelos alunos nos componentes estudados anteriormente; e os TCC I e II, que são planejados para os dois últimos semestres do curso, sendo o momento em que o estudante revisa os pressupostos teóricos estudados que servirão de base para sua pesquisa.

A formação crítica, construída a partir das questões sociais, históricas, políticas e culturais, que contribuem e interferem no currículo escolar, depende de discussão ampla sobre a identidade profissional do professor, os saberes que constituem a docência e os processos de reflexão sobre a prática. Os conteúdos trabalhados de forma isolada não garantem a interação necessária entre o que propõem as ementas dos componentes curriculares e a realidade específica apresentada pelos discentes do curso, daí, justifica-se a expectativa nos objetivos dos planos de curso e nas ações conjuntas pelos professores para a promoção de atividades interdisciplinares sobre a temática.

Essa ausência de clareza, percebida nos planos de curso dos professores, ao executarem as propostas apresentada no PPC, ficou perceptível também nas entrevistas. As participantes foram muito críticas e demonstraram muita insatisfação com a maneira pela qual o curso, na prática, aborda questões sociais e políticas durante as aulas, principalmente, em relação às questões étnico-raciais. Todas as participantes enfatizaram que sentiram necessidade de buscar atividades extracurriculares, tais como cursos de extensão, exercícios de monitoria, participações em congressos, fóruns, seminários, etc., para melhorarem sua formação em relação às questões apresentadas. O que precisa ser considerado, contudo, é que o curso já conta com a participação dos discentes em atividades acadêmico-científico-culturais, considerando até a carga horária apresentada.

Na matriz curricular do curso, dentre os planos de curso analisados, encontramos cinco componentes curriculares que apresentam propostas que visam a contribuir para a formação crítica dos estudantes para sua atuação como professores futuramente. Os componentes localizados foram: Estudos Socioantropológicos do Ensino de Língua Inglesa; Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI) III; NEI VI; Leitura e produção textual; e Linguística Aplicada ao ensino de LE II.

O componente Estudos Socioantropológicos do Ensino de Língua Inglesa tem em sua ementa a proposta de estudar os problemas relacionados à aquisição da Língua Estrangeira - LE como segunda língua - L2, enfatizando os aspectos sociais e antropológicos. Ao refletir sobre as informações obtidas nas entrevistas com os objetivos que o professor discrimina no plano de curso, ficou perceptível que as discussões durante as aulas sobre interculturalidade e identidade aconteceram visando à interação do aluno, na qualidade de brasileiro e falante da língua portuguesa, com os falantes da língua inglesa, tanto como segunda língua quanto como língua franca. As questões sociais e identitárias dos alunos não são encontradas, nem no plano de curso nem no relato dos participantes da pesquisa. Conclui-se que a preocupação do componente foi com o uso da língua-alvo, não com o processo de aquisição proposto na ementa.

O componente NEI III, por sua vez, apresenta em sua ementa uma proposta mais direta de discutir a formação teórico-crítica do professor de LE e a importância da pesquisa em sala de aula. Contudo, a análise dos objetivos, conteúdos e referência bibliográfica complementar, definidos pelo professor, revela que não foi abordada diretamente a temática formação teórico-crítica de professor. Essa conclusão pode ser confirmada pelas participantes da pesquisa. Ao argumentarem suas falas, durante o diálogo, elas demonstraram ter uma criticidade bem aguçada em relação ao papel do professor de LE, embora não tenham revelado tanta satisfação com os estudos teóricos sobre a formação de professor apresentados na ementa do componente.

Algo diferenciado no componente NEI III, em relação aos outros componentes denominados de NEI, é a proposta, mesmo que não tão explícita, de promover a interdisciplinaridade entre os componentes que se encontram no tema norteador “*Os códigos, as linguagens e as produções orais socioculturais*”. A conclusão, portanto, é que faltou o trabalho de articulação entre os professores envolvidos para que a proposta da ementa fosse contemplada e percebida pelos estudantes.

O plano de curso do componente curricular NEI IV sinaliza, na descrição dos objetivos, uma preocupação em “sensibilizar os discentes sobre a importância da constituição

mútua entre pesquisa e ensino para o fazer do profissional de Letras”, uma vez que a ementa apresenta uma proposição de aguçar a criticidade do discente para a “análise dos processos políticos, históricos e sociais das linguagens”. No período em que cursa esse componente, o discente já produz artigo científico, discute o estágio, tem um nível de proficiência na língua inglesa intermediário, portanto, o objetivo descrito aparenta considerar a proposta de eixos e temas norteadores do PPC.

As respostas das participantes nas questões relacionadas à prática de estágio demonstram que, diferentemente de NEI III, houve um diálogo entre os componentes estudados no mesmo período, visto que nessa fase se enfatiza a formação e prática docente visando ao estágio.

Ainda sobre a formação crítica e reflexiva do professor, detectei o componente Leitura e produção textual. Este descreve em sua ementa uma proposta interdisciplinar entre os componentes do tema norteador, o que reforça o argumento que apresentei sobre os prováveis motivos que levaram os estudantes a não ficarem plenamente satisfeitos ao cursar esse tema e perceber na prática a preocupação apresentada no PPC.

Finalmente, o componente Linguística Aplicada ao ensino de LE II se apresenta relevante nessa atividade interdisciplinar, visto que a LA se ocupa em compreender o ensino-aprendizagem de línguas e as relações sociais da linguagem. Embora ela tenha uma proposta teórica sobre a ciência da linguagem, sua articulação com os outros componentes fortaleceria os embasamentos teóricos da discussão sobre a formação do professor crítico-reflexivo.

A ausência de embasamento e promoção de uma postura crítica sobre o ensino e reflexiva sobre a prática docente é prejudicial à promoção de uma educação antirracista para a atuação desses estudantes futuramente. O enfrentamento ao racismo não é algo que sempre se planeja com antecedência, requer uma criticidade para que se perceba o que está ocorrendo e se aja de forma coerente, quase que espontaneamente.

Espera-se, portanto, que o curso proporcione aos seus estudantes embasamentos para refletir, modificar e desnaturalizar as estruturas fixas como formas de combater o eurocentrismo presente no currículo escolar, que, conseqüentemente, contribui para a perpetuação do racismo na educação brasileira.

Como citado anteriormente, o PPC demonstra ter preocupação com a formação crítica e reflexiva para as questões tanto acadêmicas quanto sociais de seus futuros professores. Ao apresentar suas concepções de currículo, sua finalidade e matriz curricular organizada em eixo e temas norteadores, o Projeto demonstra estar sensível às realidades sociais, políticas e culturais que produzem o contexto de seus atores. Teoricamente, as questões raciais seriam

contempladas, não apenas com a oferta de um componente, mas com uma discussão contínua sobre o que é uma educação democrática e igualitária.

A maioria dos planos de curso analisados não demonstrou seguir a mesma finalidade do PPC em relação a formar e habilitar seus profissionais para a percepção das relações linguísticas como reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais. O que ficou perceptível, tanto na análise dos planos de curso quanto nas entrevistas, é que, quando acontecem, na grande maioria das vezes, são tratadas de forma superficial pelos professores.

O grande dilema que as análises nos revelaram é a atuação desse profissional futuramente, a partir da forma pela qual o currículo do curso de Letras é colocado em prática visando a sua formação. Como Gomes (2012) argumenta, existe a necessidade de mudança nos currículos e na prática dos professores, visando a propostas que dialoguem com a realidade sociocultural brasileira de modo que articulem o conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais; do contrário, continuarão acontecendo avaliações *standartizadas*, nacionais e internacionais, sendo o currículo escolar compreendido como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado de trabalho, não como processo de formação humana. Compreender como se dá a formação crítica e a conscientização do que é um ensino de línguas estrangeiras reflexivo no curso de Letras é uma das formas de perceber ou traçar hipóteses sobre a atuação desses profissionais que o curso está formando em relação aos novos paradigmas apresentados.

Não se pode, nem é a pretensão, afirmar que as egressas concluíram o curso sem essa formação em questão, ou até mesmo não adquiriram uma boa formação crítica e reflexiva. A segurança das participantes em seus posicionamentos, durante as entrevistas, demonstrou uma maturidade satisfatória que nos leva a perceber sua criticidade e condições de refletirem sobre sua prática profissional. O que se busca esclarecer é como o curso tem sido planejado e colocado em prática, visando a contribuir para a formação e prática pedagógica de uma educação antirracista de seus futuros egressos.

Alguns fatos mostraram-se bastante reveladores: apesar das críticas apresentadas pelas estudantes e egressas, sua segurança nas argumentações colabora para a afirmação de que, ainda que de forma superficial, os objetivos do curso foram alcançados; as participantes acharam o curso muito bom e não se arrependem de tê-lo feito; conseqüentemente, se tais lacunas fossem preenchidas, o curso alcançaria seu objetivo primordial, de formar e habilitar seus profissionais para a percepção das relações linguísticas como reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais, e a satisfação das estudantes ao concluírem-no, seria maior por se sentirem mais seguras para a prática de uma educação antirracista.

Vale ressaltar que estas participantes tiveram uma trajetória com atividades extra-classe, bolsas, extensão, PIBID. Como o curso não atende a todas as pessoas da mesma forma e com as mesmas possibilidades de desenvolvimento extra-classe, não é possível afirmar se podemos generalizar as percepções que tivemos nas entrevistas. Como garantia para que todos sejam contemplados, defendo que os componentes deveriam focar mais na formação crítica e reflexiva dos estudantes.

6.2 Os aspectos culturais

Os aspectos culturais são essenciais para se discutir a sociedade e o posicionamento dos sujeitos que nela integram. A compreensão das relações de poder, nos diversos espaços que esses sujeitos ocupam, é essencial para que o licenciado em um curso de graduação possa atuar como educador. Ignorar os significados revelados nessa relação marcada pela diversidade cultural é contribuir para a homogeneização cultural, que privilegia alguns em razão de seus posicionamentos econômico e social adquiridos com o tempo.

Ao se referir à presença da cultura na escola, Gomes (2012, p. 104) afirma que ela é “descontínua, conflituosa e tensa e se materializa por meio de gestos, palavras e ações, muitas vezes intencionais”. A compreensão do tratamento oferecido a alguns sujeitos revela a materialização dos adjetivos listados pela autora ao descrever a presença da cultura no espaço escolar. A autora argumenta, ainda, que, “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” (GOMES, 2021, p. 105). Não se pode esperar que o espaço escolar seja “harmônico”, visto que nele diferentes culturas e seus sujeitos dialogam e defendem suas posições.

No contexto em que se dá o processo de ensino-aprendizado de uma língua estrangeira não é diferente. Além das abordagens interculturais visando ao contato com pessoas de países diferentes, deve-se também considerar os aspectos culturais na relação entre os alunos, professores e gestores em sala.

Ao apresentar reflexões sobre as diversas possibilidades que o valor educativo de uma língua pode promover, Jorge (2009) esclarece que o educando pode ser motivado a compreender as diferenças culturais como parte da riqueza da diversidade humana, refletir sobre a língua e a cultura materna e conhecer a literatura de várias partes do mundo. Este esclarecimento vai ao encontro do que defende Scheyerl (2004), ou seja, que as aulas de língua estrangeira podem ser integradas à formação do indivíduo.

Pensar a cultura a partir do aluno, na sua individualidade, nas aulas de língua inglesa, é entender o aluno como sujeito essencial da enunciação. Não olhar a cultura a partir da diversidade, mas da diferença, ajuda na criação de um espaço híbrido, denominado por Bhabha (2014) de entre-lugar. Esse espaço provoca a desestabilização dos essencialismos e leva todos os envolvidos a reescrever seu imaginário social. O resultado esperado é que a negociação substitua a negação, “assim, cada negociação é um processo de tradução e transferência de sentido” (BHABHA, 2014, p. 53). Lamentavelmente, o que se tem testemunhado, ao longo dos anos, tanto nas aulas como nos materiais de suporte para o professor de LI, são imposições de visões eurocêntricas, que colocam a identidade cultural dos alunos em segundo plano.

O curso de Letras aqui investigado apresenta em seu PPC um elevado número de componentes curriculares que dialogam com as questões culturais e suas manifestações dentro da sociedade. Como exemplo, nas relações de poder, podemos destacar a oportunidade de discutir no curso questões como: racismo; preconceito; identidade cultural; políticas educacionais, desde as reflexões para a superação da prática constante do currículo eurocêntrico até a aplicabilidade da Lei 10.639/13; formação da sociedade brasileira; a língua como atividade social; análise discursiva e ideologia; além da interculturalidade no uso da língua inglesa como língua franca.

A diversidade cultural, nos diferentes espaços com os quais o profissional de línguas depara, requer uma conscientização de toda a estrutura social e política existente para que ele saiba posicionar-se e agir de forma efetiva contra quaisquer situações que venham acontecer ao seu redor.

Como uma pessoa de formação de nível superior, espera-se desse professor uma contribuição social de destaque. No espaço escolar, o ideal é que ele assuma a função de educador e não seja omissor. No ensino de língua estrangeira, que ele atue conforme as perspectivas interculturais, ou seja, que ele prepare seus alunos para saberem agir diante dos possíveis choques culturais que possam surgir na interação e uso da língua, de forma que o respeito e a alteridade norteiem o diálogo intercultural entre eles e pessoas de diferentes nacionalidades e costumes.

Na práxis desse profissional, a promoção do respeito às diferenças culturais, o ensino democrático e a conscientização de seus alunos de que a sociedade tem suas falhas precisam fazer parte de suas prioridades e planejamento. Como educador, ele deve ter sempre em mente que as práticas de racismo, preconceito e desigualdade social precisam ser desnaturalizadas e superadas. Dessa forma, espera-se que o professor coloque em prática as cinco competências

que Almeida Filho (1993) afirma serem necessárias para que ele possa estar seguro no processo ensino-aprendizagem quais seja: a competência implícita, a aplicada, a profissional, a teórica e a linguístico-comunicativa. Ainda segundo esse autor (2007), tal processo requer uma consciência étnica e cultural do professor para que reforce a própria identidade de seus alunos antes de avançar em direção às ideias e valores das culturas estrangeiras.

As expectativas apontadas para o professor, em especial o de língua inglesa, são bases essenciais para a construção de um ensino verdadeiramente democrático. Como afirma Gomes (2001), instituir relações socioculturais com as diferenças existentes possibilita o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo. Ainda segundo a autora, as práticas educativas que partem do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais, acabam sendo discriminatórias.

Seguindo essa linha de raciocínio, apresento as percepções sobre as questões culturais no PPC, no plano de curso dos professores e nas falas das participantes durante as entrevistas.

Na análise dos planos de curso, foram encontrados sete componentes curriculares que sinalizam ou possibilitam, expressamente, discutir questões culturais durante as aulas, sendo eles: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Estudos Filosóficos; Aspectos históricos e culturais em línguas estrangeiras; Aspectos históricos e culturais em língua materna; Estudos Socioantropológicos do Ensino de Língua Inglesa; Estudos contemporâneos da literatura em língua inglesa I; e Panorama da produção literária: da origem até a modernidade. Não repetirei informações detalhadas e separadamente de cada componente, visto que o capítulo anterior já as apresenta com as devidas reflexões, como também não vou apresentar novamente as ementas, visto que elas estão em anexo e já são definidas pelo PPC. Portanto, focarei os objetivos e conteúdos programáticos, devido ao fato de eles serem definidos pelo professor, conforme sua compreensão do que propõem as ementas.

As análises revelaram que os planos de curso dos professores, em relação às questões culturais e identitárias, propunham, de forma geral:

- Refletir sobre o conceito de cultura e sua relação com a língua e a sociedade;
- Analisar alguns aspectos da diversidade da cultura inglesa, focalizando os povos e as variedades linguísticas;
- Estabelecer relações entre os lugares sociais e a identidade dos povos que contribuíram para a formação da língua inglesa, através de obras literárias mais representativas de cada período;
- Reconhecer a influência da História na literatura de Língua Inglesa e a maneira pela qual a literatura reflete a vida e os costumes de uma época.

- conhecer e refletir criticamente sobre os poemas e demais obras de autores portugueses e brasileiros, estabelecendo um diálogo entre a literatura portuguesa e a brasileira em suas diversas tendências, e ressaltando a importância da literatura para a formação e evolução da história e da cultura de um povo;
- Compreender a interculturalidade no ensino-aprendizagem da LI;
- Conhecer as principais obras da Literatura Inglesa do Período Contemporâneo, numa abordagem histórico-social, contextualizando-as com a atualidade, com outros textos e outros autores;
- Analisar os aspectos sociais contidos na produção literária a partir de textos históricos e literários.

Os objetivos não foram poucos, ou seja, teoricamente seria possível a realização de uma abordagem aprofundada sobre a temática cultura. Aparentemente, todos estes objetivos listados se limitaram a refletir sobre o conceito de cultura e sua relação com a língua e a sociedade e, criticamente, sobre os poemas e demais obras de autores portugueses e brasileiros. Muito pouco se abordou em relação à sociedade brasileira e à cultura dos alunos. A grande maioria dedicou-se à cultura estadunidense e à história da literatura e da língua inglesas.

As análises das entrevistas também revelaram essa mesma percepção: as participantes demonstraram ter insegurança ao discutirem temas como identidade cultural dos povos brasileiros, racismo na sociedade brasileira e educação antirracista, uma vez que elas não tiveram oportunidade de estudar esses temas durante o curso em uma abordagem mais aprofundada.

Embora as participantes tenham apresentado interesse e, em muitos momentos, segurança sobre as temáticas que compõem este estudo, como definir sua identidade racial, o “mito da democracia racial” no Brasil e até a percepção da necessidade de este tema ser mais discutido, tanto no curso quanto nos componentes que apresentam afinidade em suas ementas, elas demonstraram o desejo de terem tido uma formação teórica que oferecesse suporte necessário para sua futura prática pedagógica. Além da possibilidade de conclusão na reflexão de todo o discurso, este desejo ficou bem perceptível quando discutimos as características de uma educação antirracista.

Em relação aos estudos da questão cultural na área de literatura, os poucos componentes que se propuseram a abordá-la não conseguiram fazer com que as estudantes se sentissem contempladas e satisfeitas com a profundidade com que o assunto foi explorado. Ficou subentendido para elas que o propósito do componente era abordar a cultura dos nativos

da língua inglesa e que a própria identidade cultural não seria relevante estudar, ou que havia um pressuposto de que seria discutido por outra área de estudos.

Apesar de o relato das participantes e as análises dos planos de curso nos componentes da área de literatura revelarem uma carência de estudos mais aprofundados em relação às questões culturais no curso, vale destacar que o projeto do curso também não tem proposições explícitas sobre as questões culturais para as literaturas. Apenas a ementa do componente Estudo comparativo da literatura da LE e LM atende, indiretamente, ao questionamento, sendo ela: “Abordagens de questões históricas, políticas e sociais. A evolução da literatura da língua estrangeira. Discussão e análise de dados comparativos com a literatura de língua materna”. Realizei a análise de todos os componentes de literatura, mesmo sabendo que apenas a ementa de um contemplava a temática.

A análise dos demais planos de curso da área de literatura foi realizada, devido ao fato de o professor ter liberdade de interpretar a ementa e definir os objetivos e conteúdos para suas aulas, portanto, esse fato inclui a possibilidade de a temática ser abordada mesmo não estando explícita nas ementas dos componentes.

Atendendo às exigências legais de oferta no curso, o componente História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que propõe discutir a formação da sociedade brasileira, considerando seus aspectos históricos e culturais, foi muito mencionado pelas participantes durante a entrevista: algumas vezes para elogiar, outras para citar os aspectos que deixaram a desejar, conseqüentemente, a questão cultural ganhou ênfase.

A espontaneidade das participantes em comentar sobre esse componente em diversos momentos do diálogo demonstra o diferencial da pesquisa em História Oral Temática. Mesmo quando o assunto em questão não era o componente, elas lembravam momentos das aulas que tinham conexão com o que elas estavam argumentando e incluíam no diálogo.

O componente mencionado apresenta uma ementa bem ampla, portanto, ao mesmo tempo em que reflete o cuidado de não deixar de fora assuntos relativos à sua proposta, assume o risco de deixar algo a desejar na sua execução, devido à curta carga horária que ele possui. Para compreendermos o que foi relatado pelas participantes da pesquisa e ofertado pelo professor, penso ser conveniente citar novamente o que traz a ementa: “Estuda a discriminação étnico-racial: (re)pensando a identidade étnico-racial do(a) educador(a) e dos(as) educandos(as). Educação antirracista: contexto escolar e prática docente. Políticas de ação afirmativa e legislação específica. Análise e produção de material didático. Valorização e resgate da história e cultura afro-brasileira e indígena: desconstruindo estereótipos”.

Embora a ementa desse componente seja ampla, nesta parte do texto, vou-me ater à questão cultural que vem sendo abordada. Baseado nas informações descritas no plano de curso, percebi que o professor buscava em suas aulas, em relação a essa temática que estamos abordando, como apontam os objetivos: compreender o processo histórico que contextualiza as relações étnico-raciais, e suas implicações na educação; perceber as discriminações étnico-raciais na perspectiva sociológica, refletindo sobre as inter-relações existentes entre a história, a sociedade e a educação; e fornecer bases teórico-metodológicas para a construção da identidade do sujeito, bem como (re)pensar a identidade étnico-racial do(a) educador(a) e dos(as) educandos(as).

