

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, IDENTIDADE E
SUBJETIVIDADE
LINHA DE PESQUISA: PLURALIDADE, IDENTIDADE E ENSINO**

VALÉRIA CÂMARA DA SILVA

**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E INTERSECÇÃO COM GÊNERO NAS AULAS
DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO FORMAÇÃO DE DOCENTES**

**PONTA GROSSA
2021**

VALÉRIA CÂMARA DA SILVA

**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E INTERSECÇÃO COM GÊNERO NAS AULAS
DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO FORMAÇÃO DE DOCENTES**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Prof. (a) Dr. (a) Aparecida de Jesus Ferreira.

PONTA GROSSA
2021

S586 Silva, Valéria Câmara da
Letramento racial crítico e intersecção com gênero nas aulas de língua inglesa no curso formação de docentes: letramento racial crítico e intersecção com gênero nas aulas de língua inglesa no curso formação de docentes / Valéria Câmara da Silva. Ponta Grossa, 2021.
207 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

1. Letramento racial crítico. 2. Língua inglesa. 3. Formação de docentes. 4. Gênero. 5. Narrativas autobiográficas. I. Ferreira, Aparecida de Jesus. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. III.T.

CDD: 808.3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR -

<https://uepg.br>

TERMO

VALÉRIA CÂMARA DA SILVA

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E INTERSECÇÃO COM GÊNERO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO FORMAÇÃO DE DOCENTES

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área
de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 22 de outubro de 2021.

Aparecida de Jesus Ferreira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Lígia Paula Couto - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Moacir Lopes de Camargos – Universidade Federal do Pampa



Documento assinado eletronicamente por **Ligia Paula Couto, Professor(a)**, em 22/10/2021, às 10:54, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Aparecida de Jesus Ferreira, Professor(a)**, em 22/10/2021, às 10:54, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Moacir Lopes de Camargos, Usuário Externo**, em 27/10/2021, às 23:51, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **0705166** e o código CRC **D9ED65FB**.

21.000055019-1 0705166v3

Dedico à minha avó materna Danuta (in memoriam) e à minha mãe Vera Lúcia (in memoriam). Exemplos de mulheres fortes, guerreiras e de professoras inspiradoras que me motivaram a seguir a carreira sagrada do Magistério!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por me proteger nos momentos difíceis, por me fortalecer e me encorajar a superar os obstáculos, e, por ter me permitido chegar até aqui. Gratidão pelos livramentos, pelas bênçãos e pelos aprendizados.

À minha estimada professora e orientadora Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, pela sua paciência e sabedoria com que me orientou, pelo seu comprometimento, profissionalismo, ética e carinho, e, por me incentivar a continuar em meio às dificuldades. Minha eterna gratidão, meu respeito e minha admiração.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Lígia Paula Couto e Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargo pela valiosa avaliação desta dissertação.

Às membras suplentes, Profa. Dra. Cloris Porto Torquato e Profa. Dra. Glenda Cristina Valim de Melo, pela disponibilidade na apreciação deste trabalho.

À Instituição UEPG e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, que compartilharam seu conhecimento nas disciplinas e que contribuíram muito com meu aprendizado e com a construção de minha pesquisa.

À secretária do programa, Vilma, pela dedicação, atenção e disposição em me ajudar, pelo incentivo e pela fé de que tudo daria certo.

À Secretaria Municipal de Educação do município de São Mateus do Sul, que propiciou a realização desse sonho.

À Direção do Colégio Estadual São Mateus.

À Direção da Escola Municipal Dr. Paulo Fortes.

Às alunas participantes desta pesquisa, pela responsabilidade, dedicação e comprometimento, que contribuíram com o desenvolvimento e resultado deste trabalho. Gratidão.

À Carla, Samantha, Keila e Beatrice, pelo companheirismo, pelo incentivo, pelo apoio e carinho. Gratidão pelos laços de amizade, criados durante o Mestrado, os quais levarei comigo por toda a vida.

Ao meu amado esposo Gilberto, pelo amor, incentivo, carinho, cuidado, por me encorajar a continuar na luta e a nunca desistir de meus sonhos. Seu colo e aconchego, suas palavras serenas e seu amor, deram-me forças para vencer mais esta batalha. Você é essencial em cada instante da minha vida.

Aos meus amados filhos Caio André e Eric Gabriel, por todo amor que me fortalece e me encoraja, por todo incentivo e carinho, e, pela compreensão nos momentos que estive ausente. Vocês são o meu orgulho, a razão da minha vida e do grande amor que carrego no coração.

À minha estimada família, muito obrigada por caminhar ao meu lado, em todos os momentos da minha vida. Gratidão.

À querida professora e amiga Bernardete, fonte inspiradora, que sempre me incentivou a buscar essa nova fase em minha vida. Eu a admiro profundamente e tenho uma grande estima pela sua pessoa. Muito obrigada pela sua estimada amizade, pela sua generosidade e carinho.

Ao querido amigo e professor Josoel, pelo incentivo, pela motivação para que eu prosseguisse e alcançasse voos, pela sua estimada amizade, por sua maestria em partilhar conhecimento e por fazer parte da minha formação acadêmica. Seus ensinamentos estarão sempre em meu coração.

Aos professores e às professoras que fizeram parte de toda minha formação acadêmica, minha gratidão, admiração e respeito.

E a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem!