A análise ampla e detalhada do plano de curso e as opiniões, em comum, das participantes da pesquisa demonstram que existiu uma tentativa, tanto do curso quanto do professor, em auxiliar os estudantes na reflexão sobre as questões relacionadas à construção identitárias dos sujeitos da sociedade brasileira, contudo a carga horária e a ausência de um trabalho interdisciplinar interferiram negativamente no sucesso das propostas.

O que se pode inferir, a partir das análises realizadas, é que a forma como a cultura foi abordada durante as aulas não está diretamente em sintonia com sua concepção pelos Estudos Culturais, ou seja, como um campo de luta em torno da significação social em que diferentes grupos sociais em diferentes posições diferenciais de poder lutam pela imposição de seus significados (SILVA, 2017). Nas relações entre práticas culturais e poder, este atua para modelar essas práticas, dessa forma, a cultura é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Cultura no curso não foi concebida com essa dupla função, limitando-se apenas ao objeto de estudo.

6.3 As questões raciais no curso

O enfrentamento do racismo e a prática de uma educação antirracista dependem, primordialmente, de conhecimento sobre as questões raciais, conseqüentemente, tal ação exige do professor uma formação crítica e uma habilidade de ter, constantemente, uma prática reflexiva. Nesse conhecimento, incluem-se: aspectos sócio-históricos para a compreensão das identidades presentes na cultura brasileira; compreensão do currículo colocado em prática, visando a adequar seu ensino à realidade dos alunos, independentemente de sua origem e classe social; e um posicionamento definido para agir diante de atos inconvenientes que possam ocorrer durante as aulas, ou no espaço escolar.

A motivação principal desta pesquisa foi perceber a formação dos estudantes no curso de Letras sobre a construção dos conhecimentos necessários para uma educação antirracista, visto que, a partir deles, podemos perceber as contribuições do curso para a superação do racismo na sociedade brasileira.

O PPC traz em sua matriz curricular alguns componentes que abordam a temática e podem ser úteis a fim de que seus egressos possam colocar em prática um ensino que contribua para a superação do racismo, tanto no espaço escolar quanto na sociedade. O que dificulta afirmar se o curso consegue proporcionar aos seus estudantes uma discussão aprofundada nessa temática é que, especificamente, apenas um componente apresenta, como proposta em sua ementa propondo discutir questões étnico-raciais, qual seja: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Os outros componentes discutem temas que se inter-relacionam com a discussão sobre racismo, tais como: formação de professor, cultura, identidade, interculturalidade, análise de texto e discurso, políticas. Nesse caso, seria necessário um trabalho pedagógico interdisciplinar para que as diferentes temáticas trazidas nos componentes se aglutinassem e questões raciais pudessem ter uma discussão mais ampla.

Como resultado dessa abordagem realizada de forma superficial, compreende-se o fato de as participantes da pesquisa dizerem que não se sentem preparadas para enfrentar situações de racismo em suas aulas, mas, ao mesmo tempo, evidencia a ciência de que o problema existe e precisa ser enfrentado. Jéssica, por exemplo, afirma que não deixaria passar despercebido uma situação de racismo em suas aulas, reconhece ter conhecimento para algumas situações, mas não se sente preparada.

Em relação à existência de discussões aprofundadas sobre as questões raciais durante o curso, Jéssica também foi enfática em afirmar que não há um componente que aborde profundamente.

Mesmo quanto ao componente específico que propõe em sua ementa estudar a discriminação étnico-racial, educação antirracista e a valorização e resgate da história e da cultura afro-brasileiras, todas as participantes consideram que sua oferta não teve a devida abordagem suficiente para tê-las deixado reflexivas.

Ainda em relação à falta de atenção às questões raciais nas aulas, Jéssica acredita que muita desistência no curso ocorre pelo fato de as pessoas negras não se sentirem acolhidas pelo curso. Como não temos estudos realizados sobre a evasão de alunos negros no curso, não tive como confirmar esta hipótese apresentada por Jéssica. De qualquer forma, ela oferece uma opinião que merece ser considerada por todos os pares formadores do colegiado do curso no sentido de ações serem realizadas, evitando que outros estudantes negros tenham a mesma

sensação ao iniciarem o curso e tenham seus sonhos desfeitos pela impressão que o curso venha a passar.

Outro relato que exemplifica bem o que as egressas pensam sobre sua preparação para o enfrentamento do racismo no curso de Letras foi o de Odara. Segundo ela, apesar de ser um curso que não foca tanto essas questões, ela pensa que os professores do curso oportunizam discussões sobre questões sociais e identitárias, mas poderiam melhorar a abordagem dada. Ao ser questionada se estava preparada para enfrentar situações de racismo que possam acontecer repentinamente em suas aulas, sua resposta não diferenciou muito da de Jéssica: *“Sei que na prática pode ser diferente do que a gente imagine que possa ser. Pode acontecer de, na prática, eu agir corretamente diante de um conflito devido à minha conscientização do problema, mas teoricamente não me sinto segura para agir”*.

Exemplifiquei trazendo apenas as opiniões de Jéssica e Odara sobre a temática pelo fato de todas as participantes terem expressado o mesmo ponto de vista sobre o tema em questão.

Durante as entrevistas, apresentei para discussão com as participantes as características de uma educação antirracista apresentadas por Cavalleiro (2005) em seu texto: “Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor”. As manifestações das participantes demonstraram que elas têm posicionamento definido e vontade de obter um estudo mais aprofundado sobre a temática. Provavelmente, elas tenham aguçado esse desejo e construído esse posicionamento a partir das aulas que oportunizaram discutir as identidades e a sociedade brasileira no curso, contudo poderíamos ter egressos do curso mais preparados para proporcionar uma educação antirracista se as críticas apontadas por elas fossem sanadas.

Como as entrevistas foram realizadas no início do ano de 2021, penso que o fato ocorrido em maio de 2020 nos Estados Unidos, que resultou na morte de George Floyd e mobilizou milhões de pessoas pelo mundo afora no debate sobre o racismo, pode ter influenciado positivamente no posicionamento das participantes durante a entrevista.

O contraponto entre o projeto, as práticas de ensino analisadas a partir dos planos de curso dos professores e as opiniões das participantes que colaboraram com a pesquisa não demonstrou divergência de proposta nem resultados contraditórios. Todas as análises revelaram pontos positivos, mas também a necessidade de uma articulação entre os professores para que seja possível desnaturalizar as estruturas fixas, promover uma formação reflexiva à promoção de uma educação antirracista a partir da estrutura curricular vigente no curso.

ESBOÇANDO UMA CONCLUSÃO: as contribuições do curso para uma educação antirracista.

Chego ao final da escrita desta tese, que teve como foco principal de pesquisa analisar as contribuições do curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa, da UNEB/Campus VI para uma educação antirracista. Os resultados revelaram que não é possível afirmar que o curso tenha excelência na formação de seus egressos para uma educação antirracista, mas seu projeto revela um compromisso social, tanto que as egressas participantes demonstraram ter uma criticidade suficiente para atuarem de forma que possam não deixar despercebidos atos discriminatórios em suas aulas, nem serem coniventes com a perpetuação de um currículo eurocêntrico em suas atividades profissionais.

O curso demonstra ter potencial e seu Projeto Pedagógico proporciona aos seus discentes e professores instrumentos para refletirem a respeito da sociedade brasileira, do contexto local dos sujeitos e das questões raciais. Falta, portanto, um trabalho de articulação e interdisciplinar entre os professores para que o curso possa contribuir para a constituição de uma prática educativa antirracista.

Como o que norteou este estudo foi a percepção das habilidades crítica e reflexiva do professor, como docente do curso, conluo esta pesquisa feliz por saber que, a partir dos resultados alcançados, será possível, além de exaltar os pontos positivos, promover um trabalho de conscientização, junto aos pares do colegiado e gestores, para que as respostas alcançadas tenham um caráter provisório e que possamos atender cada vez mais e melhor às expectativas de nossos discentes e de toda a comunidade acadêmica para uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística aplicada ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores Arte e língua, 2ª Edição, 2007.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho. **A luta contra o racismo e a questão da identidade negra no Brasil**. Contemporânea v. 8, n. 1 p. 163-191 Jan.–Jun. 2018. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/2316-1329.055>> . Acesso em: 27 fev. 2020.

BARCELOS, A.M.F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, v.7, n.1, p.123-156, 2004.

BHABHA, Homi K.. **O local da cultura**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2ª Ed., 2014.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Despacho do Ministro em 04/07/2001. Publicado no DOU de 09/07/2001.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

CANAGARAJAH, S. **Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition**. The Modern Language Journal, 2007.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In CANDAU, Maria Vera (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 19-54.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **O papel de alunos e professores: Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade**. IN. A Cor da Cultura - Saberes e Fazeres - Modos de Ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Diversidade, 2005. p.11-20.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 141-160.

CELANI, Maria Antonieta. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. 2ª ed. Pelotas: Ed. Educat, 2008. pp. 23-44.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 13 ed. São Paulo: Ática, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, n. especial – Cultura, culturas e educação. n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. 2ª ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.

D´AVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. São Paulo, SP: Ed.Unesp, 2006.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea**. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, v. 31, p. 87-110, 2008. Disponível em: < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9620>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador. Editora: EDUFBA. 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. da. **Perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares: conteúdos selecionados e silenciados**. *Revista Teias (Dossiê Especial)*, v. 14, n. 33, p. 25-43, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1591/1158>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOMES, Nilma Lino ; MELO, Glenda. C. V.. **Entrevista com Nilma Lino Gomes**. *Linguagem em foco*. v. 8, p. 115-122, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Diversidade, 2005. p.39-64.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra.** Revista Aletria. UFMG. 2002. isponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>>. Acesso em 20 jan. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, Etnia E Raça: O trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro. 2001, p. 83-96.

JENKINS, J. **Current perspectives on teaching world Englishes as English as a língua franca.** Tesol quarterly, v. 40, n. 1, March 2006

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Liv Sovik (Org.). Trad. Adelaine La Guardia Resende et. al. 1ª ed atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JORGE, Miriam. **Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública.** In: LIMA, D. C. de (Org.). Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture.** Oxford: OUP, 1998.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford: Pergamon, 1981.

KUMARAVADIVELU, B. **Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective.** In: FREIRE, M. M.; ABRAHAO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). Linguística Aplicada e Contemporaneidade. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso de LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-31

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão.** 2ª ed. Pelotas: Ed. Educat, 2008. pp. 353-366.

LIMA, Diógenes. C. de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, Diógenes. C. de. **Vozes da (Re)conquista: o papel da cultura no ensino da Língua Inglesa.** Polifonia (UFMT), v. 15, p. 01-155, 2008.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. vol.11, n.32, P.285-296, 2006, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-4782006000200007&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 23 maio 2018.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: política, cultura e poder**. Revista Currículo sem fronteiras, v.6, n.2, p.98-113 2006b.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 6° Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6° Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2° Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MEYER, Dagmar Esterman; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações**. In: MEYER, Dagmar Esterman; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 17-24.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MONTEIRO, Rosana. Licenciaturas. In: BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf> Acesso em: 12 jun. 2019.

MONTEIRO, Rosana (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2001.

MONTEIRO, Rosana. As facetas de um racismo silenciado. In SCHWARCZ, L. QUEIROZ, R. S. (Org) **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp. 1996, p.213-229

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica: 2004.

ORLANDI, Eny. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995. 189p.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international Language**. New York: Longman Publishing, 1994.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical pedagogy and second language education**. *System*, Vol. 18, No. 3, 1990. p.303-314.

PEREIRA, Amilcar A.. **O movimento negro brasileiro e a lei Nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

PEREIRA, Amilcar A. (Org.). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula**. 1ªed. Brasília: Fundação Vale, 2014, v. 1.

PEREIRA, Amilcar A.. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. de (Org.) **.Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 39-46.

RIBEIRO, Djamila. **O que é Lugar de Fala?** –Belo Horizonte(MG): Letramento. 2017.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino & ABRAMOWICZ, Anete. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação**. Revista Educação e Pesquisa. 2013

SANT`ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2008. p. 37-58

SCHEYERL, Denise. O novo “eu” sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p.63-72

SILVA, Kleber Aparecido. **A (trans)formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis**. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 259–283, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12155>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**.. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2014

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. Apresentação. In: GOODSON, Ivo F. **Currículo: teoria e história**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Reinaldo Ferreira. **Interculturalidade nas aulas de língua inglesa: sua abordagem na rede pública de ensino do alto sertão baiano**. Dissertação (dissertação em Letras Cultura Educação e Linguagem). Universidade do Sudoeste da Bahia. Bahia 2016.

SIQUEIRA, Sávio. **O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês**. In: **Revista Inventário**. 4. ed., jul/2005. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>. Acesso em: 10 jun. de 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Eu, Reinaldo Ferreira da Silva, convido _____ para participar da Pesquisa “As contribuições do curso de Letras com licenciatura em língua inglesa para uma educação antirracista” por mim desenvolvida e orientada pelo Prof. Dr. Amilcar Araujo Pereira, que poderá ser contatado / consultado a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (21) 997727670 ou e-mail amilcarpereira@fe.ufrj.br.

A pesquisa pretende, em linhas gerais, analisar as contribuições do curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa, *campus* VI da UNEB, para a (re)educação das relações étnico-raciais constitutivas da sociedade brasileira.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de concessão de uma entrevista semiestruturada a partir da assinatura desta autorização.

Se depois de consentir em sua participação, o/a Sr./Sra desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, você. poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua Levindo Garcia Leal, 641 bairro Paraíso, Guanambi, ou pelo telefone (77) 999433354, e-mail reinaldouneb@hotmail.com.

Data: __ / __ / 2020

Pesquisador Responsável

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, -----, fui informado/a sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ___/___/____

Assinatura do/a participante

Pesquisador Responsável

APÊNDICE II - Questões para entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GEPEAR – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
ORIENTADOR: PROF. DR. AMILCAR ARAÚJO PEREIRA

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PESQUISA DE DOUTORADO DE REINALDO SILVA

ORDEM	EIXO	PERGUNTAS	OBJETIVO E OBSERVAÇÃO
1	CONHECENDO O PARTICIPANTE Tempo: até 20 minutos	O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresenta cinco categorias, ou grupos, de classificação para identificação de cor da pele, sendo elas: branca, preta, parda, amarela e indígena. Com qual dessas você se identifica?	Perceber o lugar de fala do (a) participante.
2		Você acredita que vivemos uma democracia racial no Brasil? Sempre foi assim?	Identificar o posicionamento do (a) participante diante das questões raciais no Brasil.
3		Você, como professor (a), se sente preparado (a) para enfrentar uma situação de racismo em sala de aula?	Identificar a confiança na formação, sem mencionar o curso. Obs: As perguntas podem induzir respostas, por isso, acho importante essa pergunta no início e no fim.
8		Em suas anotações durante as observações de estágio, você atentava para o comportamento dos alunos em relação à diversidade cultural e ao respeito entre eles?	O estágio reflete a formação teórica. Essa pergunta ajuda a percebê-la.
9		Durante a regência em seu estágio supervisionado na Universidade, você considerava questões étnico-raciais ao preparar suas aulas?	Nessa etapa do curso, o aluno já concluiu as disciplinas teóricas. Assim como na pergunta anterior, perceberemos se ele

			internalizou os conteúdos programáticos..
7		Você participou de algum projeto de ensino, pesquisa e extensão? Caso sim, como eles contribuíram para sua formação docente?	Essa pergunta pode refletir um diferencial entre os alunos.
16		<p>A autora Eliane Cavalleiro traça algumas características de uma educação antirracista de forma convergente com estudos da área, sendo elas:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira; II. Busca, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; III. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas; IV. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos; V. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira; VI. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”; VII. Pensa os meios e as formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial; VIII. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados. <p>Tendo em vista essas características como referência para a prática de uma educação antirracista, faça a você o seguinte questionamento: Você concluiu, ou está concluindo, o curso com sua segurança para aplicar essas características em sua prática docente?</p> <p>Tem alguma dessas características sobre o qual você gostaria de falar sobre ela?</p>	Pergunta mais relevante da pesquisa.
17		Tem alguma coisa que você gostaria de mencionar sobre sua formação docente no curso de Letras, relativa às questões raciais e à formação reflexiva do professor que não tenhamos abordado em nosso diálogo?	Essa pergunta reforça a anterior sobre a formação para uma educação antirracista.
4	ANÁLISE DAS PROPOSTAS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO -	<p>Você acredita que os componentes curriculares, ou seja, a matriz curricular, e as atividades extraclasse ofertados durante o curso oportunizam discussões sobre as questões sociais e identitárias dos alunos e da sociedade no geral?</p> <p>Justifique sua resposta, por favor.</p>	<p>Analisar o olhar para as questões sociais adquiridas pelo aluno no curso.</p> <p>Perceber o alcance das propostas extralinguísticas</p>

	PPC Tempo: até 10 minutos		apresentadas no PPC. Fazer análise prática dos eixos temáticos e temas norteadores que compõem a matriz curricular
5		Você se lembra de terem acontecido muitas discussões sobre racismo nas aulas durante o curso? Fale um pouco das que você lembrar.	Esta pergunta faz um link entre a 4 e a 6. Ela é uma das mais importantes da pesquisa, por isso enfatizada.
6		Hoje, você tem a percepção de que durante o curso você teve oportunidade de adquirir uma formação adequada para se posicionar em discussões como preconceito, racismo, direitos a cotas, meritocracia e outros aspectos relevantes para a dinâmica da sociedade brasileira? Fale um pouco de como se sente em relação a sua preparação para a questão étnico-racial.	A pergunta anterior (5) está mais ampla limitada ao projeto, enquanto esta se direciona para a questão racial
15	SUPORTE PARA ANÁLISE DOS PLANOS DE CURSO	Considerando esse(s) componente(s) e outros que tenham afinidade com questões voltadas para a sociedade, você acredita que, a partir deles, o curso oferece uma formação crítica sobre a cultura brasileira? O que faz você pensar assim?	Verificar se a justificativa das propostas dos eixos temáticos se sustentam. Identificar as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para que o Curso de Letras seja um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade.
10	Tempo: até 20 minutos	Durante as aulas voltadas para o estudo das literaturas, você se lembra de ter sido abordado nessas aulas o contexto sociocultural de países africanos falantes da língua inglesa, autores negros e literatura africana?	Auxiliar e confirmar a análise dos planos de curso da área de literatura.
11		Quando você cursou o componente Políticas e Organização dos Sistemas de Ensino, você lembra se, durante as aulas, vocês discutiram sobre a Lei 10.639/03 e o sistema de cotas para negros nas universidades? O que você absolveu desse componente?	Confirmar se as questões da pergunta realmente não foram abordadas nas aulas, mesmo que oralmente. No plano de curso, não constam essas abordagens.

			Tentar compreender a escolha do professor pelos conteúdos trabalhados.
12		<p>Durante as aulas de Estudos Fonéticos e Fonológicos, vocês foram apresentados a outra pronúncia de língua inglesa além da britânica e da americana?</p> <p>Houve ênfase a alguma pronúncia de algum país específico?</p>	Encontrar resposta a partir das falas dos participantes, visto que os planos de curso não deixam clara esta questão.
13		<p>Você cursou o componente denominado História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, cuja a ementa propõe:</p> <p><i>Estuda a discriminação étnico-racial: (re)pensando a identidade étnico-racial do(a) educador(a) e dos(as) educandos(as). Educação antirracista: contexto escolar e prática docente. Políticas de ação afirmativa e legislação específica. Análise e produção de material didático. Valorização e resgate da história e cultura afrobrasileira e indígena: desconstruindo estereótipos.</i></p> <p>Você acredita que a carga horária de 60 horas foi suficiente para abordar todas as propostas da ementa?</p> <p>O que você lembra que chamou sua atenção durante as discussões nas aulas?</p>	Confirmar minha percepção durante a análise do plano de curso. A proposta pareceu muito ampla para um componente de 60 horas, principalmente por incluir história e cultura indígena na mesma ementa.
14		<p>Considerando a proposta interdisciplinar nos temas norteadores da matriz curricular do curso, você se lembra de outro componente curricular que tenha dialogado com as propostas desse componente História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena?</p>	Considerando que os componentes de NEI (Núcleo de Estudos Interdisciplinares) têm a proposta de promover a interação entre os componentes do mesmo tema norteador, verificar a possibilidade de ter ocorrido na prática.

ENTREVISTAS

APÊNDICE III - Entrevista com Odara

Entrevista: Odara

Entrevistador: Elaborei um roteiro para direcionar nosso diálogo para que eu não me esqueça de abordar algumas questões essenciais, ok?

Entrevistador: Odara, o IBGE apresenta algumas categorias de classificação de cor de pele. São elas: branca, preta, parda, amarela e indígena. Com qual dessas cores você se identifica?

Odara: Preta, professor.

Entrevistador: Certo, Odara. Você acredita que a gente vive uma democracia racial no Brasil?

Odara: Não. Houve uma tentativa de reparação nos últimos tempos, mas ainda não é suficiente para dizer que já existe uma democracia. Não existem direitos e tratamentos iguais. Os negros continuam sofrendo preconceito e discriminação por causa de sua cor.

Entrevistador: Perfeito, eu concordo com você, a prova disso é que foi preciso ter uma lei de cotas; se houvesse democracia racial, não precisaria da lei.

Odara: Isso! Se fosse tão democrático assim, não precisaria selecionar cotas especificamente para aquele determinado grupo e seriam todos por ampla concorrência, então você sabe que tem que ter cotas pois, numa disputa entre um branco e um negro, o branco vai entrar e o negro não, e com isso a cota já diz tudo, que não é um país democrático.

Entrevistador: Outra coisa que quero te perguntar: você, que concluiu o curso e que demonstra estar ciente da situação social do país, atuando como professora, você se sente preparada para enfrentar uma situação de racismo dentro da sala de aula?

Odara: Professor, sei que na prática pode ser diferente do que a gente imagine que possa ser. Pode acontecer de, na prática, eu agir corretamente diante de um conflito devido à minha conscientização do problema, mas teoricamente não me sinto segura para agir. A faculdade não nos prepara completamente pensando nessas situações. Por exemplo, a disciplina Afro-brasileira, que todos os cursos têm, acho que trabalha muito mais conteúdo do que o fato de

você vivenciar e saber agir dentro da sala de aula, e saber explicar as diferenças, explicar se a pessoa está sendo racista ou não. Uma disciplina apenas não é suficiente para nos embasarmos.

Odara: Precisamos aprender na faculdade a falar com os alunos de forma que eles entendam e aprendam a superar o preconceito.

Entrevistador: Sim. Eu gostei da sua resposta porque às vezes tem pessoas que pensam que estão preparadas, mas, às vezes, acham que, com um sorriso e a frase “ô menino, faz isso não”, pensa que está resolvendo, mas na verdade elas estão alimentando esse racismo.

Odara: Isso. Eu acho também que não é qualquer forma como você fala dentro de uma sala de aula que o aluno consegue entender, principalmente, como eu disse mais cedo. Estou dando aulas para crianças, e criança tem o comportamento totalmente diferente; quando você conversa com um jovem, mesmo que de maneira superficial, ele entende, mesmo que de maneira incompleta. Uma criança entende muito menos ainda, porque ela não sabe, por exemplo, quando uma pessoa chega à casa dela e fala: “*olha aquela pessoa preta não é igual à gente*”, então ela vai agir dessa forma dentro da sala de aula, mas ela não entende o que ela está falando, então acredito que precisa, sim, de mais preparação dos professores para conseguirem trabalhar e verem com o aluno o preconceito dentro da sala de aula. Para mim, deveria ser abordado sempre, porque o preconceito, acho que cresce cada vez mais, principalmente com esse novo governo, tanto em cor e gênero. Tudo aumentou: as mulheres estão morrendo mais, os negros estão morrendo mais. A democratização que está na nossa bandeira não faz jus ao nome.

Entrevistador: Perfeito! Falando agora um pouco do projeto do curso: Você acredita que os componentes curriculares, ou seja, a matriz curricular e as atividades extraclasse ofertadas durante o curso oportunizam discussões sobre as questões sociais e identitárias dos alunos e da sociedade no geral? Para algumas pessoas, o curso se limita a trabalhar aspectos linguísticos, sem abordar o social.

Odara: É, tem gente que acha isso, ou que você só vai aprender literalmente inglês, sendo tudo em inglês. As pessoas acham que o curso é voltado apenas para gramática e para aprender a falar inglês.

Odara: Apesar de ser um curso que não foca tanto essas questões, como é o caso do curso de História, penso que os professores do curso nos deram a oportunidade de ter discussões sobre

questões sociais e identitárias. Eu acho que na maioria das disciplinas sempre aconteceu de ocorrerem discussões acerca desses temas, então eu acho que fala. Tipo, nas suas aulas mesmo, de análise de discurso que tivemos, a gente comentou bastante, nas aulas da professora X (nome do professor) também. Então, assim, eu acho que o curso trabalha, mas poderia melhorar.

Entrevistador: Então, mas quando essas discussões sobre racismo, direito de cotas, preconceito e toda essa questão social ocorrem, você se sente, depois do curso, com respaldo para entrar na discussão e se posicionar? Como você se sente?

Odara: O curso trabalha bem e prepara a gente. A disciplina afro-indígena foi ótima, a gente debateu muito sobre essa questão. Hoje eu me sinto modificada, mais preparada em relação a antes do curso, com uma visão diferente.

Odara: Eu tinha um olhar até um pouco preconceituoso, até em relação às cotas: já que todo mundo é igual, por que devem existir cotas? Mas, hoje em dia, eu tenho um olhar totalmente diferente, então, eu acho que, se acontecer de ter uma conversa sobre racismo, eu teria como abordar esse assunto de uma forma totalmente diferente de antes.

Entrevistador: Que legal! Você chegou a participar de algum projeto de ensino, pesquisa, extensão, PIBID, ou alguma coisa assim, além de sala de aula?

Odara: Eu participei do PIBID, eu participei do IC, eu sempre gostei de participar desses movimentos assim, professor, porque eu acho que dão ao aluno uma visão totalmente diferente, você não pode ficar preso só à sala de aula, então, quando tinha evento, eu ia, até para eventos para fora eu ia bastante, mas especificamente desses assim, eu participei do ICE e do PIBID.

Entrevistador: Que maravilha! A gente vê o resultado na sua expressão. Agora vamos falar um pouco do estágio. O estágio tem aquele momento em que você faz a observação, vai para a sala de aula, anota tudo o que vê. Naquele momento, você já atentava para o comportamento dos alunos em relação à diversidade cultural e ao respeito entre eles?

Odara: Já, não tanto como agora, porque antes do estágio de observação, eu não tinha contato com sala de aula, assim, como professora. Eu vim ter depois da UNEB: durante o estágio e o PIBID. Na maioria das vezes, eu mais observava do que auxiliava o professor, portanto não estava ali na frente a todo o momento. Então, eu reparei, inclusive com a professora que eu fiz

o estágio de observação, que tinham uns alunos que sobressaíam mais e outros menos. Eu via muito e reparava bastante nisso nas salas de aulas.

Entrevistador: Que legal! Em relação ao material didático, quando você preparava sua aula, você analisava com cautela o livro ou material utilizado quanto ao conteúdo, propostas de ensino, adequação à realidade dos alunos?

Odara: Eu atentava. Eu reparei que havia diferenças no desempenho entre os alunos. Tive até o caso de um aluno que era autista e não interagia com a turma. Noutra turma percebia que as meninas eram mais ativas e participativas nas aulas.

Odara: Eu tive um aluno que queria desistir da escola, e aí, quando eu comecei a dar aula, ele chegou pra mim e disse: “Olha, professora, eu ia sair, mas aí você chegou para mim e falou que não era pra eu sair, que você queria me ver aqui semana que vem”. Tipo assim, não foi nenhum estágio longo, pois a nossa turma teve um estágio bem curto por conta da última greve que teve, e aí acabou diminuindo nosso estágio, mas esse aluno acabou voltando e eu vi mudança no comportamento dos alunos também.

Entrevistador: Interessante!

Odara: Ao preparar as aulas, eu pensava nos alunos de forma individual para fazer com que todos se interessassem pelas aulas.

Entrevistador: Maravilha! Vamos falar um pouco agora das literaturas. Eu não sou professor de literatura, as coisas que sei sobre os componentes da área eu descobri olhando no projeto e ouvindo os colegas nas reuniões de colegiado. Tenho curiosidade de saber: como é abordada a questão dos autores negros e a literatura africana; e se algum conteúdo programático trata sobre a cultura dos países do continente africano. Você percebia se existia essa abordagem?

Odara: Eu não percebia, professor. Aparecia de vez em quando um autor ou outro, mas raramente. Nunca eram focadas na questão racial as literaturas. Nunca tivemos, pelo que eu me lembre, algo voltado para a cor da pele sendo trabalhado em literatura, pelo menos não nas minhas turmas.

Entrevistador: Entendi. Em relação ao ensino de pronúncia e estudos de fonética, fonologia. Você percebe uma tendência para o inglês falado em algum país específico no curso? A gente percebe que existe, entre os brasileiros, uma preocupação em especificar qual inglês a pessoa fala. Às vezes a gente até ouve a pergunta: “Qual inglês você fala?”.

Odara: Para a maioria das pessoas só existem dois tipos de inglês, não é? O inglês americano e o inglês britânico, não existe o restante.

Entrevistador: Pois é, essa questão, você lembra se o curso esclarece essa variedade existente?

Odara: Esclarece. Todos os professores de língua, falando assim, de fonética do inglês, sempre citavam: “Olha, você não precisa falar igual aos americanos, ou como os britânicos, existe até mesmo o inglês brasileiro, existem vários tipos de inglês, várias pronúncias no inglês, e não só o inglês americano”. Agora sempre acaba que a gente puxa mais para algum determinado inglês, por exemplo, eu vejo que às vezes que eu converso, até meu irmão, que também faz inglês lá, fala mais puxado para o inglês americano e acaba até esquecendo os outros ingleses, como da Austrália, do Canadá e tal, porque são os mais focados. Também percebo isso nos professores, apesar de eles falarem que não existe um único inglês, existem vários ingleses, com vários sotaques, inclusive o brasileiro, a maioria dos professores que eu via falando inglês sempre tinha um sotaque puxado para o americano, mas, só que nas aulas, sempre teve a liberdade de falar como você quer, tinha que apenas ser entendido. Seu inglês só não será bom se as pessoas não te entenderem.

Entrevistador: Que legal! Deixa eu te perguntar, você conhece a autora Eliane Cavalleiro?

Odara: Não.

Entrevistador: Ela é uma escritora que discute educação antirracista. Ela traça algumas características de uma educação antirracista que são muito interessantes para que a gente possa nortear nosso trabalho em sala de aula. Achei interessante trazer para que possamos dialogar um pouco sobre cada característica.

Odara: Que legal!

Entrevistador: Fique à vontade para comentar. Se não quiser comentar todas, não tem problema. Vou colocar na tela para que você possa também ler.

Entrevistador: A primeira característica é: *Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira. Essa aí, eu sou encantado por ela.*

Odara: Eu acho que sim, porque já é um tema que é debatido há muito tempo, e que, ainda assim, nos dias atuais continua em debate, mas a gente nunca consegue resolver. Infelizmente,

pois, o preconceito ainda existe na sociedade brasileira, ele apenas mudou de face, antes era claro demais e hoje é velado, feito no escuro.

Entrevistador: É. Munanga, dialogando com essa autora, argumenta com um questionamento: como a gente vai combater um problema que você acha que não existe? Então o primeiro passo é reconhecer sua existência, não é?

Odara: Sim, principalmente porque a sociedade brasileira tem aquele preconceito escondido. Nos Estados Unidos, por exemplo, o preconceito é bem claro, é bem evidente, já no Brasil, se você pergunta a uma pessoa se ela é preconceituosa, ela diz: “Não, eu não sou preconceituosa”, mas, quando você vê a pessoa agindo, ela acaba sendo. As pessoas no Brasil são preconceituosas, mas elas escondem o preconceito delas.

Entrevistador: Nilma Lino Gomes também comenta que, em uma pesquisa realizada sobre racismo no Brasil, 96% disseram que o Brasil é um país racista, mas 86% disseram não serem racistas, mas essa conta não fecha, não é mesmo?

Odara: Pois é, é uma conta totalmente errada, mas eu acho que é a parte de 96% das pessoas que está certa e a outra está errada, eu penso assim, 96% da população é preconceituosa, mas aí quando vai falar que ela é preconceituosa, ela diz que não é, então cadê o preconceito? Onde estão os preconceituosos?

Entrevistador: Pois é, triste, mas é verdade. A segunda característica é: “*Busca, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar*”.

Odara: Eu acho, professor, que isso a gente já tem, desde o início dos tempos, nós, professores e a sociedade brasileira como um todo, já temos essa reflexão sobre o racismo, mas às vezes apenas a reflexão não é o suficiente, apenas você refletir sobre o que é o preconceito. Eu sei que eu não posso chegar e falar com alguém que você não pode entrar em determinado lugar por ser negro, você não pode fazer isso porque é negro, eu sei disso e a sociedade sabe disso, então as pessoas refletem sobre isso há muitos e muitos anos, mas a questão é que não adianta só refletir, você também tem que fazer algo. Vamos acabar com o preconceito apenas refletindo? Você reflete hoje, fala sobre o que não pode, você ensina seus filhos que não podem ser preconceituosos pela cor da pele de alguém, mas só refletir não adianta, na minha opinião, a sociedade tem que mudar totalmente o ponto de vista dela para sair só da reflexão.

Entrevistador: Verdade. Eu só penso que, quando discutimos sobre o racismo, ele não permanece camuflado e escondido. Já é um primeiro passo.

Odara: Verdade, professor. Para darmos o segundo passo, não podemos saltar o primeiro. Hoje a gente já vê o negro ocupando espaço no livro didático e na mídia, graças a essa provocação. O livro é porque é lei, mas já é uma conquista.

Entrevistador: Boa observação!

Odara: É obrigatório agora você colocar o negro, tanto que eu até citei no PIBID. Fomos selecionar um livro de inglês que iria ser usado nas turmas, e aí a gente discutiu que a cada 3 pessoas brancas tem que ter 1 pessoa negra no livro, então por isso que hoje você vê até mais. Quando eu estava no ensino médio, os livros eram bem assim, a bela família branca, que tinha todo mundo branco e não tinha uma pessoa negra, e ninguém reparava nisso. Acho que as pessoas não paravam pra reparar nisso, mas hoje reparam porque eu acho que o preconceito fez aumentar, então as pessoas reparam: olha, aqui tem que ter uma pessoa branca, inclusive nos comerciais. Agora aparecem mais pessoas negras nos comerciais do que pessoas brancas, então não podem só colocar pessoas brancas. Tem que colocar uma pessoa negra pra dizer que você não está sendo preconceituoso.

Entrevistador: Vitória das lutas do movimento, não, Odara? Maravilha! Próxima, então: *“Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas”*.

Odara: É, como eu disse, eu acho que as regras e as leis estão claras, mas a questão é: se dessa forma como está escrito nas leis e como é colocado pela autora, é seguido na sociedade de forma prática? Eu acho que não acontece dessa forma, pelo menos não com todos. Não podemos generalizar, pois nem todo mundo é preconceituoso, mas na maioria das vezes, sempre tem uma diferença no tratamento entre negro e branco. Muitas vezes, você acaba percebendo, quando, por exemplo, em uma atividade extracurricular nas escolas, às vezes a dama é branca e a outra seria empregada dela, então eu acho que não está sendo justo aí. Não está respeitando as relações sociais nem suas diferenças.

Entrevistador: Maravilha, tanto que você já entrou na próxima característica, pois uma tem a ver com a outra, não é verdade? *“Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos”*.

Odara: Já é basicamente isso mesmo, não sei se o senhor já viu um comercial que tinha antes, passa bastante inclusive, em que colocavam uma mulher negra e umas crianças para fazer xingamentos racistas contra essa pessoa, e as crianças não conseguiam, pois você não nasce preconceituoso, você se torna preconceituoso, porque a sociedade te deixa uma pessoa preconceituosa. Então, assim, as crianças não são preconceituosas, mas isso deve ser mostrado a elas desde muito cedo. Na escola, por exemplo, para fazer uma peça teatral, não vamos colocar o menino branco e a menina branca para serem o príncipe e a princesa; vamos colocar uma menina negra, para ser a princesa e o menino negro para ser o príncipe. Claro que é preciso acabar com essa visão de preconceito que desde criança se coloca na cabeça da criança: que a negra é a empregada e a branca é a princesa. O preconceito cresce junto com a criança. Eu acho que esse comercial tem tudo a ver, onde a criança não consegue xingar a outra, ela não consegue falar mal de forma preconceituosa, porque ela não nasceu com aquilo, mas, quando vira adulto, ele faz isso porque aprendeu na sociedade.

Entrevistador: Perfeito! Aquele comercial mexe bem com a gente, não é? Quando você vê a primeira vez, você vê que ele é muito inteligente.

Odara: Sim, mexe bastante! Você vê que eles colocam uma criança negra, uma criança branca, uma criança ruiva. Eles mudam as cores e os gêneros das crianças. Colocam ali de frente pra uma mulher negra uma própria criança negra que, muitas vezes, tem um preconceito, do tipo, que não gosta do próprio cabelo, que não gosta da sua cor e, lá mesmo, você vê que ela não consegue, nenhuma das crianças consegue atingir a outra fazendo xingamentos preconceituosos.

Entrevistador: Perfeito! Precisávamos de mais ações inteligentes como essa. A quinta característica, Odara, é: *“Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira”*.

Odara: Eu acho que é como estávamos abordando antes, que, se você chegar para a criança desde pequena, é claro, e o adulto não pode estar com aquele preconceito enraizado nele, e fala: “Olha, vamos tratar as pessoas iguais porque elas são iguais. Toda pessoa tem que ser diferente, é claro, pois imagina se todos fôssemos iguais, que chato seria o mundo”. As pessoas fazem até uma resenha dos chineses e dos japoneses, que eles são parecidos, então, eu acho que todo mundo tem que ser diferente, mas respeitando as diferenças. Não se deve achar que é melhor que o outro só porque sua cor é mais clara que a outra. Então, eu acho que deve ser ensinado para as crianças e adolescentes, mas principalmente às crianças, pois se você

ensina a criança que não deve haver preconceito, quando ela for um adolescente, ela não vai ser preconceituosa.

Entrevistador: Exatamente! Ainda mais quando Cavalleiro fala aí sobre uma história crítica. A gente precisa despertar essa criticidade na criança, para ela perceber o que está errado na relação com o outro. A próxima característica é: *“Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’”*.

Odara: Eu acho que isso é muito interessante, se o professor leva para a sala de aula coisas que desmitificam a elevação do branco e o rebaixamento do negro, ele começa a mudar o pensamento da criança. Isso é excelente! Quando os professores começam a fazer isso dentro da sala de aula, os livros também começam a mudar, porque quem seleciona os livros somos nós professores. Claro que lá o livro vem pronto apenas para a gente escolher, mas o professor está ali para selecionar e ver os livros que: trabalhem mais a questão racial e descartar os que não trabalham; deem igualdade para todos; e que não diferenciem, supondo que, por ser branco, ele tem que receber mais visibilidade. Acho que, quando ocorre uma mudança na sala de aula, os livros também começam a mudar. Tanto que os livros são escritos de acordo com a sociedade, não é? Então, se a sociedade muda, os livros e tudo que é fabricado também mudam.

Entrevistador: Como se fosse um trabalho de conscientização, visando a resultado em longo prazo. A penúltima é: *“Pensar os meios e as formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial”*.

Odara: Eu acho que é como falei na resposta anterior. Se você busca estratégias, partindo do professor, sobre as questões raciais, dando oportunidade para as crianças também de elaborar discussões sobre esses temas, acho que isso faz com que o pensamento dos alunos mude. Também existem várias maneiras de trabalhar com esse preconceito dentro da sala de aula e também fora dela, principalmente quando a criança está trabalhando determinada questão, ela chega em casa e fala para os pais, por isso eu acho que, quando você inova, você acaba debatendo e tirando um pouco desse preconceito.

Entrevistador: Perfeito! A última: *“Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados”*.

Odara: Como eu falei, eu acho que o professor pode investir em coisas que façam esses alunos até mesmo a falar, pois, muitas vezes, quem sofre preconceito se cala. Eu não falo apenas preconceito racial; falo de preconceito com gênero, cor, etnias. Eu acho que, se você dá oportunidades a esses alunos de falarem e mostrarem, isso irá diminuir e eles irão se sentir acolhidos, percebendo que tem alguém junto com eles nessa questão. E até ultimamente tá sendo muito positivo, por exemplo, as pessoas estão deixando o cabelo afro mais natural, porque antes viviam pranchando os cabelos, principalmente quem tinha os cabelos crespos. Hoje eu acho que é pelo movimento das faculdades, pois eu acho que elas trouxeram muito isso, principalmente as meninas que têm o cabelo afro, elas não amarram, não alisam mais, sempre deixam a suas vontades e isso está mostrado para a sociedade, que elas podem e querem deixar os cabelos assim. Por exemplo, aqui na minha cidade, eu via muito pouco as pessoas com cabelo crespo deixarem o cabelo natural e hoje eu vejo bem mais. Na cidade de Caetité mesmo, eu vejo bastante, principalmente pela presença da faculdade. Então o público da faculdade muda o pensamento das pessoas, e aí normalmente pessoas de outras cidades acabam vindo e mudando e trazendo os seus costumes e diminuindo esse preconceito.

Entrevistador: Que legal! Parece até que você leu o livro da autora, maravilha!

Entrevistador: Muito obrigado! Foi maravilhoso! Nem percebi o tempo passar. Se você precisar de mim, estou aqui. Foi muito gratificante, contribuiu bastante com minha pesquisa.

Odara: Obrigada pelo convite! Eu adorei e achei muito interessante falar sobre esse assunto. Eu acho que a faculdade e a sociedade precisam falar mais sobre esse tema, pois o preconceito está muito evidente. Eu acho que cada vez mais, ao invés de diminuir, ele está aumentando. A amostra aí é que, em todos os lugares, a cada hora tá matando um negro, então, acho que esse é um tema que precisa ser trabalhado, questionado e falado a todo momento.

Entrevistador: Exato! Sucesso! Mais uma vez, muito obrigado!

Odara: Eu que agradeço, professor!

APÊNDICE IV - Entrevista com Jéssica

Entrevista: Jéssica

Entrevistador: Eu elaborei um roteiro para direcionar nosso diálogo e para a gente ganhar tempo, ok? Jéssica, o IBGE traz categorias de classificação de cor de pele. E aí ele coloca branca, preta, parda, amarela e indígena. Com qual dessas cores você se identifica, por exemplo, quando você está preenchendo aqueles formulários?