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada em um colégio da rede pública estadual do Paraná, tendo como participantes três alunas do 3º ano do Curso de Formação de Docentes. Esse trabalho teve por objetivos: verificar, por meio das narrativas autobiográficas, a percepção de raça e de gênero das alunas do 3º ano do Curso de Formação de Docentes, e, confeccionar Unidade Didática Bilíngue com sugestões de atividades relacionadas à raça e gênero que auxiliem nas práticas pedagógicas e na formação docente das alunas do Curso de Formação de Docentes. Para tanto, procurei responder às perguntas de pesquisa: 1) O que as narrativas autobiográficas revelam sobre a percepção de professoras em formação sobre raça e gênero? 2) Como a confecção da Unidade Didática Bilingue com sugestões de atividades acerca de raça e de gênero pode contribuir na formação de docentes? Teoricamente, o estudo foi sustentado a partir de autores como Faria (2016), Tanuri (2000), Gadotti (2004), Saviani (2009), Luckesi (2005), entre outros que dedicam seus estudos à formação de docentes. Para as reflexões sobre professor reflexivo e professor reflexivo em ação, foram utilizados pesquisadores como: Pimenta (2002) e Schön (1991). Sobre a perspectiva de ensino a partir do Letramento Racial Crítico, de acordo com estudos de Ferreira (2006, 2014, 2015). Sobre reflexões teóricas acerca de raça com intersecção de gênero, pautei-me em pesquisas realizadas por Auad (2006), Cavalleiro (2018), Crenshaw (1989, 2002, 2013) e Educação Antirracista: Cavalleiro (2001) e Ferreira (2012). A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa, de cunho etnográfico e intervenção. Os instrumentos para a geração de dados foram: diário de campo, questionário, narrativas autobiográficas e questões reflexivas realizadas no decorrer da confecção da Unidade Didática Bilíngue. Os resultados indicam que as alunas, através das leituras, discussões e reflexões sobre raça e gênero, compreendem a importância de se trabalhar em sala de aula a temática de raça e gênero, assim como o Letramento Racial Crítico é de extrema relevância teórica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e reflexivas e um importante instrumento na formação docente antirracista. A produção da Unidade Didática Bilingue pelas alunas em formação é um bom começo para a reflexão crítica da importância de trazer essas discussões sobre raça e gênero, de maneira interdisciplinar, para o contexto escolar.

Palavras-chave: Letramento Racial Crítico. Língua Inglesa. Formação de Docentes. Gênero. Narrativas Autobiográficas.

ABSTRACT

The present research was carried out in a public school in Paraná, with three students from the 3rd year of the Teacher Training Course as participants. This work had as objectives: to verify, through autobiographical narratives, the perception of race and gender of the 3rd year students of the Teacher Training Course, and to make Bilingual Teaching Unit with suggestions for activities related to race and gender that would help in the pedagogical practices and in the teacher training of the students of the Teacher Training Course. Therefore, I tried to answer the research questions: 1) What do autobiographical narratives reveal about the perception of teachers in training about race and gender? 2) How the preparation of Bilingual Teaching Unit with suggestions for activities about race and gender can contribute to the training of teachers. Theoretically, the study was supported by authors such as Faria (2016), Tanuri (2000), Gadotti (2004), Saviani (2009), Luckesi (2005), among others who dedicate their studies to teacher training. For reflections on reflective teacher and reflective teacher in action, researchers such as Pimenta (2002) and Schön (1991) were used. On the perspective of teaching from Critical Racial Literacy, according to studies by Ferreira (2006, 2014, 2015). On theoretical reflections on race with gender intersection, I drew on research carried out by Auad (2006), Cavalleiro (2018), Crenshaw (1989, 2002, 2013) and Anti-racist Education: Cavalleiro (2001) and Ferreira (2012). The methodology used in this research is qualitative, ethnographic, and interventional. The instruments for data collection were field diary, questionnaire, autobiographical narratives and reflective questions carried out during the preparation of the Bilingual Teaching Unit. The results indicate that the students, through readings, discussions and reflections on race and gender, understand the importance of working in the classroom on the theme of race and gender, as well as Critical Racial Literacy is of extreme theoretical relevance for development of critical and reflective pedagogical practices and an important tool in anti-racist teacher training. The production of the Bilingual Didactic Unit by the undergraduate students is a good start for a critical reflection on the importance of bringing these discussions about race and gender, in an interdisciplinary way, to the school context.

Keywords: Critical Racial Literacy. English Language. Teacher Education. Gender. Autobiographical Narratives.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Organização das Sequências Didáticas.....	81
FIGURA 2	Aula de Língua Portuguesa – Primeiro Dia (Exemplo da atividade desenvolvida – para ver atividade na íntegra ver apêndice B).....	114
FIGURA 3	Aula de Artes (Exemplo da atividade desenvolvida - para ver a atividade na íntegra, ver apêndice C).....	117
FIGURA 4	Aula de História (Exemplo da atividade desenvolvida – para ver a atividade na íntegra, ver apêndice C).....	119
FIGURA 5	Aula de Geografia (Exemplo da atividade desenvolvida – para ver a atividade na íntegra, ver apêndice C).....	122
FIGURA 6	Aula de Educação Física (Exemplo da atividade desenvolvida – para ver a atividade na íntegra, ver apêndice C).....	125