Jéssica: Ahhh, preta com certeza.

Entrevistador: Ok, Jéssica. Você acredita que a gente vive uma democracia racial no Brasil?

Jéssica: Não, eu acredito que não. O senhor fala no modo de igualdade, não é?

Entrevistador: Isso.

Jéssica: Não, com certeza não vive e o Brasil precisa melhorar bastante nesse assunto, não é? Porque o que o meu povo, o povo negro, tem sofrido tanto de exclusão, não é fácil e é dolorido também para quem vive a situação. É muito dolorido, e sem contar com o agravamento que vem, não é? Que tem o trauma psicológico. Isso contribui com a baixa da autoestima. São muitas coisas que são geradas com isso tudo. Então com certeza não tem, professor.

Entrevistador: Perfeito! Isso é o que eu penso, por isso que eu estou fazendo essa pesquisa, eu concordo com você plenamente. Jéssica, eu comecei a falar e não expliquei direito, fique à vontade, ok? Pode falar o que você quiser; o que você não quiser também (risos).

Jéssica: Certo!

Entrevistador: É o que eu te falei, é um bate-papo, é mais para me ajudar na minha pesquisa. Eu não vou expor os nomes dos participantes da pesquisa. O importante são as informações e opiniões. Trata-se de uma pesquisa baseada na História Oral, o procedimento é uma conversa bem espontânea e informal.

Jéssica: Eu entendi. O senhor havia me falado mesmo.

Entrevistador: O objetivo deste diálogo é mais para esclarecer as questões da pesquisa que possam contribuir com o curso futuramente a partir do resultado da pesquisa.

Entrevistador: Jéssica, você está concluindo o curso, não está? Está no último semestre, não é isso?

Jéssica: Então, estou mais ou menos, porque eu estou precisando de duas disciplinas, e não está tendo professor. Agora não sei se neste semestre serão ofertadas, eu até enviei um e-mail para a coordenação. Disseram que estavam vendo essa questão, mas eu vi também que, entre o dia 13 e 18, tem como pedir a disciplina. Mas sim, de qualquer forma, será meu último semestre.

Entrevistador: Entendi. Como estudante concluinte, você se sente preparada para enfrentar uma situação de racismo em sala de aula, atuando como professora?

Jéssica: Eu acredito que essa palavra preparada, eu não arrisco afirmar, porque depende da situação e depende do momento, porque eu posso estar preparada e ocorrer uma situação e eu não saber lidar, então eu acredito que nessa situação a gente nunca está preparada, não é? Eu penso assim, porque às vezes a gente tem um conhecimento ou algo assim, acha que aquilo vai resolver, mas não resolve. Tem muitos contextos, depende de como ocorreu o episódio de racismo, então depende de muita coisa. Então eu acho que a palavra preparada não, porque depende muito da situação. Eu tenho conhecimento de algumas situações, mas aí depende da situação, talvez o conhecimento que eu tenho não vá se encaixar naquela questão, mas pode se encaixar em outra, mas eu acho que preparada assim, eu acredito que não.

Entrevistador: Mas a sua resposta já mostrou um preparo, não é, Jéssica? Porque, assim, uma coisa que me incomoda é imaginar um professor diante de uma situação discriminatória e não agir e não repudiar! E às vezes, tem professor que vê um menino agredindo o outro, e só fala: “faz assim não, menino, para com isso, menino”. Ele perde uma oportunidade de atuar como Educador, porque, naquele momento, você tem que, não só mostrar que está errado, mas tirar proveito, ensinar para que não esse menino não faça de novo.

Jéssica: Concordo, é dar uma correção, não? Para tentar entender que aquilo foi errado e que não tem necessidade de acontecer novamente.

Entrevistador: Exatamente, da sua resposta eu pude perceber essa leitura, não é? Eu vi que a gente pensa igual. Não deixar passar despercebido já é um ponto de partida importantíssimo.

Entrevistador: Vamos falar um pouco do curso, então. Trazendo essa questão de saber lidar com situações como essa que comentamos e repudiá-las, você acha que, considerando as

disciplinas, a estrutura do curso, projeto executado, ou seja, o curso no todo, ajuda, nessa preparação?

Jéssica: Olha, sinceramente eu acredito que não. Embora tenha, como o senhor falou, literatura e tal, mas ligado à questão racial, eu acredito que não tem. Falta, aliás, ter algo ligado à questão racial, onde o professor vai abordar esse assunto, colocar pros alunos, eu acho que, no curso de Letras com Inglês, falta isso, sim, não tem esse componente que aborda profundamente, porque, superficialmente, um componente ou outro faz, não é? Já tive essa discussão, superficialmente, mas não profundamente, e é isso que falta para o curso.

Entrevistador: Perfeito!

Jéssica: Não sei se é isso que o senhor queria ouvir.

Entrevistador: Isso mesmo. Queria sua opinião sobre a profundidade com que o assunto é abordado no curso. Eu conheço as ementas e componentes dos cursos, mas não sei a percepção dos estudantes em relação a sua execução. Tento perceber como o curso expressa seu compromisso social.

Jéssica: Verdade, professor. Tem, também, a questão de valorização da raça. Eu, como negra, aprendi a valorizar-me mais como negra na universidade, e, se a universidade tocasse mais nesse assunto, eu acredito que isso iria ser bom para os alunos. Quando eu estudava no ensino médio, eu não tinha esse conhecimento que eu adquiri depois que entrei na faculdade. Então, se o curso tivesse um componente que aprofundasse, a UNEB iria ganhar bastante com isso e fortaleceria a raça, não é? Dessa forma, a pessoa negra teria mais autonomia, mais segurança e confiança, porque eu acho que falta, principalmente para mim, como pessoa negra, falta essa confiança em si, principalmente no curso de Letras com Inglês, esse potencial, sabe? Eu acho que falta.

Entrevistador: Algumas disciplinas que abordam identidade, cultura e outros aspectos da sociedade são essenciais como embasamento teórico para se discutir sobre racismo. Você lembra se os componentes curriculares do curso que compreendem essa temática, em seus conteúdos programáticos, oportunizavam momentos durante as aulas para os estudantes discutirem sobre preconceito, racismo e outras questões relativas?

Jéssica: Eu me lembro de discussões sobre racismo, mas não nesses componentes. Não tínhamos discussões mais profundas. Alguns professores e alunos comentam o assunto, por

acaso, e, comentando esse assunto, já dá uma discussão, entende? Mas assim, no componente mesmo eu não lembro, não, para ser sincera.

Entrevistador: Entendi. Esse conhecimento que você falou que acabou adquirindo foi na universidade, não especificamente no curso, é isso, Jéssica?

Jéssica: Sim. De forma geral. Às vezes, alguém relatava um acontecimento, a discussão acontecia, tanto no curso como na UNEB. Essa é minha percepção.

Entrevistador: Fique à vontade. O que vale aqui é seu ponto de vista, aqui não tem verdade ou mentira, não, é opinião (risos).

Entrevistador: Jéssica, você chegou a participar de algum projeto fora das aulas, tipo PIBID, ensino, extensão, IC, alguma coisa assim?

Jéssica: Não, infelizmente não, por conta do meu trabalho. No caso, eu só podia à noite, pois trabalho de oito ao meio-dia, aí só tinha a noite para estudar. Até tentei, mas não consegui não.

Entrevistador: Entendi. Durante o estágio - desculpe se minha pergunta não for adequada, eu nunca fui professor de estágio - tem aquele momento em que você vai para a escola apenas observar e fazer anotações. Nesse período, você já tinha essa maturidade para ficar observando o relacionamento dos alunos, essa questão do respeito às diferenças entre eles e registrar em suas anotações?

Jéssica: Maturidade para ver esse tipo de, o senhor fala comportamento aluno com professor ou aluno para aluno?

Entrevistador: Em todas as situações. A questão do racismo e do preconceito em sala de aula.

Jéssica: Sim, eu já tinha esse conhecimento, eu saberia se existisse. Se tivesse tido algum tipo de racismo ou alguma coisa assim, eu saberia distinguir se teve ou não racismo. As minhas observações foram bem tranquilas, sabe? E a carga horária das aulas de inglês nas escolas é muito pequena, então passa muito rápido, então, assim, foram bem tranquilas as minhas observações. Não me deparei com nenhuma ocorrência de racismo ou algo do tipo, nenhuma.

Entrevistador: Minha inspiração em te perguntar isso foi porque, quando eu era estudante na graduação e cumpri o estágio, eu não tinha essa maturidade. Hoje eu penso isso, não me cobro tanto porque o curso que fiz deixou a desejar também, em partes, entende? Mas, assim, eu

percebo que foi algo que deixou a desejar na minha formação. Hoje eu me sinto bem mais seguro.

Jéssica: Mas, eu entendo essa fala do senhor, porque, quando eu estudava também, eu não tinha conhecimento sobre esse assunto. Eu acho que é uma falha do ensino, não é, professor? Eu não tinha esse conhecimento da minha raça, da minha cor, do meu povo, os professores colocavam que os negros vinham da África, parece que eles escondiam alguns fatos, que alguns dos negros que vieram pra cá vieram como trapos, e não era bem assim. Alguns dos negros que vieram eram reis, assim, eu acho que o ensino deixou muito a desejar, pelo menos quando eu estudei o ensino médio e o ensino fundamental, não colaborou em nada com o valor negro que eu tenho. Não colaborou em absolutamente nada. Nunca colocou assim, que o povo negro veio de lá, dentro de, praticamente, gaiolas, e era pra ser dito, pois eles foram tirados da terra deles, foram raptados, e a escola nunca falava isso quando a gente estudava, aí entrando na universidade que eu fui aprender sobre isso.

Entrevistador: Boa observação. Vamos falar agora um pouco sobre literatura. Como não sou professor de literatura, eu fico assim me perguntando, se o curso trabalha autores africanos, autores negros, literatura africana. Você lembra se essas abordagens aconteciam nas aulas de literatura?

Jéssica: Eu não me lembro de nenhum autor negro ser trabalhado nas aulas de literatura. Não me lembro de nenhum, pra ser sincera.

Entrevistador: Pois é, porque me incomoda essa coisa de ficar com esse eurocentrismo. Parece que tudo que é perfeito é o que vem da Europa ou Estados Unidos. A gente sabe que tem muita gente boa na literatura em diferentes lugares do mundo, ou mesmo nos países de língua inglesa, e a gente fica limitada a esses.

Jéssica: É tão pouco que eu, particularmente, não conheço muitos autores negros, eu acho que é por conta de que não é muito abordado no curso de letras, pelo menos no curso de inglês não tem, praticamente, nenhum autor negro trabalhado.

Entrevistador: Perfeito! Outro componente que também chamou minha atenção, Jéssica, foi Política e organização do sistema de ensino.

Jéssica: Pra ser sincera eu não me lembro de ter cursado essa disciplina não, professor, até vi na grade, mas eu não lembro, não. Não sei se quando eu entrei tinha essa disciplina.

Entrevistador: Tem que fazer, ela é obrigatória. Ela discute leis e políticas relacionadas à educação, entendeu?

Jéssica: Eu tinha visto mesmo esse componente, mas eu não lembrava.

Entrevistador: Alguns colegas seus fizeram com Marinalva.

Jéssica: Então, não me lembro de ter feito esse componente, não, vou ter que dar uma olhada.

Entrevistador: Pois é, alguns fizeram com Marinalva, outros fizeram com Warley, de Guanambi.

Jéssica: Não, eu conheço esses professores, eu nunca tive aula com nenhum deles.

Entrevistador: Não? Então talvez você não tenha feito. É bom verificar, porque ela está lá na grade, tem que fazê-la.

Jéssica: Vou procurar saber. Qual o nome da disciplina mesmo, professor?

Entrevistador: Políticas e organização do sistema de ensino; se você esquecer, você me manda uma mensagem no Whatsapp.

Jéssica: Vou dar uma olhada, obrigada.

Entrevistador: Então, outra questão que queria abordar é sobre a pronúncia. Eu fiquei um pouco preocupado porque eu nunca trabalhei essas disciplinas de fonética e fonologia, que trabalham mais a questão de sons da língua. Você se lembra também de ter trabalhado as diferentes variações de pronúncias possíveis? De sair um pouco do inglês americano e do inglês britânico.

Jéssica: Lembro, nós trabalhamos isso. Posso citar o nome do professor?

Entrevistador: Pode, isso aqui é informal, não vai ter exposição, não.

Jéssica: Trabalhei com X (nome do professor), ele é um excelente professor nesse sentido, e sempre dizia que nós, brasileiros, temos o hábito de tentar falar igual ao inglês americano, mas sempre vai haver um sotaque diferenciado e isso deve ser respeitado. Ao tentar falar igual a um americano, você se esquece da nossa cultura, esquece que nós temos o nosso jeito de falar e isso não pode se perder. X (nome do professor) insistia muito nesse assunto e eu achava muito interessante. Interessante porque a gente se esforça muito pra falar igual ao americano e o americano fala o português e não se esforça tanto, mesmo a gente compreendendo ele.

Entrevistador: Interessante!

Jéssica: E o brasileiro tem esse negócio de querer falar igual a americano. Não é bem assim porque o sotaque e a cultura são diferentes, X (nome do professor) explicou bastante isso.

Entrevistador: Que bom! Então, quando eu te perguntei daquele componente de políticas, era porque temos, por exemplo, a lei 10639 de 2003 e o sistema de cotas, que estão diretamente relacionados às lutas dos negros na sociedade, assim se indagam se essas questões são discutidas na universidade. Era isso que eu ia te perguntar, mas como você não cursou, foi por isso que não te perguntei. E essa disciplina de História e cultura afro-brasileira e indígena, ela foi relevante pra você? Você gostou de ter cursado?

Jéssica: Olha, a abordagem dessa disciplina eu acho que foi muito rasa, não foi profunda, pelo menos no meu ponto de vista, assim, em relação tanto a cultura indígena quanto à cultura negra, deveriam ter sido aprofundados mais os assuntos, tanto é que eu não me lembro de nenhum assunto que foi discutido nessa disciplina que me marcou, que tenha me deixado mais reflexiva ou pensativa, pelo menos é o que eu penso, que foi muito raso. Talvez tenha sido pela carga horária, pela quantidade de aula, não sei.

Entrevistador: Exatamente! Eu tenho essa crítica também. O componente atualmente tem 60 horas, anteriormente eram 45 horas. Só que colocou para sessenta porque inclui indígena, então, na verdade, invés de ampliar, diminuiu, pois alguma cultura vai estar sempre levando um prejuízo na abordagem. Eu vou ler a ementa dela para você ter uma ideia de que ela promete muita coisa, para uma carga horária curta: “estuda a discriminação étnicorracial: (re)pensando a identidade étnico-racial do(a) educador(a) e dos(as) educandos(as). Educação antirracista: contexto escolar e prática docente. Políticas de ação afirmativa e legislação específica. Análise e produção de material didático. Valorização e resgate da história e cultura afro-brasileira e indígena: desconstruindo estereótipos”. Eu acho que cada tópico desse aí daria uma disciplina, não é verdade? Só educação antirracista já necessitaria de 45 horas, discriminação étnico-racial já seriam outras 45.

Jéssica: Exatamente! Porque o tempo fica muito curto para um tema muito abrangente.

Entrevistador: Perfeito!

Jéssica: Se o que consta na ementa fosse colocado em prática, seria maravilhoso, não é, professor? Porque tem muito conteúdo interessante.

Entrevistador: Seria de fato. Ela poderia até ser distribuída, talvez, em três disciplinas de 30 horas cada: uma no início do curso, uma no meio e outra no fim. Para, desse modo, você sempre retomar essa discussão.

Jéssica: É interessante. Seria melhor que sempre colocasse essa disciplina assim, tipo em um semestre. O ideal seria que todo semestre voltasse no assunto.

Entrevistador: Exato! Isso quando não é ofertada em um curso de férias, em 15 dias, não é?

Entrevistador: Vamos falar um pouco sobre a interdisciplinaridade no curso. O curso se apresenta com uma matriz curricular rica por propor a interdisciplinaridade, e, como a gente tá dizendo aqui, que você tem uma matéria que fala de políticas educacionais que poderiam abordar as leis, os direitos, sistemas de cotas. Você tem outra que fala de identidade, onde você pode ajudar o aluno a perceber que ser diferente não significa ser melhor nem pior, mas ajuda a respeitar o outro. Depois vem a questão da identidade cultural, você tá lidando com cultura americana, cultura britânica e cultura brasileira. São muitas discussões em que várias disciplinas podem contribuir de alguma forma. Você percebeu se os componentes NEI, em especial NEI I, NEI II e NEI III, contribuíram para promover essa interdisciplinaridade?

Jéssica: O NEI eu acho que contribuiu sim, contribuiu porque, como ele é uma disciplina de pesquisa, eu acho que contribuiu, pois com a pesquisa a gente vai aprendendo. Agora, seria interessante, se tivesse uma sequência. Você começa um assunto e continua dando sequência, por exemplo, propõe falar sobre raça no NEI I, mas o NEI II não continua falando sobre esse tema. Para mim, seria interessante se fosse sequencial, pelo que eu aprendi do NEI, teria que ser uma disciplina assim, ou estou errada?

Entrevistador: Está certa, é isso mesmo.

Jéssica: E muitas vezes, isso não acontece. Ocorre de, no primeiro, eu fazer uma pesquisa de raças, no segundo, de comunicação e depois vou para educação. Mas o NEI contribui, sim, porque a pesquisa leva a gente a conhecer outras coisas, além do exposto.

Entrevistador: Maravilha!

Entrevistador: Jéssica, quando falamos em educação antirracista, vem em nossa mente o questionamento de como colocá-la em prática, ou mesmo saber se estamos agindo dentro das expectativas. Eliane Cavalleiro, uma autora muito respeitada e conceituada nos estudos raciais e educação antirracista, em seu texto intitulado “Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola”, apresenta oito características de uma educação antirracista.

Gostaria de dialogar sobre elas com você. Fique à vontade para comentar as que te chamarem atenção e com a profundidade que desejar. Vou colocar na tela para que você possa também ler.

Entrevistador: A primeira característica é: “*Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira*”. Essa aí, eu sou encantado por ela.

Jéssica: Então, concordo, mas acho que não basta só reconhecer, tem que agir. Embora já tenha melhorado, mas muito precisa ser feito. Em alguns aspectos está totalmente diferente de outras épocas, como dos anos 80 para agora, mudou muita coisa com certeza, mas tem ainda muita coisa que precisa ser mudada também.

Entrevistador: Perfeito! Lembra uma fala de Angela Davies. Ela diz que “numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Munanga também questiona como você irá superar um problema, se você ainda não reconhecer que ele existe, não é? Penso que todo mundo tem que reconhecer que o problema existe, se não a gente não vai conseguir resolvê-lo. Na segunda ela diz: “*Busca, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar*”. É legal essa aí porque às vezes o racismo está todo camuflado e escondido.

Jéssica: É a percepção do racismo também, professor. Às vezes tem um negro lá e é só para preencher uma cota, não é?

Entrevistador: Você quer dizer que quem oferece a vaga, pode desejar que ele não estivesse lá?

Jéssica: Isso.

Entrevistador: Pois é. A próxima: “*Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas*”.

Jéssica: Às vezes a sociedade fala que o negro tá se fazendo de vítima; que hoje, essa palavra vítima em relação à raça está muito em alta. A questão do vitimismo, acho que é essa mesma a palavra, que muita gente usa sem saber o que certos comportamentos e palavras causam na pessoa negra, diz que o negro se faz de vítima, mas não sabe o que se passa, o que o negro tem vivido, às vezes muita gente fala assim, que não pode chamar mais de negro, e eu acredito que, a depender da forma como for chamado, tudo bem, mas tem certas pessoas que

já falam isso com preconceito, e isso é notório, sabe? E muitas vezes quando vamos nos defender, nós estamos nos fazendo de vítimas, hoje em dia está tendo muito isso.

Entrevistador: Exatamente, Jéssica, porque é aquilo que a gente estava falando, tem gente que tenta normalizar, que acha que é brincadeira, mas não, tem que repudiar, tem que jogar duro mesmo.

Entrevistador: A outra característica: *“Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos”*. Gosto muito dessa também, na verdade gosto de todas, adoro discutir esse assunto.

Jéssica: Se fosse colocado em prática na escola, seria ótimo. Sabemos que, na prática, isso não acontece.

Entrevistador: Munanga diz assim, que a questão do racismo não interessa apenas ao negro, ela interessa a todo mundo, a pessoa amadurece, ela só se torna uma pessoa melhor quando ela aprende a respeitar os outros, quando ela percebe a diferença, é importante para todo mundo, e o professor tem que saber como trabalhar isso em sala de aula, porque é o papel de educador dele.

Jéssica: É, seria interessante, mas a gente sabe que não é isso que acontece.

Entrevistador: A quinta característica, Jéssica, é: *“Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira”*.

Jéssica: Então, isso aí era fundamental, que a criança aprendesse isso no início de sua vida, a questão da raça, até mesmo assim do valor de cada raça, acho que seria fundamental. Se eu tivesse tido esse conhecimento quando eu estudava, porque o bonito era aquele coelhinho dos olhos azuis, e talvez fosse bonito mesmo, mas precisava enfatizar que era o coelhinho dos olhos azuis, eu lembro que, quando eu estudava, eu tinha um colega, digamos que o nome dele é José, aí diziam: “Ah professora, o mais bonito da turma é José, o loirinho de olhos azuis”, precisa enfatizar que ele é o mais bonito porque tem essas características? E se alguém não as tem, essa pessoa não é bonita? Então, assim, se eu tivesse tido esse conhecimento, essa educação sobre a minha raça, sobre o meu valor no início, eu acho que não só para mim, mas para todo povo negro seria diferente, e até mesmo para pessoas que não são negras seria diferente, porque iria acender a discussão.