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Pesquisas realizadas e defendidas entre 2015 e 2019, conforme as palavras-chaves.....	19
QUADRO 2	Perfil das participantes da pesquisa.....	87
QUADRO 3	Cronograma da pesquisa.....	89
QUADRO 4	Temática das análises da geração de dados da pesquisa.....	89
QUADRO 5	Cronograma detalhado da realização da pesquisa.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLAFPL	Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas
CONSEPIR	Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EIFORPECS	Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado
ENCIPES	Encontro Científico Pedagógico
FE-USP	Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROEM	Programa do Ensino Médio Público
SEDU	Simpósio da Educação
SEED-PR	Secretaria da Educação e do Esporte - Paraná
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade do Rio de Janeiro
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	MOTIVAÇÃO DA PESQUISA.....	15
1.2	FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	16
1.3	CONTEXTO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	17
1.4	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	21
1.5	PERGUNTAS DA PESQUISA.....	21
1.6	ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	21
2	LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO COM INTERSECÇÃO DE GÊNERO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES: PERSPECTIVAS DE PROFESSOR REFLEXIVO E PROFESSOR REFLEXIVO EM AÇÃO.....	23
2.1	PANORAMA HISTÓRICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NO BRASIL.....	23
2.1.1	O curso de formação de docentes no contexto paranaense.....	26
2.1.2	Professor reflexivo e professor reflexivo em ação.....	34
2.2	INTERSECÇÃO DE RAÇA E GÊNERO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÃO PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTE.....	42
2.2.1	Conceituação de gênero e raça interseccionados na formação docente.....	42
2.2.2	Letramento racial crítico e educação antirracista no curso de formação de docentes.....	52
2.3	PESQUISAS RECENTES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES) E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO INTERSECCIONADO.....	58
3	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	73
3.1	A PESQUISA NA LINGUÍSTICA APLICADA.....	73
3.2	A PESQUISA QUALITATIVA.....	74
3.3	A PESQUISA DE CUNHO ETNOGRÁFICO.....	74
3.4	PESQUISA INTERVENÇÃO.....	75
3.5	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	76
3.5.1	Questionário.....	76
3.5.2	Narrativas Autobiográficas.....	77
3.5.3	Diário de campo.....	79
3.5.4	Unidade Didática com base na concepção teórica das sequências didáticas.....	79
3.5.5	Questões reflexivas.....	84
3.6	PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	86
3.7	CRONOGRAMA DA PESQUISA.....	89
3.8	ÉTICA EM PESQUISA.....	92
3.9	CREDIBILIDADE DA PESQUISA.....	93
3.9.1	Contribuições para o local pesquisado.....	95
4	ANÁLISE DA GERAÇÃO DE DADOS.....	96
4.1	NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NAS DISCUSSÕES E REFLEXÕES ACERCA DE RAÇA E DE GÊNERO INTERSECCIONADAS.....	96
4.1.1	Cabelo crespo: preconceito e representatividade.....	97
4.1.2	As relações de raça e gênero presentes na escola e em casa: isso é coisa de	

	menino ou de menina?.....	102
4.1.3	Relações de raça e de gênero: percepções de igualdade e desigualdade na escola e na sociedade.....	105
4.2	AS RELAÇÕES DE RAÇA E GÊNERO PRESENTES NA ESCOLA: QUESTÕES PERTINENTES NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES.....	111
4.2.1	A aula de Língua Portuguesa na unidade didática bilíngüe: o início das reflexões do trabalho sobre raça com intersecção de gênero em sala de aula....	112
4.2.2	A aula de Artes na unidade didática bilíngüe: pandeiro como importante instrumento musical afro-brasileiro.....	116
4.2.3	A aula de História na unidade didática bilíngüe: a capoeira como importante prática de resistência e de expressão da cultura afro-brasileira.....	119
4.2.4	Aula de Geografia na unidade didática bilíngüe: o Continente Africano e a capoeira.....	122
4.2.5	A aula de Educação Física na unidade didática bilíngüe: o letramento racial crítico como importante aliado na educação antirracista.....	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	REFERÊNCIAS.....	133
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DAS ALUNAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	145
	APÊNDICE B - LEITURA, INTERPRETAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE O LIVRO “EDUCAR MENINOS E MENINAS-RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA”, DE DANIELA AUAD.....	147
	APÊNDICE C - UNIDADE DIDÁTICA: CAPOEIRA.....	150
	APÊNDICE D - DIDACTIC UNIT: CAPOEIRA.....	170
	ANEXO A - NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA 6 “COMO ME DEI CONTA DE QUE O RACISMO EXISTE?”.....	190
	ANEXO B - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS E ALUNAS (OS).....	196
	ANEXO C - COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO.....	200
	ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	202
	ANEXO E - DECLARAÇÃO DE REVISÃO ORTOGRÁFICA DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	206

1 INTRODUÇÃO

1.1 MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

Desde minha tenra idade, a escola faz parte da minha vida. Recordo-me das inúmeras vezes que, quando criança, ia com minha avó materna Danuta para uma escola rural, multisseriada e do interior do município de São Mateus do Sul, na qual ela lecionava, com muito amor, para crianças. Nesta época, em meados de 1980, eu tinha quatro para cinco anos, ainda não estava estudando, pois, naquela época as crianças iam para a escola com seis anos completos, meu pai me levava para a casa de meus avós maternos para passar um tempo com eles. Eu morava em Curitiba e eu amava ficar na casa dos meus avós, porque o que eu mais gostava de fazer com minha avó, era ir para a escola multisseriada onde ela lecionava.