Entrevistador: De qualquer forma, nunca é tarde, Jéssica. Hoje você pode trabalhar para que outras pessoas tenham esse despertar mais cedo. E outra coisa também, Jéssica, que me

incomoda muito é a ótica em que a história do negro no Brasil é narrada. Não mostra que ela é importante para o Brasil, perde a oportunidade de mostrar que é um exemplo de superação, de luta. Os livros trazem sempre o português como um herói, que sobe no cavalo e grita: “independência ou morte”, aquele ali que é o herói brasileiro nos livros, não é? (risadas)

Jéssica: A nossa história, tratando-se assim de valorizar o negro, deixa muito a desejar. O que o Brasil faz pelo negro brasileiro é pouco, pois ignora o que a gente já sofreu e sofre até hoje, é demais. O que o Brasil fez e o que vai fazer, ainda assim é pouco. Isso deixa marcas, o trauma psicológico, a baixa autoestima, são muitas as coisas que o negro vive no Brasil, então eu acho que ainda é pouco, viu, professor?

Entrevistador: Também acho, Jéssica. Nessas características, depois, a autora fala sobre o material didático. O que a gente já comentou aqui, que, por exemplo, aqui no Brasil se usam muitos livros de editoras americanas ou britânicas. Quer dizer, aquele livro não foi feito pensando no brasileiro, usamos um livro que não foi feito pensando na gente, esse tipo de coisa.

Jéssica: É, seria interessante cada um trazer consigo um pouco do seu cotidiano, não é? Igual às fotos que aparecem nos livros, não representam algo da nossa cultura.

Entrevistador: Perfeito! O famoso eurocentrismo nos currículos, não é mesmo? Que a gente acaba abordando. Tinha alguma coisa que você gostaria de acrescentar? Falar do curso?

Jéssica: O que eu tinha para falar eu já falei, que era mais do aprofundamento racial mesmo, que o curso tinha que abordar mais um pouco. Seria muito interessante ter um componente que aprofundasse nesse assunto e eu acredito que, no início do curso, tipo no primeiro semestre, tem muita desistência, principalmente por parte dos negros, logo no início, pois o índice de desistência na faculdade é muito grande. Eu mesma falei em desistir do curso muitas vezes, tanto é que eu esquecia o curso e não trancava nenhuma matéria, eu sempre desistia do semestre, mas depois sempre voltava, então eu acho que uma abordagem grande nesse assunto, para que a pessoa se sinta bem dentro da UNEB, se sinta bem recebida. Então acho que seria interessante um componente que aprofunde esse assunto, fazendo com que a pessoa negra conheça seu valor e aumente a autoestima do negro. Seria interessante se a faculdade tivesse no primeiro semestre uma matéria assim.

Entrevistador: Entendi e concordo, pois de fato seria uma motivação para cursar o restante do curso todo e uma identificação.

Jéssica: E eu acho que o ser humano precisa disso também, não é, professor? Precisa estar em um espaço em que ele se sinta valorizado, onde ele seja visto e faça parte de um grupo.

Entrevistador: Tanto que a gente não comentou, mas você falou da última característica, a oitava: “*Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados*”. Tanto que isso foi pensado pela Eliane Cavalleiro. Fantástico! São revelações do lugar de fala.

Entrevistador: Adorei nosso bate-papo, eu queria mais a sua opinião como aluna para contribuir para a minha pesquisa. Minha pesquisa é tudo isso que a gente comentou, e percebi que a gente se compreende acerca desse tema.

Jéssica: Acho muito interessante a sua pesquisa, e quando o senhor me falou do tema, eu me lembrei de tudo que eu vivi no ensino fundamental, então assim foi um momento em que eu me lembrei das coisas, e na época eu não entendia o racismo e agora eu entendo o que eu vivi e sei o que é um ato racista, coisa que eu não via na época e consigo entender, foi muito bom o bate-papo.

Entrevistador: É isso aí, então! Boa sorte na conclusão do curso! Depois te passo a transcrição.

Jéssica: Muito bom! Eu, como pessoa negra, me senti muito feliz com a sua pesquisa e vejo que você vai contribuir bastante para a educação como um todo. embora tenha algumas pessoas que não querem ter consciência sobre o racismo, por exemplo eu já tive experiência com uma pessoa que não queria saber se existia racismo, pra ela não existe e todo mundo é igual. Eu senti que ela não queria aprofundar no assunto, ela sabia que existe, mas não queria enfrentar. Eu falei para a pessoa assistir ao filme 12 anos de escravidão, para compreender o racismo existente. Lamentavelmente, a pessoa não quis ter esse tipo de conhecimento.

Entrevistador: Maravilha! MUITÍSSIMO obrigado, Jéssica! Sucesso e tudo de bom!

Jéssica: Eu que agradeço!

APÊNDICE V - Entrevista com Sara

Entrevista: Sara

Entrevistador: Fico muito feliz por você estar dedicando seu tempo colaborando com a minha pesquisa, pois nela eu analiso as contribuições do curso para uma educação antirracista e aí eu analisei disciplina por disciplina, o projeto do curso, então é uma coisa mais documental. Esse nosso bate-papo é só para contribuir mesmo com a pesquisa e poder analisar a visão do aluno que está prestes a formar-se ou recém-formado.

Sara: É um prazer, professor.

Entrevistador: Sara, o IBGE define algumas classificações de cor de pele, tem branca, preta, parda, amarela e indígena; entre essas, com qual você se identifica?

Sara: Parda.

Entrevistador: Considerando as questões de raça e racismo no país, na sua opinião, você acredita que vivemos no Brasil uma democracia racial?

Sara: Eu acredito que a gente vive em um país muito racista, onde existe muito preconceito, em vários aspectos, em todas as classes sociais e em todos os ambientes, seja em ambiente escolar, comercial, enfim, existe o racismo. Muitas vezes, a gente percebe isso em uma fala ou uma atitude, eu acho que estamos melhorando muito, mas ainda existe esse preconceito.

Entrevistador: Você acha que isso é uma coisa recente ou que sempre foi assim?

Sara: Sempre foi assim. Eu acho que já foi até pior. De acordo com o que a gente vai vivenciando e até mesmo estudando, a gente vai abrindo a mente e se libertando um pouco. Isso eu acho que é aos poucos para quem tem a mente voltada para o preconceito racial.

Entrevistador: Perfeito. Você está no último semestre do curso, não é?

Sara: Sim.

Entrevistador: Você se sente preparada para atuar e enfrentar uma situação de racismo em sala de aula, atuando como professora?

Sara: Olha, eu acho difícil, mesmo para uma pessoa que já está preparada e que já está ensinando há muito tempo, ainda assim é uma situação muito difícil. A gente tem que estar sempre um pouco preparada, mas, muitas vezes, a gente depara com situações complicadas, assim, a gente tem que sempre se manter atualizado, estudar mais e abrir um pouco a mente, até mesmo para ter uma resposta para dar e quebrar o preconceito em momentos de preconceito na sala de aula.

Entrevistador: Entendi. Às vezes, a gente depara com essas situações em sala de aula que nos pegam de surpresa, não é? Eu já testemunhei cada coisa, foi até por isso que eu perguntei, se você estivesse indo dar uma aula hoje à noite e acontecesse, qual seria sua reação? Aí foi nesse sentido, porque realmente não é fácil.

Sara: Sempre você vai topar com alguma coisa, algo que você não está esperando e, por mais que a gente esteja com pensamento formado, nem sempre a gente tem uma resposta certa para dar, porque é bom a gente estar sempre estudando e atento a essas situações.

Entrevistador: Acredito que o ponto de partida é estar atento às diferenças, principalmente a essa questão da diversidade cultural. As turmas são diferentes, os alunos, o ambiente escolar.

Sara: Sim, por mais que você planeje uma aula, ela nunca sai igual em todas as turmas, porque existem situações diferentes.

Entrevistador: Quando você estava no período de observação do estágio, você teve esse momento, não teve?

Sara: Sim, as observações?

Entrevistador: Isso. Essas questões da diversidade cultural chamavam sua atenção? Assim, na hora de anotar, você atentava para essas questões? Você já tinha esse olhar?

Sara: Professor, você fala diversidade cultural em que sentido?

Entrevistador: Das diferenças raciais e étnicas entre os alunos presentes em sala de aula e, também, como se dava o tratamento entre eles.

Sara: No meu estágio eu não deparei com essas situações. A maioria das salas em que eu estagiei, foi um estágio só, pois a gente fez uma experiência, mas que não contou como estágio 1. Quando fizemos, foram o 1 e o 2 de uma vez, e aí eu peguei salas com turmas em

que a maioria era de adolescentes brancos, então, em relação, a raça eu não atentei a isso, mas assim, em relação à idade, regilião e sexo, eu atentei mais, mas em questão da cor da pele eu não atentei muito, pois a grande maioria era de brancos.

Entrevistador: Nesse caso, você se refere às observações e ao estágio completo?

Sara: Isso. Alguns eram muito barulhentos, outros queriam mais atenção. Eu tive até um aluno autista e, em alguns momentos, ele não queria fazer de jeito nenhum a atividade, pois, por mais que levasse brincadeiras, ele não queria e ficava agitado. Era um pouco difícil contê-lo, às vezes eu conseguia, mas às vezes não e não pode ficar pressionando também, porque, quanto mais você pressiona, pior fica. Aí assim, era mais a questão de comportamento mesmo.

Entrevistador: Então, tratamento entre eles que chamou sua atenção em relação à questão de diferença de raça, de etnia, não teve não, não é? Atitudes racistas, por exemplo.

Sara: Nunca deparei com nenhum problema ligado à etnia e à raça, professor.

Entrevistador: Durante o curso, você participou de alguma monitoria ou projeto de extensão?

Sara: Não, assim, não sei se conta, mas foi uma bolsa que não foi nem da universidade, fui eu que busquei, que era dar aula lá na APAE, escola de alunos especiais, aí em 2018 eu tive essa experiência, mas foi algo que eu busquei, nada que a universidade oferecesse.

Entrevistador: Ah, que legal! Sara, vou te mostrar no slide algumas características de uma educação antirracista apresentadas pela autora Eliane Cavalleiro. Ela é uma autora que escreve sobre educação antirracista. Depois a gente comenta juntos.

- Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
- Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
- Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
- Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
- Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.

- Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
- Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
- Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Entrevistador: Então, como eu te perguntei no início, se vocês estivesse atuando em sala de aula, essas características, às vezes a gente olha pra elas e parece que a gente já sabe delas naturalmente, que a gente não deixa de fazer parte da sociedade, mas em termos da sua formação, você lembra se o curso direcionou para essa formação e consciência? Você lembra se em algum momento você teve essa oportunidade?

Sara: Sim, nós tivemos uma disciplina, se não me engano é História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nós tivemos momentos em que estudávamos um pouco sobre a história. Foi interessante, mas foi rápido, pois não foi o semestre todo porque o professor era de fora, mas o pouco que a gente aprendeu foi interessante para abrir um pouco os olhos da gente sobre o que os negros enfrentaram e enfrentam até hoje e também como o professor deve reagir diante de tais situações. Aí como está nas características de Eliane, o professor tem que repudiar o aluno nos momentos de sua fala que demonstre algum tipo de preconceito, seja ele racial ou qualquer outro, mostrar que não existem diferenças e que todo mundo é igual com direitos e deveres, e mostrar o lado bom de ser quem ele é e assim acabar com as diferenças dentro da sala de aula.

Entrevistador: Que pena que não tiveram oportunidade de aprofundar nos conteúdos durante a oferta do componente. Em relação à cultura indígena, teve uma abordagem esclarecedora?

Sara: Sim, porém foi mais voltada para os estudos da África, mas falava um pouco.

Entrevistador: Pois é. Antes tínhamos um componente de 45 horas que só tratava da Cultura e História Afro, a nova lei exigiu que se incluísse a questão indígena também, aí a UNEB mudou essa disciplina de 45 horas para 60 horas, e incluiu a cultura indígena na mesma disciplina.

Sara: Pois é, tem uma disciplina mesmo que é Afro e Diáspora e ela não é mais obrigatória, não.

Entrevistador: Então, é porque ela foi substituída pela atual de 60 horas. Como esse componente que estamos comentando tem relação direta com minha pesquisa, você poderia falar um pouco mais sobre o que você lembra dessa disciplina e como ela contribuiu para o seu conhecimento?

Sara: Então, como disse foi bem curto o tempo, principalmente por o professor ser de fora, assim, eu acho até que foi um curso de férias que a gente fez, pois foi bem rápido, mas não deixou de ser proveitoso e a gente não deixa de aprender, pois fizemos trabalhos em grupo e discutimos diversas vezes sobre esses assuntos, então foi interessante.

Entrevistador: Legal! Você teve alguma oportunidade de participar de eventos ou seminários que tratassem da temática racial durante o curso? Mesmo na UNEB ou fora dela.

Sara: Lá na UNEB já, vou tentar lembrar o nome do seminário, pois não estou conseguindo lembrar agora, mas foi até o pessoal de História que fez. Foi até com pessoas de outro curso, não foi nem do curso de inglês.

Entrevistador: Você lembra se, em outras disciplinas, vocês discutiram questões raciais e teorias relativas? É porque, quando a gente fala de questão racial, a gente discute identidade, diferença, raça, e aí tudo isso é que faz a gente compreender os estudos. Você se lembra de alguma outra disciplina que tenha contribuído na sua formação?

Sara: Para falar a verdade, não. Pouco se discute em relação à identidade, etnia, classe social, enfim, é pouco discutido e eu acho que deveria ser mais, pois é uma universidade, um ambiente em que existe uma diversidade regional, de classes sociais e culturais, então eu acho que seria interessante discutir sobre essas coisas. Agora assim, em alguns momentos, X (nome do professor), que é formado nessa área, quando ele tinha oportunidade, ele discutia um pouco, até mesmo porque a disciplina dele era voltada para língua inglesa, mas, nos momentos em que ele tinha oportunidade, ele falava, mas em outras disciplinas não era discutido.

Entrevistador: Baseada no que você falou, você acha que a gente pode considerar que o Curso de Letras proporciona uma formação crítica sobre a cultura brasileira? Porque a gente precisa estar antenado, também, além das questões linguísticas, pois não é só com gramática que conseguimos dar uma boa aula, não é? A gente precisa de uma postura crítica, saber se posicionar. Você acha que o curso, como um todo, te proporcionou isso?

Sara: Olha, bem pouco, viu? Porque na universidade o que mais se discute é interdisciplinaridade e, assim, se discute muito e pouco se faz. Acho que faltam muito diálogos entre os cursos, pois tem muito distanciamento. Poderia juntar um com o outro e se ajudarem em várias situações, tipo assim, a gente tem muito a aprender com colegas de outros cursos e eles também têm o que aprender com a gente, mas sem esse diálogo fica um pouco difícil. E o curso só tem essa disciplina, pois também poderiam usar o tempo, de uma vez ou outra, para falar desses assuntos, mas só tem essa disciplina que fala dessas questões e acaba sendo muito pouco. Acho que a gente tem que partir das nossas realidades, não adianta a gente buscar algo que a gente não vive ou não vai vivenciar, então por que não buscar as coisas que estão próximas a nós, não é?

Entrevistador: Perfeito! Até porque, para você se posicionar, você tem que conhecer sua cultura e realidade, para compreender a do outro, por isso foi perfeita sua fala. E em relação aos estudos da literatura, você lembra se vocês exploravam autores negros e cultura africana? Porque, às vezes, a gente critica o estrangeirismo e o pré-construído no Brasil de o que é bom vem dos Estados Unidos ou Inglaterra. Você se lembra de ter tido oportunidades de conhecer literaturas diferentes dessas desses países que mencionei?

Sara: Não discutíamos autores negros. Eram mais escritores americanos. Nunca houve ênfase na cor. Não conheço autores negros.

Entrevistador: Entendi! Normalmente o colegiado convida um professor de fora para ministrar o componente Políticas e Organização do Sistema de Ensino. Você lembra se, durante as aulas, discutiram, ou pelo menos comentaram sobre a lei 10.639, que é aquela lei em que consta o *ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas* no currículo escolar, e também o sistema de cotas e todas essas leis que envolvem o negro no ensino?

Sara: Já, discutimos sim, essas leis educacionais foram bem discutidas.

Entrevistador: Outra coisa em que quem estuda essas questões raciais fica em dúvida é em relação aos estudos da fonética e fonologia. Você se lembra de ter trabalhado as variações de pronúncia entre países que têm o inglês como língua-mãe, por exemplo, a pronúncia do inglês da África do Sul, Austrália e Canadá?

Sara: Assim, falava-se que existiam essas diferenças regionais, mas aprender a pronúncia de um determinado país, não, apenas falava que existia e dava exemplos de região para região.

Mas não existia essa diferenciação de um inglês padrão, ou seja, não era falado que apenas uma pronúncia era correta.

Entrevistador: Então, retomando o tema sobre a interdisciplinaridade, a gente falou das políticas e da lei, depois essa disciplina que o professor de Salvador ministrou, se essa interdisciplinaridade realmente acontecesse, seria tão bom, não é?

Sara: Seria ótimo.

Entrevistador: Você lembra se temas como identidade cultural, diferenças, racismo ou qualquer outra discussão referente às questões sociais foram abordados em mais de uma disciplina? Pergunto porque sei que a sobre cultura afro e indígena foi ofertado um curso de férias, não é?

Sara: Foi, foi bem rápido, a gente se reunia e às vezes fazia grupos e elaborava questões para debater com outro grupo, e, assim, a gente falava sobre essas questões que eram temas que os alunos vivenciavam.

Entrevistador: Tem algo que você lembra dessas questões raciais? Alguma crítica, elogio ou comentário que você ache que seja interessante citar?

Sara: Estou tentando me lembrar de um episódio em que uma aluna que é negra ouviu um termo durante uma dessas discussões, não me lembro qual, e ela não gostou e chegou a ficar bem nervosa.

Entrevistador: Entendi. Você se lembra do ocorrido, mas não lembra detalhes. Tudo bem! Pois é, a minha pesquisa é mais nesse intuito, pois eu acho importante não criar um manual, mas, sim, incentivar e ver se o curso pode oferecer uma criticidade e reflexão ao aluno para que ele, com seu olhar, possa avaliar e tomar decisões que contornem uma situação de preconceito.

Sara: Isso mesmo, professor.

Entrevistador: Só voltando um pouco, pois ainda estou em dúvida quanto à resposta, e sei que você já respondeu, mas, ao vivenciar um episódio de racismo, você se sente preparada para agir?

Sara: Pois é, como eu disse, a gente tem que sempre buscar conhecimento e estar preparado para atitudes inesperadas, porém a gente nunca está preparado 100%. Sempre vai haver situações que jamais pensaríamos que ocorreriam, é por isso que temos que buscar conhecimento e abrir mais a mente, pois sabemos que a cor, religião ou sexo não irão influenciar em nada, porque todos nós temos os mesmos direitos perante a lei e perante a Deus, então acho que não existem diferenças entre nós.

Entrevistador: Maravilha! Eu quero te agradecer. Você contribuiu demais com a pesquisa, até porque fui seu professor, então a entrevista ficou bem mais natural. Então, é isso, fico feliz que você concluiu e foi um prazer!

Sara: Conversar com você foi ótimo, professor, se precisar de mais entrevistas, estarei aqui disponível. Sucesso e boa sorte!

Entrevistador: Depois te passo a transcrição. Muito Obrigado!

APÊNDICE VI - Entrevista com Thayara

Entrevista: Thayara

Entrevistador: Obrigado por contribuir com a minha pesquisa. A minha pesquisa é uma análise das contribuições do Curso de Letras para uma educação antirracista, então eu direciono minha pesquisa com base nos documentos do curso, que são os projetos, a ementa e a organização da matriz curricular. Esse diálogo ajudará no esclarecimento da análise desses documentos citados e a perceber o olhar de vocês, que são a razão de existência e propostas do curso.

Thayara: Eu participei da pesquisa de outro professor¹⁹, também.

Entrevistador: Interessante! Então vamos começar para não tomar seu tempo. O instituto do IBGE traz algumas classificações para cor de pele, que são branca, preta, parda, indígena, amarela, tem algumas pessoas que, até ao preencherem um questionário, se dizem negras. Se você fosse responder um questionário desse tipo, como você se identificaria?

Thayara: Eu me identifico como negra. Esses dias eu até comentei que eu não concordo com o fato de na minha certidão constar parda. Posso ter alguns traços, mas meu pai é negro.

Entrevistador: Compreendo. É uma questão de identidade, não é? E já que citamos essa questão de identidade, você acha que vivemos uma democracia racial no Brasil?

Thayara: Sempre vai existir o preconceito, então eu acho que ainda não vivemos uma democracia racial.

Entrevistador: Perfeito. Eu selecionei os participantes da entrevista, com base em quem é formando ou recém-egresso. No seu caso, você concluiu recentemente, então tá com o curso fresco na memória. A pergunta é: caso você esteja ministrando uma aula e aconteça um caso de racismo, você se sente preparada para lidar com essa situação?

Thayara: Na hora em que a gente está em sala de aula, a gente sempre tem que estar preparada, mas de professor para professor, eu vou falar a verdade: é uma situação muito delicada que a gente tem muito que pesquisar. Como eu trabalho com arte, esses dias eu estava vendo aquele lápis que os alunos diziam ser cor de pele, aí eu falei, não é cor de pele.

¹⁹ O nome do professor foi omitido para não facilitar a identificação da colaboradora.

Por isso que a gente tem que estudar muito sobre o tema para poder, em casos como esses, ensinar os alunos sobre isso.

Entrevistador: Perfeito! Interessante que você diz que não, mas dá uma resposta fantástica. A criticidade é muito relevante para nossa prática como professor.

Thayara: Obrigada!

Entrevistador: Levando para o curso, você acha que a matriz curricular, a união dos componentes, a questão da interdisciplinaridade, a escolha dos componentes que o curso traz no projeto, de acordo com a sua vivência, eles facilitam a formação do professor para essas questões sociais em sala de aula?

Thayara: Sim, porque tem demandas nas disciplinas do curso, tipo afro, entre outras, que os professores fazem abordagem na sala de aula e ali a gente começa a aprender um pouco mais, a compartilhar os conhecimentos, embora eu ainda ache que poderia ser mais profundo o enfoque dessas disciplinas, poderiam ter uma carga horária maior.

Entrevistador: Verdade. A carga horária do componente História e cultura Afro-Brasileira e Indígena é baixa mesmo. Eu lembro que, na época em que houve essa mudança eu fui muito crítico, porque eles trocaram uma disciplina que existia, exclusivamente para cultura afro e da diáspora, incluiu a indígena e mudou para 60 horas, então, na verdade a disciplina de 45 que foi para 60 ficou mais reduzida ainda, porque o professor tem que ter um jogo de cintura para ele abordar tudo isso, pois é uma ementa bem ampla.

Thayara: Sim, e até pela preparação do próprio professor. No caso da cultura indígena, seria interessante, por exemplo, a professora X (nome do professor), que viveu um tempo lá. Uma coisa é a prática ali, não que os outros não sejam capacitados, mas, por ter vivido na prática aquela cultura, ela pode trazer melhor para a sala de aula esse tema, para conseguir instigar a nossa curiosidade e trazer coisas do dia a dia sobre essas culturas.

Entrevistador: Sim! Infelizmente ela não está mais na UNEB. Eu iria trazer, mais no fim de nosso diálogo, o componente História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, mas, como já estamos falando dele, vamos falar logo para não ficar indo e vindo nos temas. Eu tenho a ementa dele aqui e vou disponibilizar para você, pois eu imagino que tem muito tempo que você fez. A ementa traz: *“Estuda a discriminação étnicorracial: (re)pensando a identidade étnico-racial do(a) educador(a) e dos(as) educandos(as). Educação antirracista: contexto escolar e prática docente. Políticas de ação afirmativa e legislação específica. Análise e*

produção de material didático. Valorização e resgate da história e cultura afrobrasileira e indígena: desconstruindo estereótipos”.

Thayara: Sim.

Entrevistador: Você lembra se vocês enfatizaram algum tópico desses na ementa? Ou tem alguma coisa que você gostaria de comentar sobre a oferta desse componente?

Thayara: Fizemos trabalhos com alguns livros, inclusive um deles eu estudei agora na pós-graduação que estou fazendo, não lembro o nome agora, e aí nós fizemos trabalho em equipe. Minha equipe trouxe curiosidades da capela de Caldeiras, dizendo que foi feita por indígenas, dentre outras coisas que tem lá. As meninas também pesquisaram documentos em Caetité a esse respeito, aí cada um trouxe curiosidades desse tipo da sua região.

Entrevistador: Parece que abordou bem a cultura indígena, pelo que você falou. E sobre a cultura afro-brasileira e temas sociais como racismo, foram abordados de forma satisfatória?

Thayara: Foi como eu falei. Acho que faltou tempo.

Entrevistador: Às vezes, pode acontecer de serem abordadas questões sociais no trabalho interdisciplinar entre os componentes do tema norteador. O curso promete muita interdisciplinaridade. Você se lembra dos NEIs que a gente fazia, que ia pro auditório? Não precisa ser específica, mas você lembra se as questões de identidade, cultura, diferença e diversidade eram oportunizadas durante as aulas?

Thayara: Lembro-me das aulas de NEI. Não lembro se todas essas questões eram abordadas com profundidade.

Entrevistador: Pergunto da interdisciplinaridade porque a gente tem aquela disciplina de políticas educacionais que também tem a ementa bem ampla. Penso que se pode trabalhar, tanto um diálogo com outros componentes quanto temas voltados para políticas educacionais, o sistema de cotas, a lei 10639 - que exige alteração no currículo das escolas, as leis que tratam como crime o racismo. Pensando no todo, o que você achou?

Thayara: Essa matéria de políticas eu não achei muito proveitosa, pelo menos para mim, pois misturou o pessoal do mestrado e a gente. Durante as aulas, o pessoal do mestrado apresentou os trabalhos deles para a gente, mas eu acho que deveria ter tido mais discussões acadêmicas. Eu acho que poderia ter sido mais proveitosa.

Entrevistador: Entendo. É porque assim, nós, que somos professores, em sala de aula a gente tem que compreender a legislação a que estamos submetidos ou, às vezes, até em concurso público essas questões caem. Então é interessante, como você falou, a gente oportunizar aos estudantes do curso essas discussões.

Thayara: Pois é! Eu fiquei apaixonada por essa disciplina quando vi que iria cursá-la. Eu já estudava para concurso, aí eu pensei: é agora que eu aprendo essas leis todas. Mas não foi assim: a gente pegava os textos, lia, fazia um resumo e a gente mesma apresentava, e eu queria mais que isso.

Entrevistador: Compreendo. Vejo que você é bem extrovertida, você participou de algum projeto além de sala de aula, do tipo ensino, extensão, PIBID, IC ou qualquer coisa assim?

Thayara: Participei do PIBID.

Entrevistador: Foi interessante para você? Acrescentou bastante?

Thayara: Muito, professor! Foi minha primeira experiência com sala de aula.

Entrevistador: Foi antes do estágio, não é?

Thayara: Isso. Foi uma experiência maravilhosa! Depois do PIBID, eu fui para o Mais Educação. Aí, eu já tinha uma noção de sala de aula, porque de primeira eu iria me assustar. Mas, agora que eu concluí, é diferente, pois hoje eu vejo que tenho mais postura, tanto que um dos meninos no estágio me perguntou se eu era professora, aí eu disse que sim, aí ele disse: “tá explicado”. Aí eu lembrei que, se eu tivesse sido jogada no estágio sem o PIBID e sem a experiência, eu teria achado estranho, então o PIBID foi uma experiência maravilhosa.

Entrevistador: Legal! Já que você tocou no assunto estágio: aí, tem aquele momento da observação, que a gente vai pra escola e observa, fazendo as anotações. Nesse momento você já tinha esse olhar que você tem hoje para essas questões sociais? Por exemplo, observar o comportamento dos alunos em um relacionamento entre eles: de preconceito, de diferenças sociais entre um e outro, de identidade e de racismo?

Thayara: Sim, porque eu aprendi isso na escola onde eu trabalhava. Tivemos projetos de consciência negra e participamos de algumas palestras, e aí abriu a nossa mente sobre isso. Então, quando eu fui para a observação de estágio, eu já estava mais atenta quanto a essas questões.

Entrevistador: Porque você estudava e trabalhava ministrando aula, não é?

Thayara: Sim.

Entrevistador: Legal! O bom que você trabalhava na área. Achei que tinha começado a trabalhar na reta final do curso. Na hora de ir para as práticas de estágio, você considerava essas questões no planejamento das aulas?

Thayara: Sim, ainda mais aqui. Pois o senhor sabe a diferença entre os alunos daqui da cidade e da zona rural. Ano passado eu peguei 40 horas, 20 na zona rural e 20 em Caetité, aí eu comecei a escrever sobre essa diferença.

Entrevistador: Foi bom para ampliar sua percepção. Se você às vezes fica em um espaço só, você não percebe a diferença.

Thayara: Sim, aí eu até pedi: gente, me dá as 40 horas em Caldeiras, na zona rural. Porque é diferente. Os da zona rural eram muito mais respeitosos e atenciosos comigo e entre eles.

Entrevistador: É tão bom quando a gente se identifica, não é? Vamos falar um pouco de literatura agora?

Thayara: Vamos!

Entrevistador: Eu pergunto, porque tem algumas áreas que nunca ensinei, tipo literatura, fonética, fonologia. Eu gosto de componentes mais teóricos. Assim, tópicos como: o contexto sociocultural de países africanos, autores negros na literatura e literatura da África, você lembra se eram abordados nas aulas e durante os estudos de literatura?

Thayara: Não muito, pois tudo que a gente abordava, pelo que eu me lembro, era voltado aos Estados Unidos, não tinha.

Entrevistador: Entendi. No projeto não fica muito claro, aí a gente fica sem saber se existe essa proposta de conteúdo. Acho interessante a gente ter essa percepção. Thayara, quando a gente tá falando com alguém que não é professor de inglês ou você está conversando com alguém da sua família, normalmente te perguntam se o seu inglês é britânico ou americano, não é normal? Às vezes, no primeiro dia de aula os alunos fazem para nós, professores, a mesma pergunta. Você lembra se essas questões eram trabalhadas ou oportunizadas as discussões durante as aulas? Você lembra se teve a oportunidade de explorar outros sotaques ou tomar conhecimento das variações linguísticas na língua inglesa?

Thayara: Primeiro que o curso deveria ter mais horas de língua inglesa, vamos combinar? Mas a gente sempre tinha essas discussões em sala de aula com X (nome do professor), não

lembro quem mais trazia para a gente dessa forma de fazer essa diferenciação, e ela também mostrava, mas eu acho que precisava trazer para a gente, mais na prática mesmo.

Entrevistador: Entendi, o que está bom pode ser melhorado, não é? O curso tem essa proposta interdisciplinar, como a gente falou agora há pouco sobre o NEI. Além disso, tem essa disciplina que foi citada, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, cuja sua oferta é exigência, todo curso tem que ter essa disciplina. Você lembra se havia um diálogo de outras disciplinas com essa? Por exemplo, um professor estava discutindo cultura, outro identidade, outro racismo e juntava tudo, você teve essa oportunidade?

Thayara: Não que eu me lembre, raras as vezes em que isso acontecia, de discussões até mesmo de um texto ou uma palavra e outra.

Entrevistador: Que pena! Você conhece a pesquisadora Eliane Cavalleiro?

Thayara: Não.

Entrevistador: Ela escreve muito sobre educação antirracista e é muito respeitada acerca destas discussões. Ela traz algumas características para uma educação antirracista, e eu gosto muito dessas características. Penso que, para a gente fazer um trabalho de educador, a gente precisa responder: até que ponto estou sendo um educador e até que ponto estou sendo apenas um professor? Principalmente quando se trata dessas questões raciais, que é também um problema extraclasse. Algumas pessoas pensam que você, ao fazer Letras, só estuda gramática, mas sabemos que não é verdade. Quem faz matemática não só estuda cálculo. Por isso devemos estar preparados para trabalhar como um educador.

Thayara: Legal! Fiquei curiosa.

Entrevistador: Vou te passar algumas características e a gente comenta junto, para você ir opinando se é algo novo para você, se você concorda ou discorda, algo bem rápido. Ela traz oito características. A primeira característica é: “*Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira*”. Essa aí, eu sou encantado por ela.

Thayara: Verdade.

Entrevistador: Fique à vontade, então essa primeira característica parte do princípio de que, para eu trabalhar na superação de um racismo, ele tem que existir, pois caso contrário não precisaria de uma educação antirracista, esse é o princípio, não é? Na segunda ela diz:

“Busca, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar”.

Thayara: Eu acho interessante essa palavra permanentemente, ou seja, não é algo que a gente só trabalha no mês da consciência negra, em sala de aula é algo em que a gente deveria refletir e trabalhar sempre com os alunos.

Entrevistador: Perfeito! Às vezes, em uma escola, a decoração dela, o material didático, tudo isso pode contribuir. Essa reflexão deve ser feita permanentemente e todos têm que estar o tempo todo atento a essas situações. Vamos à terceira então: *“Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas”.*

Thayara: Sempre, lá na escola em que eu trabalhava mesmo nós tínhamos alunos de uma comunidade quilombola, até fizemos trabalhos lá, e alguém um dia me perguntou se os alunos tratavam diferente os outros meninos, e eu falei que nunca observei, aí, depois que me fizeram a pergunta, eu comecei a observar isso e não percebi nenhuma indiferença, porque eram muitos alunos da comunidade quilombola lá no colégio, aí talvez os outros alunos achassem que eram de uma cidade próxima ou da zona rural e são negros, e eu achei o relacionamento deles com os outros alunos até muito bonito, eu mesma nunca presenciei nenhum episódio de racismo entre eles, pois a própria escola trabalhava isso nas ornamentações e eles estudavam lá desde pequenos, para se sentirem em casa, e eu acho isso tudo muito bonito.

Entrevistador: Legal, é bom quando a gente detecta essas situações positivas. Quando você detecta algo ruim, é bom para amadurecer quanto a isso, e se for positiva, melhor ainda. A próxima é: *“Não desprezar a diversidade presente no ambiente escolar e a utiliza para promover igualdade, encorajando a participação de todos os alunos”.*

Thayara: Sim, é como se fosse trabalho interdisciplinar mesmo, de maneira que todos os alunos estejam engajados em todos os projetos, sem isso de ficar excluído, para mim a exclusão é um tipo de preconceito.

Entrevistador: Exatamente. A próxima é: *“Ensinar às crianças e adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira”.*

Thayara: Isso, inclusive isso aí dá para ser trabalhado em todas as disciplinas, mas na arte eu trabalhei muito sobre a cultura indígena, e aí descobri que tinha aluno meu que sabia fazer vaso de barro e ficava perfeito, igual àqueles que a gente compra, e aí eu fui mais a fundo para

saber onde ele aprendeu e foi aí que descobrimos que foi a cultura do avô que passou para o pai, que ensinou a ele e mal sabiam eles que era de cultura indígena o que eles faziam.

Entrevistador: Que legal! E os colegas acabam aprendendo, se torna uma aula de cultura quando você toca no assunto.

Thayara: Sim, eles faziam uns artigos de madeira também, inclusive meu avô faz também pois é da região dele, os trabalhos da UNEB de matemática dele têm uma catapulta e um monte de coisas. Aí eu trabalhei isso com meus alunos, pois é algo que você aprende na sua cultura e leva para a vida toda, pois ali meu pai fez tudo o que ele já sabia elaborar.

Entrevistador: Fantástico. A próxima agora: *“Busca materiais que contribuam para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de assuntos negros”*.

Thayara: Sim, buscar sempre debater os assuntos negros, como eu disse, de forma permanente, não é algo apenas no mês de novembro.

Entrevistador: Sim, principalmente do eurocentrismo, não é? A gente que lida com língua inglesa, os principais materiais que são usados são todos inspirados na Europa ou nos Estados Unidos, então fica aquele negócio de endeusar a cultura do outro, o aluno, ao invés de ele ir pra sala e a autoestima dele subir, ele acaba se diminuindo pois parece que o outro vive no céu.

Thayara: Verdade.

Entrevistador: Aí tem a penúltima que é *“Pensar os meios e as formas de educar para um reconhecimento positivo da diversidade racial”*. Essa diversidade é o que você exemplificou aí, às vezes a gente não sabe, mas temos diferentes culturas em sala de aula e isso que você fez é um bom exemplo de instigar e mostrar ao aluno que ele tem uma riqueza, Já a última é: *“Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados”*.

Thayara: Sim, quando a gente trabalha essas questões, a gente vê que os alunos ficam curiosos, aí eles ficam instigados a aprender sobre uma outra cultura, inclusive daqueles que são discriminados. Podemos perceber que eles querem ver mais e saber por que aquilo acontece, e para isso a gente deve analisar o contexto histórico e fazer com que isso seja quebrado ao longo dos anos e ser trabalhado dentro da própria sala de aula para que possamos formar ótimas pessoas para a sociedade, então que saiam da sala de aula e levem para casa

tudo aquilo que aprenderam, para que possam ser pessoas melhores e dessa forma incentivem outras pessoas a ser melhores também.

Entrevistador: Maravilha! Gostei bastante. Sua pesquisa foi sobre o quê?

Thayara: A minha pesquisa fala sobre autismo.

Entrevistador: Ah! Pois você fala com bastante desenvoltura, aí achei que tinha leitura na área. Era só isso a nossa entrevista, pois era mais para analisar o curso com um olhar além do meu. Muito obrigado pela contribuição e pela atenção.

Thayara: Por nada, tentei contribuir o máximo que pude.

APÊNDICE VII - Entrevista com Nathália

Entrevista: Nathália

Entrevistador: Queria te agradecer por contribuir com a minha pesquisa. Como conversamos anteriormente, a minha intenção com ela é analisar as contribuições do curso de Letras para uma educação antirracista. Reafirmo que não irei expor os participantes. Será um bate-papo para a gente conversar sobre essas questões do curso.

Nathália: Fico feliz em poder te ajudar no que eu puder.

Entrevistador: Então vamos começar. O IBGE define algumas classificações de cor de pele. São elas: branca, preta, parda, amarela e indígena. Entre essas com qual você se identifica?

Nathália: Sempre coloco parda.

Entrevistador: Perfeito! Como eu abordo as temáticas raciais em meu projeto, eu queria sua opinião. Para você a gente vive uma democracia racial no Brasil?

Nathália: Creio que não vivemos uma democracia racial.

Entrevistador : Entendi. Nathália, sabemos que é muito desagradável você vivenciar um ato racista. Você, que está a concluir o curso, se estiver em sala de aula e testemunhar um ato racista entre seus estudantes, você se sente preparada para lidar com essa situação?

Nathália: É muito difícil, pois a gente nunca está preparado para uma situação dessa. Estou terminando meu curso e vou poder exercer a profissão de professor, mas não me sinto preparada para essa situação, não. Vou agir conforme a minha razão, mas não tenho preparo para agir da melhor forma e sem ofender nenhum dos dois, então não me vejo preparada.

Entrevistador: Entendo seu posicionamento. É quase certo que, na prática, a gente daria conta e faria tudo da maneira correta, mas responder distante da situação é difícil, não é?

Nathália: Exato! A gente nunca sabe qual vai ser a reação de ambas as partes.

Entrevistador: Verdade. Considerando agora os componentes curriculares que o curso oferece, sua estrutura, o diálogo entre as disciplinas, o projeto do curso e como tudo isso é organizado, você acredita que o curso de Letras traz a oportunidade aos alunos de discutirem essas questões sociais, como: identidade cultural, diferenças, tudo isso que engloba uma boa compreensão do que é uma prática racista e do que é essa divergência social?

Nathália: Eu acredito que sim. O curso traz essa discussão. Na teoria, a gente acha que vai conseguir de acordo com nossas discussões, mas, na prática, já é bem diferente. A gente aprende a teoria, mas, quando vamos aplicar em sala de aula, é diferente, mas o curso oferece, sim, essas discussões raciais.

Entrevistador: Era isso que eu ia te perguntar. Às vezes, a gente discute sobre a sociedade, a cultura e identidade, mas não aborda diretamente a questão racial. Você percebe que a questão racial é englobada indiretamente?

Nathália: Eu acho que, ao discutirmos identidade, a gente já acaba abordando o tema racial, pelo menos em algumas disciplinas, a gente acaba sempre levando pra esse lado.

Entrevistador: Perfeito! Alguns autores defendem que, para que a gente consiga colocar em prática, a longo prazo, essas questões que vão além da nossa formação, precisamos ter uma postura crítica constante. Quando a gente aborda essas questões no curso, você percebe que elas trazem uma criticidade mais apurada que venha a contribuir na sua prática em sala de aula?

Nathália: Não muito. Eu acho que foca mais a parte do aprender a pronúncia e regras gramaticais. Essa parte crítica fica um pouco de lado.

Entrevistador: Você se lembra de ter cursado o componente Políticas Educacionais?

Nathália: Lembro, sim.

Entrevistador: Você teve essa disciplina e outra que abordava as questões raciais, sendo ela: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Ao falar de políticas e organizações de sistemas de ensino, que é a proposta da primeira disciplina, tem muitas leis no Brasil que são muito interessantes para nós, professores, por exemplo, a lei 10.639, que é a que trata do ensino da história e cultura afro na mudança nos currículos escolares; tem, também, o sistema de cotas, que é muito discutido nos ambientes de educação. Minha pergunta é: você se lembra de ter explorado essas questões quando cursou o componente Políticas Educacionais?

Nathália: Não, a gente não explorava muito esses assuntos, não. A gente tratou um pouco da questão de cotas, mas não aprofundou essa questão racial, não. Foi algo superficial.

Entrevistador: Que pena!

Nathália: Essa disciplina de políticas educacionais, a gente fez em um auditório com pessoas de vários cursos e foram trabalhadas as leis e tal, mas eu não me lembro de ter explorado

essa questão racial, foi uma disciplina muito rápida que a gente fez aos sábados. Na disciplina de Afro, a gente trabalhou a questão dos escravos e dos negros da nossa cidade, fizemos até um trabalho bem legal com a professora Ângela, no qual analisamos a consequência da escravidão no município de Caetité, aí nessa disciplina vimos bastante a temática racial.

Entrevistador: Sim. Esse componente traz uma proposta de trabalhar a questão indígena e afro.