Recordo-me que, para irmos até essa escola, um carro chamado de Rural, nos levava e nos buscava. A escola era de madeira, não me recordo ao certo o número de crianças em cada série, e, as crianças estavam sempre alegres e sorridentes à nossa espera. Lá, minha avó, além de lecionar, fazia a merenda e limpava a escola. Minha avó, enquanto ensinava as crianças a ler, me ensinou também, e, eu aprendi a ler e a escrever junto com seus alunos. Enquanto esperávamos o carro Rural nos levar para casa, eu brincava com as crianças que moravam perto da escola e minha avó conversava com os pais ou também brincava conosco de cantigas de roda, de bola, fazia a horta e/ou colhia alguns vegetais para adiantar a merenda do dia seguinte. Mas, o que eu mais amava era que minha avó me sentava em um galho de árvore, enquanto esperávamos a condução nos buscar, e, eu me imaginava uma professora igual a ela.

Foram momentos inesquecíveis que marcaram para sempre minha vida e minha infância. Minha avó foi minha inspiração para que eu ingressasse no Magistério.

No curso de Magistério tive a oportunidade de ser aluna de uma professora de Inglês, a qual nos incentivava a aprender e a prosseguir nos estudos. Suas aulas eram muito inovadoras e envolventes para aquela época dos anos 90. Ela foi a motivação para que eu escolhesse o curso de Letras Português/Inglês e para que eu fosse professora de Língua Inglesa. Sou professora do Ensino Fundamental 1, especificamente do 4º Ano. Já lecionei desde o Pré até o 5º Ano. Também sou professora de Curso de Formação de Docentes, após aceitar o convite de uma ex-professora e diretora do colégio no qual atuo. Sou-lhe muito grata por isso. As experiências, os aprendizados e o contribuir, tanto na formação das alunas e dos

alunos do Curso de Formação dos Docentes, como em sua prática pedagógica em estágios supervisionados, é muito gratificante.

No curso de Formação de Docentes sou professora de Língua Inglesa. Entretanto, como leciono à tarde para o 4º Ano do Ensino Fundamental, recebo em minha sala alunas e alunos do curso para realizarem seus estágios de observação e regência. E, no decorrer desses estágios, entre temas, conteúdos, atividades, sempre nos deparamos com a temática de raça e de gênero.

Observei, desde o ano de 2017, que as alunas e os alunos apresentam muita dificuldade em desenvolver seus planos de aula e atividades pedagógicas nesta temática para serem aplicadas em suas regências. E, como já participei de alguns cursos ministrados pela professora Aparecida de Jesus Ferreira, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, os quais me auxiliaram muito no desenvolvimento de atividades pedagógicas que pudessem contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos e que sejam capazes de respeitar a si mesmos e aos outros. Intento, na medida do possível, auxiliá-los no preparo dos materiais para que realizem seus estágios e regências.

Como mulher, branca e professora do curso de Formação de Docentes, reconheço meu privilégio, atuo como professora antirracista e pretendo com minha pesquisa contribuir para as reflexões, discussões e para o processo formativo dos alunos e das alunas do curso de Formação de Docentes, pois a temática de minha pesquisa permeia a minha prática pedagógica docente.

Por isso, ao ingressar no Mestrado, a minha escolha foi em pesquisar acerca da temática de raça e de gênero e de desenvolver, juntamente com as alunas do Curso de Formação de Docentes, um material pedagógico bilíngue, que possa auxiliá-las tanto em suas regências como em suas práticas pedagógicas docentes. E, que a língua estrangeira, em particular, a língua inglesa, é uma disciplina muito importante, a qual oportunizará, reflexões críticas a respeito de raça e de gênero, bem como, possibilitará um diálogo constante com teoria e prática, no contexto escolar, tanto em língua materna, como em língua estrangeira.

1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Minha pesquisa surgiu em decorrência da dificuldade encontrada por alunas do Curso de Formação de Docentes na realização de seus estágios de regência em turmas do Ensino Fundamental 1, em desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a temática de

raça e de gênero. Sou professora do Curso de Formação de Docentes e essa dificuldade apresentada pelas alunas me fez repensar e questionar minha prática pedagógica e procurar descobrir de que maneiras poderia colaborar no desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivo-críticas que as auxiliem em sua formação docente.

As discussões a respeito de raça e de gênero em sala de aula são temas que muitas vezes se apresentam como motivo de insegurança para muitos/as professores/as, entretanto Felipe (2008) elucida que precisamos problematizar e desconstruir o sexismo, a heteronormatividade e outros tipos de preconceitos. É no contexto escolar que partilhamos nossas culturas, aprendemos uns com os outros. E, em consonância com Faria (2006, p. 285), acredito que “é neste espaço da sociedade que vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, racial e étnica”.

Nesse sentido, é imprescindível desenvolver em sala de aula discussões sobre essas temáticas a partir de reflexões, para desenvolver práticas pedagógicas reflexivo-críticas que contemplem a temática de raça e de gênero, aliadas ao seu embasamento teórico. São possibilidades de desconstruir em sala de aula preconceitos, estereótipos, racismo, machismo, entre outros.

Por outro lado, estudar sobre a temática de raça e de gênero pode colaborar na construção de um ambiente escolar mais acolhedor, respeitoso e saudável. Além disso, a confecção da Unidade Didática Bilíngue para o 5º Ano do Ensino Fundamental 1 por três alunas do Curso de Formação de Docentes, pode possibilitar um processo de ensino/aprendizagem de respeito às diversidades, de ruptura com os estereótipos, com o preconceito e de sensibilizar ao respeito, à inclusão, à igualdade e à equidade.

1.3 CONTEXTO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

O interesse em pesquisar sobre a temática de raça e de gênero no ambiente escolar, nas aulas de Língua Inglesa, é decorrente da dificuldade que as alunas do Curso de Formação de Docentes apresentam no que se refere à realização de seus estágios de regência e quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem a temática de raça e de gênero em sala de aula. Como professora do Curso de Formação de Docentes, na disciplina de Língua Inglesa, repensei e questioneei minha prática e encontrei em Santa Clara (2017, p.14) que: “o ensino de línguas configura-se como um ambiente propício para a problematização e para a reflexão de diferentes questões.”

Nesse sentido, é muito importante que professoras e professores, sempre, questionem a prática pedagógica e que estejam atentos ao modo de como ensinar sobre a temática racial e de gênero, a qual possibilita desconstruir concepções preconceituosas e discriminatórias, levando à construção de uma consciência crítica e plural que respeite as diversidades.

Enfatiza-se, assim, a importância de discutir as relações de gênero e de raça nas aulas de Língua Inglesa e de desenvolver sugestões de práticas pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Em consonância com Ferreira (2012) o gênero, a sexualidade, a raça e a etnia são continuamente politizadas, discutidas e desnaturalizadas; portanto, faz-se necessário problematizar e desconstruir discursos e práticas hegemônicas vigentes.

Essas são algumas das possibilidades de sensibilizar nossas alunas e nossos alunos a participarem, de maneira crítica e reflexiva, na construção de uma sociedade mais democrática, acolhedora, inclusiva e que respeite as diversidades.

Saliento a emergente necessidade de uma formação pedagógica que contemple a educação das relações raciais e de gênero na formação de professoras e de professores e em consonância com Barreiros e Gebran (2006, p. 05) que: “[...] entende-se a necessidade de formação continuada para professores para que estes possam, em seu fazer pedagógico contemplar estudos e reflexões acerca das questões da desigualdade racial e da superação das manifestações do racismo.”

Para intentar atender à essa necessidade, propus-me, em minha pesquisa, a desenvolver, com as alunas do Curso de Formação de Docentes, uma pesquisa-intervenção, que, de acordo com Castro (2008), ocorre durante todo o processo da pesquisa. As alunas participaram ativamente da intervenção, com a confecção da Unidade Didática Bilíngue.

A intervenção foi realizada através da confecção da Unidade Didática Bilíngue que visa auxiliá-las, tanto em seus estágios de regências como em suas práticas pedagógicas docentes, contemplando a diversidade racial e de gênero e que possibilitem o ensino crítico, pois, conforme Ferreira (2006, p. 27): “o ensino crítico é uma ferramenta político-cultural que trata seriamente a noção de diferenças humanas, particularmente aquelas diferenças relacionadas à raça, classe e gênero”.

Para tanto, a Unidade Didática Bilíngue produzida pelas alunas do Curso de Formação de Docentes visa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos; as aulas de Língua Inglesa podem colaborar na desconstrução das desigualdades de raça e de gênero, como instrumento de aprendizagem que promova uma educação cidadã e inclusiva para todos e todas.

O contexto da minha pesquisa envolveu uma escola pública estadual situada em uma cidade do interior do Estado do Paraná. Nesta escola, foi realizado um estudo teórico sobre a temática de raça e de gênero com três alunas do Curso de Formação de Docentes, as quais, após as reflexões teóricas sobre raça e de gênero, confeccionaram, em trios, a Unidade Didática Bilíngue, que possa auxiliá-las em seus estágios de regências assim como em suas práticas docentes.

A turma era composta por trinta alunas que participaram, ativamente, de todo processo de pesquisa, mas, por tratar-se de uma pesquisa de mestrado, que estuda a temática de raça e de gênero, selecionei o trio de alunas que era composto por uma aluna parda. Depois da confecção da Unidade Didática Bilíngue, pelas três alunas do Curso de Formação de Docentes, para o 5 ano do Ensino Fundamental I, realizei análise crítica para uma prática pedagógica reflexivo-crítica e antirracista.

Primeiramente, realizei uma pesquisa no portal eletrônico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – disponível no endereço eletrônico: <http://bdtd.ibict.br/>, para verificar pesquisas abordando as temáticas de raça, de gênero, suas interseccionalidades, tendo como foco a Língua Inglesa e o Curso de Formação de Docentes.

Por meio da pesquisa realizada, pude constatar que nos últimos cinco anos foram realizados poucos trabalhos a respeito dessa temática e que, nesse sentido, é extremamente importante o desenvolvimento de mais pesquisas futuras nessa área. Conforme consta no quadro a seguir:

QUADRO 1 - PESQUISAS REALIZADAS E DEFENDIDAS ENTRE 2015 E 2019, CONFORME AS PALAVRAS-CHAVES.

Termos Pesquisados	Dissertação						Teses					
	2015	2016	2017	2018	2019	Total	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Língua inglesa + raça + gênero	1	0	2	0	0	3	0	0	0	0	0	0
Língua inglesa + raça + gênero + interseccionalidade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Língua inglesa + raça + gênero + Interseccionalidade + formação docente	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0

Fonte: A Autora

De acordo com a pesquisa realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período entre 2015 e 2019, conforme mostrado no Quadro 1 foram realizadas apenas três pesquisas de dissertação de mestrado no que se refere às temáticas de raça e de gênero nas aulas de Língua Inglesa e nenhuma tese foi desenvolvida nessa área. Não foi realizada nenhuma tese ou dissertação que abordasse as temáticas de raça e de gênero e suas interseccionalidade.