Nathália: Quem trabalhava mais a questão indígena era a professora X (nome do professor), ela falava bastante sobre.

Entrevistador: X (nome do professor) gostava de estudar a cultura indígena, tanto que ela fez até um estágio com índios, bem legal. Essa disciplina, a ementa dela tem muita coisa que é prometida para uma matéria de 60 horas de carga horária e eu penso que, para cumprir tudo isso, seriam necessárias 200 horas.

Nathália: Exato. Ela é muito interessante para pouca carga horária.

Entrevistador: Nathália, vamos falar um pouco de estágio agora. Quando você foi fazer as observações, você tinha percepção dessas questões de identidade e cultura? Tipo, você olhava para os alunos, percebia uma diferença cultural entre eles e como eles se relacionavam?

Nathália: Sim, a gente sempre trabalhou essas questões, até porque a gente procurava observar a diferença entre eles e a cultura de cada um, aí foi perceptível.

Entrevistador: E na hora de preparar a aula, você já aproveitava essas percepções, não é? Porque primeiro você observa para preparar a aula.

Nathália: Sim, observamos e preparamos a aula de acordo com a necessidade de cada um, em cima do que a gente observou.

Entrevistador: Que legal! Isso é ótimo! Agora falemos um pouco sobre literatura, que é outra matéria que eu não trabalhei. Para nós, que somos de fora, fica a dúvida de como questões culturais são abordadas nos componente de literatura, por exemplo, vocês trabalham autores além dos americanos e britânicos? Liam obras literárias de países africanos?

Nathália: Eu posso até ter lido, mas eu não me lembro muito bem, então não posso afirmar nada.

Entrevistador: Entendi. Vamos falar um pouco sobre pronúncia. Para a gente, que é professor de línguas, as pessoas perguntam muito se sua pronúncia é britânica ou americana, não é?

Nathália: Verdade.

Entrevistador: Você se lembra de, durante o curso, essas questões de pronúncia em relação ao falante nativo da língua, terem sido exploradas entre as diferentes nacionalidades?

Nathália: Sim, essa questão era muito explorada, principalmente nas aulas de X (nome do professor), nas quais a gente trabalhava essas diferenças.

Entrevistador: É ótimo, não é? Quando a gente não trabalha, o pessoal acaba achando que tem uma pronúncia que todos têm que seguir. Porque, por exemplo, a gente tem outros países que têm o inglês como primeira língua, que os livros didáticos não enfatizam tanto, como a África do Sul, o Canadá, a Austrália.

Nathália: A gente trabalhou, sim, X (nome do professor) procurou explorar bastante isso, porque é algo de que ela gosta, então ela enfatizou bastante esse ponto.

Entrevistador: Maravilha! Abordando outra área agora, que é sobre interdisciplinaridade. O curso, quando a gente olha o seu projeto, parece que tem uma preocupação muito grande com o NEI. Você percebia se a proposta do tema norteador entre as disciplinas acontecia na prática?

Nathália: De certa forma, acontecia, sim.

Entrevistador: Acho a interdisciplinaridade uma ferramenta riquíssima para promover o diálogo entre os alunos e componentes. Vou te mostrar um slide com algumas características antirracistas. Nós, que somos professores, ficamos com a preocupação de saber se estou preparado e de saber se minhas aulas estão sendo preparadas para abordar essas questões. Eu mesmo tinha muita dúvida quanto a isso, mesmo depois de ser professor universitário. Essas características foram elaboradas por Eliane Cavalleiro, uma autora muito respeitada na temática antirracista. Gosto muito das suas abordagens. Aí ela traz essas características que ajudam a gente a entender um pouco o que é uma educação antirracista. A primeira característica é: *“Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira”*. Você já me mostrou que reconhece. Eu gosto muito dessa primeira, porque, assim, como iremos resolver um problema sem antes reconhecer que ele existe, não é? A segunda característica é:

“Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar”.

Nathália: É como você falou: primeiro a gente tem que observar e fazer uma reflexão do que você viu, para depois aplicar em sala de aula.

Entrevistador: Exatamente, é porque você só vai despertar sua criticidade se você exercitar essa reflexão.

Nathália: Sim, trabalhar as diferenças e essa questão racial.

Entrevistador: A terceira é: *“Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas”.*

Nathália: Na sala de aula, nós devemos ser o mais formais possível em relação a essa questão, pois, qualquer coisa que você fizer de errado, a sala de aula pode entender como um ato racista, então deve ter o cuidado para que suas ações não façam com que surja outro racismo.

Entrevistador: Exato. Antes de policiar os outros, precisamos ter certeza de que estamos sendo coerentes. Você nem deve fazer, nem aceitar que outros façam. A próxima é: *“Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as”.*

Nathália: Ao mesmo tempo em que a gente não queira que aconteça nenhum ato racista, a gente deve valorizar a questão racial em sala de aula.

Entrevistador: Exatamente. A quinta é: *“Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira”.*

Entrevistador: A seguinte é: *“Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’”.*

Nathália: Sim, por exemplo, alguns livros didáticos do ensino médio trabalhavam muito da cultura americana e chegavam até a trabalhar a cultura brasileira, mas muito pouco, então devia trabalhar mais a brasileira para valorizar, não é?

Entrevistador: Concordo. Trazer um olhar da cultura local para ser trabalhado dentro dos currículos escolares. Isso acontece, principalmente, por conta da indústria também, pois a maioria das editoras de livros de inglês eram americanas ou britânicas, por serem importados de lá.

Nathália: Verdade.

Entrevistador: A sétima: *“Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial”*. Já a última é: *“Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados”*.

Nathália: Aí no caso, fala da forma que você valorize e reconheça de forma positiva a diversidade.

Entrevistador: Como nós falamos antes sobre o livro didático, Top Notch, que a gente adota no curso, dificilmente tem pessoas negras nas gravuras. Nós somos adultos e já estamos um pouco amadurecidos, mas uma criança, que fica presa a um livro desse, acaba criando estereótipos de beleza a partir daquele livro, então é nesse sentido que ela fala, de fortalecer o autoconceito.

Nathália: Isso! É procurar uma forma que abranja essa questão junto com o aluno para que ele possa entender esse tema da diversidade.

Entrevistador: Exato! Para que ele entenda que ser diferente não significa ser melhor ou pior que ninguém.

Nathália: E que perceba também que toda diferença tem sua beleza e seu lado positivo.

Entrevistador: Exatamente! O que está atrás do racismo é o conceito de superioridade de uma raça sobre a outra, aí essa mentalidade internalizada acaba induzindo para a prática do racismo.

Nathália: Acho que tem a ver com o tema. Outro dia eu assisti a um filme, com a história de um casal negro que adotou uma criança branca de olhos azuis e um casal branco adotou uma criança negra. A história mostrava o preconceito que, quando um negro é adotado, era normal, mas, quando um casal de negros adota uma criança branca, eles são discriminados.

Entrevistador: Interessante como a sociedade constrói isso, não é? Porque era para ser algo normal.

Entrevistador: Era isso! queria ter um bate-papo sobre esses temas com vocês, concluintes. Busco conhecer o curso pela visão de vocês, pois o curso é feito para alunos.

Entrevistador: Queria te agradecer pela sua participação. Depois te envio a transcrição para sua apreciação.

Nathália: Eu que agradeço por ter contribuído.

Entrevistador: Muito obrigado!

APÊNDICE VIII - Entrevista com Fernanda

Entrevista: Fernanda

Entrevistador: Obrigado, Fernanda, por participar de minha pesquisa! Como já te falei anteriormente, a minha pesquisa busca analisar as contribuições do curso de letras para uma educação antirracista. Compreendo que a gente tem um compromisso social e o curso deve nos preparar para enfrentar a realidade em sala de aula.

Fernanda: Todo mundo que trabalha com educação deve isso à sociedade.

Entrevistador: Isso, a gente tem que ir além e não só ser professor, mas também um educador, até por isso eu quis analisar como o curso traz isso pra gente, de uma perspectiva racial, mas é óbvio que ela abrange tudo, como questões de gênero, raça e tudo o que está ligado a questões identitárias e sociais.

Fernanda: Verdade, professor. Tenho essa preocupação.

Entrevistador: Fernanda, o IBGE define algumas classificações de cor de pele, sendo elas: branca, preta, parda, amarela e indígena. Entre essas, com qual você se identifica?

Fernanda: Eu sempre tenho essa dúvida, porque assim, eu não sou branca, mas não sou parda, estou no meio. Sou uma mistura. Minha avó era índia e meu avô era branco com olho verde. A gente até achava que ele era português pelo sobrenome Leão e já minha avó era morena de cabelo bem liso. Aí eu costumo colocar branca, mas não me considero, pois no Brasil para a gente achar um branco caucasiano é muito difícil, pois existem muitas misturas.

Entrevistador: Ao ouvir você falar sobre isso, me vêm umas lembranças, pois minha avó costumava contar umas histórias que a mãe dela foi pega no laço (eles usavam muito essa expressão antigamente), por ser descendente de índio. Minha avó tinha cabelo longo até na cintura. Aí, quando preciso preencher essas identificações, até penso em colocar índio.

Fernanda: É, mas eu não tenho nem como colocar isso, porque minha mãe até brinca comigo, que ela é mais branca que eu, mas tem um cabelo crespo, aí ela fala que como vai falar que é branca, pois tem um cabelo crespo?

Entrevistador: Legal! Como te falei sobre essas questões sociais, já que minha pesquisa busca analisar as contribuições do curso, você acredita que a gente vive uma democracia racial no Brasil?

Fernanda: Não, não mesmo. Eu vou contar até um episódio que aconteceu comigo: Bateram no meu carro. Eu estava devagar e um motoqueiro, vindo em alta velocidade, bateu. Tentei desviar quando o vi, mas, mesmo assim, houve a colisão. O cara voou. Ligamos para a polícia e para o Samu. Entrei em desespero pelo rapaz e aí vieram três viaturas de polícia; vieram com uma educação e sei que, se não fosse minha família, aquele carro ou minha cor da pele, seria uma abordagem totalmente diferente. Eu sei que eu fui uma exceção do tratamento policial, pois é muito difícil a vida de um negro. Então não acho que exista uma democracia.

Entrevistador: Verdade. Continuando na questão do racismo, você que se formou agora, mas já era professora?

Fernanda: Sim, já estou completando 7 anos de sala de aula.

Entrevistador: Na questão do preconceito e de um ato racista em sala de aula, visto que, lá, tudo pode acontecer, se acontecer um ato racista entre alunos em sua aula, você tem em mente segurança para lidar com essa situação e tomar uma atitude?

Fernanda: Eu me sinto, pois eu já passei por diversas situações, não só com a questão do racismo, como também o preconceito com crianças com deficiência e até de abuso. Então, são casos que eu não permito, de jeito nenhum, em sala de aula e creio que na hora eu consiga reverter a situação. Um termo que escuto muito sobre mim, inclusive do meu namorado, é que sou “mimizenta”. Os alunos dizem que a professora está de mimimi com algumas brincadeiras, mas eu não estou de acordo com esse tipo de brincadeira, qualquer ato de preconceito, eu combato na hora. Eu não consigo ter tolerância, porque, se eu tiver tolerância com um ato pequeno, certamente terá um maior lá na frente.

Entrevistador: É a soma dos pequenos que faz um grande problema acontecer, não é verdade?

Fernanda: Exatamente.

Entrevistador: Perfeita a sua postura! Na minha visão, eu concordo totalmente, porque, às vezes, tem professor que acha que com um sorriso e ao pedir que o aluno não faça aquilo, já basta, mas tem que repudiar para educar, pois assim você está contribuindo de alguma forma.

Fernanda: Isso acontece de várias formas; tem o racismo, o preconceito da criança. Eu tive um problema em uma das aulas online; uma criança, durante a aula, me mandou mensagem no celular, sendo que eu nem tinha passado meu número de celular pra eles, aí eu falei: “Princesa, por que você não pergunta a seus colegas”? Ela disse: “É justamente por isso que te mandei mensagem, pois eu pergunto e eles não me passam nada”. Isso mostra um pouco do preconceito que ela sofria, pois ela nasceu com uma deficiência cognitiva, o que faz com que ela tenha uma dificuldade de aprendizagem, então, ela veio falar diretamente comigo, porque ela pergunta e os colegas não respondem.

Entrevistador: É cada situação, não é?

Fernanda: A gente faz PIBID e acha que esse tipo de coisa só acontece em escola pública, mas em particular acontece do mesmo jeito.

Entrevistador: Verdade. Levando um pouco agora para o curso. Na sua percepção, em relação à grade curricular com as disciplinas, o projeto do curso e o seu desenvolvimento, como um todo, o curso oportuniza a gente discutir essas questões sociais?

Fernanda: Não oportuniza. Vou explicar o porquê: são poucos professores que trazem a discussão para a sala de aula e a gente só tem uma matéria sobre isso, que é uma disciplina obrigatória e, ainda sim, dentro dessa disciplina, foi pouco debatido. Acredito que poderia ter sido discutida e analisada muito mais. Eu acho que o que a gente vê é ainda uma teoria de sala de aula perfeita, de um mundo maravilhoso, e as coisas, infelizmente, não são assim.

Entrevistador: Esse componente foi substituído, pois ele tinha 45 horas e foi trocado para outro de 60 horas para incluir cultura indígena. Passou a ser nomeado: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Inclusive eu até coloquei esse componente no roteiro para comentarmos um pouco, pois a ementa dela é bem ampla, aí fiquei curioso para ouvir de vocês sobre ele, aí vou mostrar a ementa dela para você.

Entrevistador: “Estuda a discriminação étnico-racial: (re)pensando a identidade étnico-racial do(a) educador(a) e dos(as) educandos(as). Educação antirracista: contexto escolar e prática docente. Políticas de ação afirmativa e legislação específica. Análise e produção de material

didático. Valorização e resgate da história e cultura afro-brasileira e indígena: desconstruindo estereótipos”.

Fernanda: Não é isso que consta na ementa que eu tive de aula. A gente teve uma atividade que eu achei superlegal; a gente teve uma discussão das religiões afro-brasileiras. Chegamos a ir a um terreiro de candomblé, mas de resto não foi debatido, tanto que a parte do indígena não foi nem falada.

Entrevistador: Foi o que percebi ao estudar o projeto do curso; muita coisa para uma carga horária de 60 horas. Cada tópico desse aqui que é proposto, se colocássemos 20 horas para cada um teríamos mais de 100 horas. A impressão é que algum tópico da ementa ficará a desejar.

Fernanda: Uma coisa de que eu realmente gostaria era a questão da literatura, porque na minha área a gente sempre se interessa.

Entrevistador: Verdade, tanto que um dos tópicos que eu queria te perguntar era sobre literatura, porque, assim, eu nunca dei aula de literatura e uma das dúvidas que tenho é se, no curso de Letras com Inglês, é oportunizado aos alunos trabalhar autores africanos e literatura africana.

Fernanda: Não. A gente não sai do eixo Estados Unidos – Inglaterra. Eu até quis trabalhar com alguns autores contemporâneos e até alguns clássicos que não vi na faculdade, mas para trabalhar esses, tive que trabalhar por conta própria. Isso acaba prejudicando o aluno, porque ele tem que trabalhar coisas por fora, tanto que minha situação, para passar no mestrado de literatura, está bem complicada por conta disso.

Entrevistador: Vamos agora falar um pouco de estágio? No período de observação, você já tinha o olhar para questões sociais e seus conceitos, como de diferença e identidade?

Fernanda: Eu tinha por conta do PIBID, mas, se eu não tivesse feito, eu certamente não teria e eu não imaginaria as situações que eu iria passar. Como eu trabalhava na época, eu como outras diversas pessoas no curso, íamos encaixando os horários do estágio de acordo com o trabalho. A gente pegava turmas em que todos eram da cidade; turmas em que a metade era da zona rural; em que a metade era negra; em que a metade não tinha acesso à internet, em que a metade não podia fazer trabalho em grupo, pois não podia vir à cidade para encontrar. Eu tive, realmente, essa visão por conta do PIBID, aí, quando eu entrei no estágio, foi mais tranquilo.

Mas, para umas amigas minhas, que pegaram estágio, foi muito difícil, tanto que chegaram a dizer que a docência não era aquilo que esperavam e que queriam desistir. Então, eu acho que a gente acaba passando por um mundo de ilusões e quem não tem um contato anterior, se decepciona, pois é tudo diferente. As turmas diurnas e as noturnas já têm muitas diferenças.

Entrevistador: Muda muito. Às vezes, você não pode aplicar a mesma aula planejada em turmas diferentes porque você tem que adaptá-la para aquela turma específica.

Fernanda: Quando eu peguei estágio, eu queria pegar noturno por conta do trabalho, aí acabou não dando certo, mas as turmas que eu visitei e a turma que eu realmente peguei eram totalmente diferentes.

Entrevistador: Na prática, ministrando aula no estágio, você percebia diferença entre aquilo que você imaginava e a realidade dos alunos, um choque de realidade? Porque, às vezes, quem chega de fora tem uma visão mais crítica sobre o que está acontecendo ali.

Fernanda: Meus dois primeiros estágios de regência foram com os professores do PIBID; a primeira foi Magda e o segundo foi Cláudio. Eu fiquei 3 anos e meio com eles eram no PIBID, então eu já sabia como eram as aulas deles. Coincidentemente, metade da turma de Cláudio fez estágio dois comigo, então eu já conhecia muita gente. A de Magda era uma turma de 38 alunos e muito variados, alguns eram da zona rural, outros já tinham feito aula de inglês por fora.

Entrevistador: Assim, facilita mesmo.

Entrevistador: A gente tem muitas leis que abordam questões sociais, a exemplo, a lei 10.639, que trata do ensino da história e cultura afro na mudança nos currículos escolares e o sistema de cotas, que a gente vê ser discutido muito nos ambientes de educação. Você se lembra de ter explorado essas questões na disciplina de políticas e organizações de sistemas de ensino?

Fernanda: Sim, foi uma disciplina maravilhosa essa. O que eu tenho de criticar a de história e cultura afro-brasileira-indígena, eu tenho para elogiar essa disciplina, pois peguei um professor maravilhoso. Ele é professor da UNEB de Guanambi, e aí ele discutiu muito sobre esse assunto conosco, pois, no início, eu tinha muito medo de trabalhar com leis, mas, no fim, foi uma disciplina muito legal. Tanto que eu usei muito do que aprendi naquela disciplina em discussões fora da faculdade, entre familiares e amigos e isso já ajudou outras pessoas a

desconstruirmos pensamentos sobre esses assuntos. Acho que é papel do professor educar sobre esses assuntos.

Entrevistador: Perfeito, principalmente as crianças que, em longo prazo, se percebe o resultado.

Fernanda: Estou passando isso com minha sobrinha de 3 anos. Ela já passou da fase de perguntar por que pra tudo e percebeu muito cedo que havia crianças diferentes dela e ela sempre pergunta: por que são diferentes dela, por que o cabelo de certa criança não é igual ao dela e por que a cor não é igual a ela, então, desde que percebi isso, eu tento educá-lhe e mostrá-la que todas as diferenças são bonitas e têm que ser valorizadas.

Entrevistador: Perfeito! Para você já é um exercício.

Entrevistador: Vamos falar um pouco agora a respeito de pronúncias, ou seja, das disciplinas voltadas para o som da língua, como fonética e fonologia. Você lembra se eram tratadas as diferenças regionais da língua inglesa como primeira língua?

Fernanda: Eu achei essa parte bem explicada na faculdade, sim. Vimos até um vídeo bem legal no estágio onde um pessoal fazia um trabalho voluntário em Uganda e o inglês deles tinha um sotaque da região. Inclusive, na aula de fonética, fizemos um trabalho muito legal quanto a isso, que dentro dele, eu descobri diversos países que tinham o inglês como nativo ou segunda língua e eu nem sabia, aí eu trago muito isso para as minhas aulas. Por exemplo, quando me perguntam se meu inglês é americano ou britânico, eu respondo que no Brasil tem-se uma cultura americana muito forte, mas nosso inglês é um inglês brasileiro. Eu acho muito legal trabalhar isso com os alunos para, principalmente, eles não se cobrarem tanto com a pronúncia, nem acharem que precisam imitar um americano, pois nosso sistema fonológico é diferente do deles. Explico que não podemos errar a pronúncia de uma palavra a ponto de alterar o sentido dela, mas, se a palavra for compreendida, cumpriu-se o objetivo de comunicação.

Entrevistador: Essas questões refletem-se na cultura também.

Entrevistador: Agora voltando um pouco para a interdisciplinaridade. Dentro das propostas dos componentes de NEIs, considerando as questões de racismo e identidade, você acha que havia esse diálogo entre os componentes de assuntos nessas temáticas?

Fernanda: Eu acho que pouco. Por conta de alguns professores, a gente via algumas coisas sendo trabalhadas, mas outros não.

Entrevistador: Diante de tudo o que a gente vem conversando aqui, a gente poderia dizer que o Curso de Letras oferece uma formação crítica aos seus futuros professores de inglês?

Fernanda: Eu não vou conseguir dar uma resposta direta, pois eu acho que vai ter alunos que não irão conseguir; irão se fechar para algumas coisas e, já outros, que irão sair com essa criticidade aguçada, então eu acho assim, depende do aluno.

Entrevistador: Ótimo! Você conhece a escritora Eliane Cavalleiro?

Fernanda: Não conheço.