No que se refere a pesquisas realizadas na área de língua inglesa que abordem as temáticas de raça e de gênero, suas interseccionalidades e a formação docente, somente uma dissertação e nenhuma tese. Os resultados voltados ao tema não foram muito profícuos, pois, em cinco anos, foram realizadas somente três dissertações de mestrado, sendo que uma delas se repete quando na busca pelo portal e nenhuma tese de doutorado.

Tais dados comprovam um número reduzido de trabalhos que versam sobre as temáticas de raça e de gênero, suas interseccionalidade e o Curso de Formação de Docentes, justificando, assim, a importância da realização da minha pesquisa e a necessidade da continuidade de mais produções que se refiram a esses temas.

Sob essa perspectiva o diferencial da minha pesquisa é promover um diálogo constante entre teoria e prática, através da reflexão teórica acerca da diversidade de raça e de gênero nas aulas de Língua Inglesa no Curso de Formação de Docentes, aliada a confecção da Unidade Didática Bilíngue que auxilie, de maneira reflexivo-crítica, para auxiliar tanto nos estágios de regência como na prática pedagógica docente das alunas do curso. Espera-se, também, colaborar na formação das alunas do Curso de Formação de Docentes através das discussões e reflexões que possibilitem respeito, dignidade e valorização das identidades de raça e de gênero.

Para tanto, é necessário refletir sobre a prática docente e pensar um currículo antirracista e crítico que intente promover uma educação plural e antirracista, que de acordo com Brasil (2006, p. 09) “[...] não necessariamente tem o negro como foco, mas a sociedade brasileira, uma vez que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento atinge a todos”.

Nesse sentido, é necessário que não nos esqueçamos que a escola, nossas alunas e nossos alunos estão inseridos num contexto de pluralidade cultural, de múltiplas identidades e que precisamos colaborar para a construção de uma sociedade mais democrática, antirracista, inclusiva, equitativa e acolhedora.

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

Verificar, por meio das narrativas autobiográficas, a percepção de raça e de gênero das alunas do 3º Ano do Curso de Formação de Docentes.

Confeccionar Unidade Didática Bilíngue com sugestões de atividades relacionadas à raça e gênero que auxilie nas práticas pedagógicas e na formação docente das alunas do Curso de Formação de Docentes.

1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA

O que as narrativas autobiográficas revelam sobre a percepção de professoras em formação sobre raça e gênero?

Como a confecção da Unidade Didática Bilíngue com sugestões de atividades acerca de raça e de gênero pode contribuir na formação de docentes?

1.6 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Para alcançar os objetivos propostos e responder as perguntas de pesquisa a minha dissertação está organizada em quatro capítulos:

No Capítulo 1, apresento o referencial teórico sobre a temática do letramento racial crítico e intersecção com gênero, buscando compreender a abordagem de raça e de gênero no contexto do Curso de Formação de Docentes tendo a Língua Inglesa como suporte pedagógico para desenvolver o letramento racial crítico interseccionado acerca dessa temática.

No Capítulo 2, descrevo a metodologia da pesquisa, a qual está inserida na Linguística Aplicada e é uma pesquisa qualitativa, com a utilização da metodologia de pesquisa de cunho etnográfico: questionários, diário de campo, narrativas autobiográficas, entre outros. Também trago informações relacionadas aos/as participantes da pesquisa, o local da pesquisa e outras observações.

No Capítulo 3, verifico a percepção acerca de raça e de gênero por meio das narrativas autobiográficas produzidas pelas alunas do 3º Ano do Curso de Formação de Docentes e analiso a Unidade Didática Bilíngue, desenvolvida e confeccionada pelas alunas relacionada à temática de raça e de gênero, o qual possa contribuir tanto, em suas regências

dos estágios supervisionados, em sua formação docente e em suas práticas pedagógicas docentes.

Na seção 3.1, respondo a primeira pergunta de pesquisa: O que as narrativas autobiográficas revelam sobre a percepção de professoras em formação sobre raça e gênero? Nesta seção realizo a verificação de como as alunas perceberam raça e gênero por meio da escrita de suas narrativas autobiográficas, após conversa, discussão e reflexão acerca de raça e gênero.

Na seção 3.2, respondo a segunda pergunta de pesquisa: Como a confecção da Unidade Didática Bilíngue com sugestões de atividades acerca de raça e de gênero pode contribuir na formação de docentes? Nesta seção faço a análise e discussão das contribuições da Unidade Didática Bilingue com sugestões de atividades relacionadas à diversidade de raça e de gênero na formação docente das alunas do Curso de Formação de Docentes.

As conclusões da pesquisa trago nas considerações finais, nas quais retomo as perguntas de pesquisa e aponto sugestões de pesquisas futuras.

2 LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO COM INTERSECÇÃO DE GÊNERO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES: PERSPECTIVAS DE PROFESSOR REFLEXIVO E PROFESSOR REFLEXIVO EM AÇÃO

O presente capítulo versa sobre o referencial teórico acerca do Letramento Racial Crítico e sua intersecção com gênero nas aulas de Língua Inglesa no Curso de Formação de Docentes.

Na primeira seção, apresento um panorama histórico do Curso de Formação de Docentes no contexto brasileiro e paranaense, com os seguintes aportes teóricos: Bertotti e Rietow (2013); Brasil/MEC (2002); Faria (2016); Gadotti (2004); Luckesi (2005); Miguel (2008); Saviani (2009) e Tanuri (2000), algumas considerações a respeito de professor reflexivo e professor reflexivo em ação, seguindo os estudos de Pimenta (2002) e Schon (1991).

Na segunda seção, apresento reflexões teóricas acerca de raça com intersecção de gênero na escola e Letramento Racial Crítico, de acordo com os estudos de Auad (2006); Cavalleiro (2018) e Ferreira (2006) e, na terceira seção, apresento pesquisas recentes em Língua Inglesa e intersecção de raça e gênero no Curso de Formação de Docentes.

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NO BRASIL

No século XVII, o Seminário dos Mestres foi o primeiro local de ensino destinado à formação de professores. Borges, Aquino e Puentes (2011) afirmam que após a Revolução Francesa, no final do século XVIII, teve início o processo de valorização da instrução escolar e nesse período foram criadas as Escolas Normais com o objetivo de formar professores. Faria (2016) argumenta que o primeiro curso de ensino normal das Américas surgiu, na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro em 1835. A origem das escolas normais na educação brasileira ocorreu no século XIX e foram responsáveis pela formação dos docentes que atuavam no ensino elementar. A primeira escola normal brasileira foi criada na província do Rio de Janeiro por meio da Lei nº10 de 1835 (BERTOTTI; RIETOW, 2013). Entretanto, nas décadas seguintes, as escolas normais não produziram os resultados esperados, devido à população predominantemente agrária, marcada tanto pela escravidão como pelo desinteresse pelo magistério, conforme afirma Tanuri (2000, p. 65):

Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras. [...] A sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar.

Nos anos seguintes, a educação brasileira, influenciada pelo iluminismo teve maior importância devido ao crescimento da burguesia a qual, segundo Gadotti (2004) percebia a necessidade de oferecer instrução mínima para os trabalhadores e, conforme Barros (1959) pela ideia de que a educação era indispensável ao desenvolvimento social e econômico do país. Com o regime monárquico, a mulher passou a ter participação no ensino brasileiro. Entretanto cabia-lhe a educação infantil, a qual era vista como a extensão de sua função de mãe e de educadora que já exercia em casa. Assim, podia conciliar seus afazeres domésticos de mulher cultivados pelas tradições da época e como mão-de-obra barata devido aos baixos salários da profissão e ao desprestígio social. E a subalternação e submissão feminina fazia com que, de acordo com Schneider (1993) e Tanuri (1979), “a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visasse ao seu encaminhamento profissional como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico”.

Em 1890 acontece no Brasil uma reforma educacional, a qual seguia o modelo do estado de São Paulo, na qual de acordo com Tanuri (2000) pretendia-se avançar no desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores. Saviani (2011) explica que a formação adequada dos professores era a condição prévia para a eficácia da escola primária. No estado do Paraná, em 1923, houve alterações na escola normal e o educador Lysímaco Ferreira da Costa, separou a escola normal em dois cursos: o fundamental com duração de três anos e o profissional com duração de três semestres (TANURI, 2000). Esse período é denominado por Saviani (2009) como “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890 – 1932)” e o autor destaca que sem professores bem-preparados, o ensino não pode ser regenerado e eficaz. Para tanto, a escola passa por uma reformulação dos conteúdos curriculares e passa a dar destaque aos exercícios práticos de ensino. Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 97) enfatizam que:

[...] o preparo dos novos professores exigia a organização curricular, com preparação dos conteúdos científicos e também a preparação didática – pedagógica, para garantir, de fato, professores bem formados. Nesse modelo, o padrão de Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir em todo o país. Porém, o padrão da Escola Normal teve seu ímpeto reformador enfraquecido após a primeira década, prevalecendo a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

A partir de 1930, as instituições de ensino superior passaram a promover a formação dos professores, função essa exercida antes pelas escolas normais. Esse processo de mudança na educação contribuiu na disseminação das ideias de Escola Nova, uma nova consciência educacional. A Escola Nova centrava-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino e na inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades realizadas pelo aluno sob a orientação do professor (TANURI, 2000). O aluno é o centro do processo de construção do conhecimento e conforme Libâneo (1994, p. 58): “não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança”.

Na época da Ditadura Civil – Militar, o governo eliminou as bibliotecas e os laboratórios e extinguiu as faculdades reagrupando-as nas universidades por meio da federalização. De acordo com Bertotti e Rietow (2013, p. 13801): “[...] a reforma universitária apresentou um caráter extremamente técnico no que diz respeito às suas ações na transformação do modelo da educação superior no país”. Luckesi (2005) explica que nesse período a educação era tecnicista e a ideologia era formar técnicos profissionais para atender ao mercado de trabalho. O objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar. Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 100) explicam que diante dos avanços com relação aos discursos “o sistema educacional continuou/continua excludente e dual, oferecendo um ensino propedêutico que, destinado à elite, prepara para a Universidade; e o ensino profissionalizante destinado à classe desprovida de riquezas”. A lei 5692/71 reformulou a educação básica brasileira extinguindo as escolas normais, denominando-as Magistério, conferindo-lhes uma habilitação do ensino de segundo grau e descaracterizando assim a formação para a docência. Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 102) argumentam que:

Com a mudança, tal formação perdeu sua especificidade, uma vez que tinha que, ao mesmo tempo, ajustar seu currículo no ensino de Segundo Grau (médio) e dar formação de professor. Isso gerou um currículo disperso, tornando as partes da formação específica muito reduzida.