Entrevistador: Ela é uma escritora muito respeitada e bem conceituada no Brasil. Ela escreve muito sobre educação antirracista. Gosto muito dessa autora porque, às vezes, a gente vai falar sobre educação antirracista, mas fica se perguntando: como pôr em prática? Ela traz no seu estudo algumas características que seriam usadas para superação do racismo. Vou te mostrar nos slides essas características. As que você tiver vontade de comentar, fique à vontade.

Fernanda: *OK.*

Entrevistador: A primeira característica é: “*Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira*”. Essa aí, eu sou encantado por ela. Não só Cavalleiro, mas Munanga, Nilma Lino Gomes, Amilcar Araújo, vários autores enfatizam muito essa primeira característica.

Fernanda: Realmente, muita gente ainda nega que exista racismo no Brasil. Acho muito legal essa frase aí, não basta não ser racista, temos que ser antirracista.

Entrevistador: Esses autores defendem que, se você não reconhecer a existência do problema, como você vai resolver o problema que não existe? A segunda característica é: “*Busca, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar*”.

Fernanda: Interessante!

Entrevistador: Às vezes, tem pessoas que entendem que o racismo é mais uma disciplina a ser estudada, mas, na verdade, tem que ser trabalhado e refletido a todo o momento. Quando você chega a uma escola, a sua decoração, o material didático, as escolhas de figuras a serem usadas, a divisão de salas, então tudo conta.

Entrevistador: A terceira é: *“Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas”*.

Fernanda: Eu acho que tem que ser assim, com toda certeza, tanto que eu não permito discriminação de forma alguma em sala de aula.

Entrevistador: A próxima é: *“Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as”*.

Entrevistador: A quinta é: *“Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira”*. Essa aí é legal porque, quando a gente vai analisar a questão do racismo, ela é histórica, não é?

Fernanda: Infelizmente. Digo infelizmente, porque isso chegou ao ponto de acontecer que descobriram pessoas em processo análogo ao de escravidão. Aí as pessoas dizem que a escravidão foi há muito tempo, e não, existe até hoje. Vimos em jornais uma mulher de 38 anos em Minas Gerais sendo presa em situação igual à escravidão e isso é o que a gente descobriu, mas o que ainda tem pra ser descoberto?

Entrevistador: Perfeito! O próximo é: *“Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’”*. Eu acho que comentei, em uma das minhas aulas de inglês, que aquele livro *Top Notch*, que adotamos no curso, não tem um negro nas suas imagens.

Fernanda: Sim, realmente. Você vê que eles estão tendo esse cuidado agora, mas, ainda assim, mostra-se que falta muito, pois, quando eles colocam um negro, eles colocam um branco. Outra coisa que eu achei legal, foi em uma página que eu sigo que colocou: *“Os negros que você vê ao sair e se divertir, estão trabalhando ou se divertindo?”* Aí eu achei isso incrível e parei para reparar.

Entrevistador: Interessante mesmo! O sétimo: *“Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial”*. Eu gosto muito desse tópico também porque são duas coisas: por exemplo, a menina achar que vai ficar bonita ao alisar seu cabelo, não está nada errado em fazer, mas ela se sentir na necessidade de fazer isso para ser aceita está errado.

Fernanda: Exatamente! Eu tenho diversas amigas minhas que reclamam porque eu não aliso meu cabelo, e eu falo: gente, eu não quero, e não aceitam essa questão.

Entrevistador: Já a última é: *“Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados”*.

Fernanda: Essa é legal! Fizemos um trabalho no ensino médio e colocamos posters em toda a escola sobre esses assuntos de racismo, e foi bem legal o que a professora de inglês fez.

Entrevistador: Eu adoro essas características. Eu acho que elas são boas referências, tanto que eu falei a um amigo que, no início de todo semestre, a gente deveria ler essas características, para começar o ano letivo.

Fernanda: Gostei tanto que eu quero levar isso para a semana pedagógica, dessa questão do antirracista, porque a gente pode saber lidar com uma situação de racismo na sala de aula, mas como eu faço para que isso não aconteça? Como que eu posso ser, antes de tudo, antirracista?

Entrevistador: Exatamente, como diz Angela Davies: não basta não ser racista, tem que ser antirracista. Eu gosto demais dessa frase dela.

Fernanda: Exatamente, gostei bastante também.

Entrevistador: Era isso que eu tinha programado para nossa entrevista, você gostaria de adicionar algo mais?

Fernanda: Queria te mostrar um trabalho que fiz, mas não estou conseguindo abrir o meu HD externo.

Entrevistador: Então muitíssimo obrigado! Ajudou bastante e com fé em Deus daqui a alguns dias você poderá ler minha tese. O que você precisar, estou à disposição.

Fernanda: Eu que agradeço pelo que o senhor fez por mim dentro e fora da graduação e foi um prazer participar!

ANEXO II – Matriz Curricular

Matriz Curricular

TEMPO MÍNIMO: 08 semestres

TEMPO MÁXIMO: 14 semestres

CARGA HORÁRIA: 3.225

COMPONENTE CURRICULAR	SEM.	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
Núcleo de Estudos Interdisciplinares I	1º	FD	45	-
Língua Inglesa – Básico I	1º	CNCC	90	-
Aspectos Históricos e Culturais em Língua Inglesa	1º	CNCC	60	-
Aspectos Históricos e Culturais em Língua Materna	1º	CNCC	60	-
Língua Portuguesa Instrumental	1º	FD	45	-
Estudos Sócio-Antropológicos no Ensino em Língua Inglesa	1º	EI	45	-
Língua Inglesa Instrumental	1º	FD	45	-
Carga horária total do semestre			390	-
Núcleo de Estudos Interdisciplinares II	2º	FD	45	Núcleo de Estudos Interdisciplinares I
Língua Inglesa – Básico II	2º	CNCC	90	Língua Inglesa – Básico I
Teoria Literária em Língua Inglesa e Língua Materna	2º	CNCC	60	-
Leitura e Produção Textual	2º	CNCC	45	-
Estudos Lingüísticos I	2º	CNCC	60	-
Estudos Filosóficos	2º	EI	45	-

Aspectos Históricos e Culturais da África e da Diáspora	2º	CNCC	45	-
Carga horária total do semestre			390	-

COMPONENTE CURRICULAR	SEM.	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
Núcleo de Estudos Interdisciplinares III	3º	FD	45	Núcleo de Estudos Interdisciplinares II
Língua Inglesa - Intermediário I	3º	CNCC	90	Língua Inglesa – Básico II
Panorama da Produção Literária da Origem até a Modernidade	3º	CNCC	60	-
Estudos Fonéticos e Fonológicos I	3º	CNCC	30	-
Estudos da Morfossintaxe da Língua Inglesa I	3º	CNCC	45	-
Tópicos de Tradução	3º	CNCC	45	-
Compreensão e Produção Oral	3º	CNCC	45	-
Estudos Lingüísticos II	3º	CNCC	45	Estudos Lingüísticos I
Carga horária total do semestre			405	-
Núcleo de Estudos Interdisciplinares IV	4º	FD	45	Núcleo de Estudos Interdisciplinares III
Língua Inglesa - Intermediário II	4º	CNCC	90	Língua Inglesa Intermediário I
Estudos Contemporâneos da Literatura em Língua Inglesa I	4º	CNCC	60	-
Estudos Fonéticos e Fonológicos II	4º	CNCC	30	Estudos Fonéticos e Fonológicos I
Políticas e Organizações dos Sistemas de Ensino	4º	FD	60	-
Produção do Texto Oral e Escrito	4º	CNCC	60	-

Estudos da Morfossintaxe da Língua Inglesa II	4º	CNCC	45	-
Carga horária total do semestre			390	-
COMPONENTE CURRICULAR	SEM.	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
Núcleo de Estudos Interdisciplinares V	5º	FD	45	Núcleo de Estudos Interdisciplinares IV
Língua Inglesa - Intermediário III	5º	CNCC	90	Língua Inglesa - Intermediário II
Estudos Contemporâneos da Literatura em Língua Inglesa II	5º	CNCC	60	Estudos Contemporâneos da Literatura de Língua Inglesa I
Estudos Fonéticos e Fonológicos III	5º	CNCC	30	Estudos Fonéticos e Fonológicos II
Estudos Comparativos Lingüísticos	5º	CNCC	60	-
Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa I	5º	CNCC	45	-
Estágio Curricular Supervisionado I	5º	FD	100	Núcleo de Estudos Interdisciplinares IV
Carga horária total do semestre			430	-
Núcleo de Estudos Interdisciplinares VI	6º	FD	45	Núcleo de Estudos Interdisciplinares V
Língua Inglesa - Avançado I	6º	CNCC	90	Língua Inglesa - Intermediário III
Estudo Comparativo da Literatura de Língua Inglesa e Língua Materna	6º	CNCC	60	-
Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa II	6º	CNCC	45	Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa I
Tópicos de Língua Brasileira de Sinais	6º	EI	30	-
LSP- Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos	6º	CNCC	45	-

Estágio Curricular Supervisionado II	6º	FD	100	Estágio Curricular Supervisionado I, Língua Inglesa - Intermediário III e Núcleo de Estudos Interdisciplinares V
Carga horária total do semestre			415	-

Língua Inglesa – Avançado II	7º	CNCC	90	Língua Inglesa - Avançado I
Análise Literária	7º	CNCC	45	-
Prática de Tradução	7º	CNCC	45	-
Novas Tecnologias e Educação a Distância no Ensino de Língua e Literatura Inglesas	7º	FD	60	-
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso I	7º	EI	45	-
Estágio Curricular Supervisionado III	7º	FD	100	Estágio Curricular Supervisionado I e II, Núcleo de Estudos Interdisciplinares VI e Língua Inglesa – Intermediário III
Carga horária total do semestre			385	-
Língua Inglesa - Avançado III	8º	CNCC	75	Língua Inglesa - Avançado II
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso II	8º	EI	45	TCC - Trabalho de Conclusão de Curso I

COMPONENTE CURRICULAR	SEM.	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
-----------------------	------	------------------	---------------	---------------

Estágio Curricular Supervisionado IV	8º	FD	100	Estágio Curricular Supervisionado I e II, Núcleo de Estudos Interdisciplinares VI e Língua Inglesa - Avançado II
Carga horária total do semestre			220	-

Além dos conteúdos propostos para os componentes acima apresentados, serão acrescentadas 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC, atividades livres a serem realizadas pelos alunos.

ANEXO III – Ementário

Letras – Língua Inglesa

1° SEMESTRE
Língua inglesa básico I – LE0014, 90h
Ementa: Desenvolvimento das estruturas básicas utilizando as habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever numa abordagem comunicativa.
Núcleo de estudos interdisciplinares I – LE0136, 45h
Ementa: Estuda os procedimentos envolvidos na realização de uma pesquisa científica. Desenvolve a habilidade de produção de fichamento, resumos e esquema.
Estudos sócio-antropológicos do ensino de língua inglesa – LE0013, 45h
Ementa: Estudos dos problemas relacionados com a aquisição da LE como L2 enfatizando os aspectos sociais e antropológicos.
Aspectos históricos e culturais em línguas estrangeiras – LE0011, 60h
Ementa: Estuda aspectos histórico-culturais da constituição da LE, abordando a influência do latim e de outras línguas na formação da língua e literatura estrangeiras. Compara os diferentes períodos da língua e da literatura estrangeira.
Aspectos históricos culturais em língua materna – LE0012, 60h
Ementa: Estuda aspectos histórico-culturais da constituição da LM, abordando a influência do latim e de outras línguas na formação da língua e literatura portuguesa e brasileira. Compara os diferentes períodos da língua e da literatura de língua portuguesa.
Língua estrangeira instrumental – LE0142, 45h
Ementa: Inicia o processo de desenvolvimento das habilidades de ler e compreender textos autênticos em LE. Aborda os fatores de textualidade na leitura e produção de textos de diferentes gêneros e tipos textuais.
Língua portuguesa instrumental – LE0143, 45h
Ementa: Aprimora as competências de ler e produzir textos em LM. Aborda os fatores de textualidade na leitura e produção de textos de diferentes gêneros e tipos textuais.
2° SEMESTRE
Língua inglesa básico II – LE0048, 90h
Ementa: Desenvolvimento e aprofundamento das estruturas linguísticas básicas da Língua Inglesa.
Núcleo de estudos interdisciplinares II – LE0137, 45h
Ementa: Aprofunda a discussão sobre o Método Científico. Apresenta procedimentos para elaboração de resenhas. Estuda os procedimentos e instrumentos da pesquisa qualitativa.
Leitura e produção textual – LE0010, 45h

Ementa: Orienta a leitura e produção de textos com temáticas diversificadas em LE, visando à interdisciplinaridade entre os componentes curriculares.
Teoria literária da língua inglesa e língua materna – LE0022, 60h
Ementa: Estudos e análises das formas das narrativas e da poética da LE e da LM.
Estudos filosóficos – CI0009, 45h
Ementa: Faz uma introdução aos estudos filosóficos enfocando as correntes pensamento relacionadas à linguagem.
Estudos linguísticos I – LE0145, 60h
Ementa: Apresenta um breve histórico da Ciência Linguística. Estuda os níveis de análise linguística. Analisa fenômenos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos das línguas materna e estrangeira.
Aspectos históricos e culturais da África e da diáspora – LE0144, 45h
Ementa: Estuda textos literários que abordam a questão étnico-racial, assim como a contribuição dos povos de diversas etnias para a formação da cultura brasileira e estrangeira e da Diáspora.
3º SEMESTRE
Língua estrangeira intermediário I – LE0146, 90h
Ementa: Estuda e desenvolve as habilidades linguísticas, oral e escrita, em um nível de complexidade crescente. Aquisição da linguagem em diferentes situações próximas à realidade.
Núcleos de estudos interdisciplinares III – LE0138, 45h
Ementa: Discute a formação teórico-crítica do professor de LE e a importância da pesquisa em sala de aula. Relaciona os métodos de pesquisa sobre ensino-aprendizagem de LE. Elaboração e escrita de artigo.
Panorama da produção literária da origem até a modernidade – LE0049, 60h
Ementa: Estuda a produção literária em Língua Estrangeira da origem até a modernidade.
Estudos fonéticos e fonológicos I – LE0149, 30h
Ementa: Estuda aspectos fonéticos e fonológicos da LE em nível introdutório. Aborda conceitos básicos da fonética e da fonologia. Analisa os sistemas vocálico e consonantal e os padrões entonacionais da LE.
Compreensão e Produção Oral – LE0039, 45h
Ementa: Desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral em LE.
Estudos Linguísticos II – LE0147, 45h
Ementa: Introdução aos estudos da neurolinguística, psicolinguística e sociolinguística.
Estudos da Morfossintaxe da LE I – LE0148, 45h
Ementa: Analisa a morfossintaxe da LE em nível inicial a partir das abordagens formal e funcional.

Tópicos de Tradução – LE0026, 45h
Ementa: Estuda os procedimentos teórico-práticos das formas diversas de tradução. A tradução como habilidade linguística.
4° SEMESTRE
Língua estrangeira Intermediário II – LE0151, 90h
Ementa: Desenvolve e aprofunda o estudo das estruturas linguísticas complexas numa perspectiva comunicativa.
Núcleo de estudos interdisciplinares IV – LE0139, 45h
Ementa: Analisa os diferentes métodos de ensino de LE. Discute o caráter eclético das abordagens de ensino de LE contemporâneas. Orienta a construção de textos acadêmicos: artigo.
Políticas e organização dos sistemas de ensino – ED0006, 60h
Ementa: Discute as políticas de ensino e das estratégias de planejamento e da avaliação. Os parâmetros curriculares, a prática pedagógica e as perspectivas metodológicas.
Estudos fonéticos e fonológicos II- LE0150, 30h
Ementa: Estuda aspectos fonéticos e fonológicos da LE em nível pré-intermediário.
Estudos contemporâneos da literatura em LEI – LE0024
Ementa: Analisa e interpreta textos contidos na produção literária contemporânea em língua estrangeira até a primeira metade do século XX. Estuda o contexto sociocultural e histórico das obras analisadas.
Produção do texto oral e escrito – LE0027, 60h
Ementa: Estuda aspectos semânticos de palavras e expressões da língua estrangeira, de acordo com os pressupostos teóricos da Semântica e da Pragmática. Desenvolve as habilidades de produção oral e escrita a partir de estratégias específicas para a produção de nível de complexidade intermediário.
Estudos da morfossintaxe da LE II – LE0152, 45h
Ementa: Analisa a morfossintaxe da LE em nível pré-intermediário a partir das abordagens formal e funcional.
5° SEMESTRE
Língua estrangeira intermediário III – LE0156, 90h
Ementa: Desenvolve e aprofunda o estudo das estruturas linguísticas numa perspectiva comunicativa, graduando o nível de complexidade.
Núcleo de estudos interdisciplinares V – LE0140, 45h
Ementa: Discute os contextos sócio-político e institucional do ensino de LE e as especificidades das classes de aprendizes de diferentes faixas etárias e níveis de proficiência. Orienta a elaboração de planos de curso e de aula e de elaboração de relatórios.

Estágio Supervisionado I – EDC011, 100h
Ementa: Estuda e diagnostica a prática e realidade do ensino de Língua Inglesa no ensino fundamental e médio.
Estudos fonéticos e fonológicos III – LE0155, 30h
Ementa: Estuda aspectos fonéticos e fonológicos da LE em nível intermediário. Aprimora a capacidade de compreender e produzir os padrões rítmicos e entonacionais da LE.
Estudos contemporâneos da literatura em LE II – LE0157
Ementa: Analisa e interpreta textos contidos na produção literária contemporânea em LE. Estuda o contexto sociocultural das obras analisadas a partir da segunda metade do século XX.
Linguística aplicada ao ensino de LE I – LE0153, 45h
Ementa: Estuda os fundamentos da linguística aplicada e sua contribuição para o ensino de LE. Apresenta as diversas linhas de pesquisa da LA sobre aquisição/aprendizagem de LE.
Estudos comparativos linguísticos I – LE0154, 60h
Ementa: Estuda as teorias da linguística que comparam as estruturas gramaticais, apontando as diferenças e semelhanças existentes em LE e LM. Analisa os erros gramaticais oriundos na fase da interlíngua.
6° SEMESTRE
Língua estrangeira avançado I – LE0158, 90h
Ementa: Desenvolve a proficiência linguística oral e escrita numa abordagem comunicativa. Emprega os padrões utilizados internacionalmente como indicadores avaliativos.
Núcleo de estudos interdisciplinares VI – LE0141, 45h
Ementa: Aborda as questões relacionadas ao gerenciamento de sala de aula de LE e o papel do professor na promoção da interação do grupo. Orienta a elaboração de projetos de pesquisa.
Estágio Supervisionado II – ED0021, 105h
Ementa: Planeja e executa as atividades docentes através de minicursos, cursos de extensão e outros visando a prática docente para o ensino fundamental e médio.
Tópicos de língua brasileira de sinais – LE0159, 30h
Ementa: Estuda as linguagens (libras), utilizadas no processo comunicativo das pessoas portadoras de necessidades especiais.
Estudo comparativo da literatura da LE e LM – LE0072, 60h
Ementa: Abordagens de questões históricas, políticas e sociais. A evolução da literatura da língua estrangeira. Discussão e análises de dados comparativos com a literatura de língua materna.
Linguística aplicada ao ensino de LE II – LE0160, 45h
Ementa: Estuda as teorias dos atos da fala, da análise do discurso e da análise textual aplicadas ao

ensino de LE.
LSP – Ensino de LE para fins específicos – LE0161, 45
Ementa: Estuda as abordagens de ensino de LE que promovem a competência comunicativa na realização de atividades relativas a diferentes profissões.
7° SEMESTRE
Língua estrangeira avançado II – LE0163, 90h
Ementa: Desenvolve a proficiência linguística oral e escrita numa abordagem comunicativa em nível avançado. Emprega os padrões utilizados internacionalmente como indicadores avaliativos.
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC I) – LE0102, 45h
Ementa: Orienta analisa e avalia o processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso.
Estágio Supervisionado III – ED0022, 100h
Ementa: Orienta e reflete acerca da teoria e da prática do fazer pedagógico, avaliando e diagnosticando as deficiências do processo ensino aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência do ensino fundamental.
Prática de tradução – ED0023, 45h
Ementa: Desenvolve a prática de tradução de acordo com os temas e subtemas propostos.
Análise Literária – LE00075, 45h
Ementa: Analisa textos narrativos e poéticos investigando os aspectos constitutivos do ato de escrever, criar e ler da Literatura da Língua Inglesa e da Literatura da Língua Materna, articulando-se com os demais componentes numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar.
Novas tecnologias e educação a distância no ensino de língua e literatura estrangeiras – LE0162, 60h
Ementa: Aborda e trabalha com ambiente e-learning, conhecendo sua aplicabilidade numa perspectiva transdisciplinar. Apresenta a operacionalização da EAD e suas implicações no ensino-aprendizagem da língua e literatura de língua estrangeira.
8° SEMESTRE
Língua estrangeira avançado III – LE0164, 75h
Ementa: Aprofunda e aperfeiçoa as habilidades de compreensão oral e escrita.
Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II) – LE0104, 45h
Ementa: Analisa e avalia as produções linguísticas, literárias, técnicas e científicas realizadas pelos educandos nas áreas de língua, literatura, metodologia e tecnologias de ensino da Língua Inglesa visando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade para fins de conclusão de curso.
Estágio Supervisionado IV – ED0024, 100h
Ementa: Orienta e reflete acerca da prática pedagógica, avaliando e diagnosticando o processo de ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no

ensino médio.