Com a implantação da Lei 9394/96, a formação docente foi transferida para o ensino superior e estabelece, conforme Tanuri (2000) que a formação de docentes para atuar na educação básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (TANURI, 2000, p. 85). Em 2002 foram realizadas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente com a promulgação

das DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) para a formação de professores. De acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011, p.106), as DCN preocupavam-se com o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais de professores. Segundo os autores, as DCN:

Indicaram que a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, as Diretrizes orientam que as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação – reflexão – ação (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011) e que a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (BRASIL/MEC, 2002). Em 2009, o Governo Federal instituiu a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com o Decreto Presidencial nº 6.755/2009, na qual a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) passa a fomentar os programas de formação inicial e continuada. O Decreto propôs, de acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 107):

Ações afirmativas, no sentido de prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino da educação básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino – aprendizagem da escola pública, com projetos pedagógicos, fomentados pela CAPES [...].

Além disso, a CAPES é responsável pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), no qual pretende-se melhorar a qualidade dos cursos de formação docente, oportunizando aos alunos das licenciaturas vivenciar experiências enriquecedoras para sua formação aliando a teoria à prática, em vivências docentes.

2.1.1 O curso de Formação de Docentes no contexto paranaense

No estado do Paraná foi inaugurada em 1876, em Curitiba, a Escola Normal, a qual era voltada à formação de professores (BEATRIZ; TOZETTO, 2017). E essa formação dos professores surge, no Paraná, vinculada ao ensino primário (MIGUEL, 2008). A instituição Escola Normal, cuja finalidade era formar professores, enfrentou dificuldades na sua implantação em nosso estado. De acordo com Miguel (2008, p. 149-150):

A concretização da Escola Normal na Província do Paraná, durante o final do Império, embora estivesse presente nos discursos oficiais e fosse objeto de lei sofreu segundo testemunham os relatórios, os revezes ocasionados pela ausência de alunos e pelas consequências da vitaliciedade do cargo, pois aqueles que já exerciam função de professor, mesmo sem haverem frequentado o curso de formação, faziam jus a tal benefício.

A Escola Normal teve sua importância recuperada pela necessidade de formar tecnicamente os professores. Miguel (2008, p. 156) explica que com a criação dos grupos escolares, da seriação do ensino, do agrupamento dos alunos em classes segundo seu grau de adiantamento e o surgimento da figura do diretor da escola, cada vez mais se fez indispensável qualificar o professor. No período de 1920 a 1960, houve o predomínio de uma pedagogia autoritária no sistema de ensino, a qual seguia os pressupostos de uma cultura elitista e erudita. A modernização da educação e da sociedade seguia os princípios pragmáticos e liberais de John Dewey e da Escola Nova. Em contrapartida, no período de 1946 a 1961, houve o crescimento da defesa da escola pública, gratuita e laica, como estratégia importante para a democratização do país e a incorporação das classes populares no processo de industrialização e escolarização (PARANÁ, 2006, p. 11).

Em 1920, houve uma reforma no ensino do Paraná, realizada por Prieto Martinez na qual, segundo Miguel (2008, p. 157) “a escola valia por sua eficiência e pela eficiência de seus mestres”. Neste mesmo ano, foram fundadas as Escolas Normais de Ponta Grossa e Paranaguá por sugestão do Prieto Martinez, e, o professor Lysímaco Ferreira da Costa realizou uma reforma do Ensino Normal, a qual privilegiava segundo Miguel (2008, p. 158):

A educação do povo; a importância da educação como meio de diminuir a pobreza; a possibilidade de por meio da ação educativa criar nos alunos o hábito da leitura sadia, além dos hábitos morais e mentais que seriam dados pelos Trabalhos Manuais; a formação do professor enquanto condução fundamental para desenvolver a escola, combater o analfabetismo e formar os bons hábitos do aluno constituindo-se na principal missão do Estado.

O Curso Normal passa a ser considerado como curso profissionalizante com a reforma de 1923, na qual houve “o início da influência da Pedagogia da Escola Nova na educação paranaense” (MIGUEL, 2008, p. 160). De 1938 a 1946, tem funcionamento no Paraná, a Escola de Professores, a qual passa “a ser o locus no qual as ideias da Pedagogia da Escola Nova foram implantadas” (MIGUEL, 2008, p. 160). O professor Erasmo Pilotto projetou a Escola de Professores “como um centro de cultura pedagógica, no qual fosse possível fazer-se investigação filosófica e experimental dos problemas da educação” (MIGUEL, 2008, p. 160).

Em 1946 foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Normal, na qual “as Escolas Normais brasileiras passaram a formar o regente de ensino e o professor primário” (MIGUEL, 2008, p. 163). A Lei Orgânica do Ensino Normal “desenvolveu a tendência centralizadora de uniformização do ensino normal” (VALE; SANTOS; SANTOS, 2005, p. 163). No estado do Paraná, o Curso Normal, devido a falta e a necessidade de professores, contou com a dedicação do professor Erasmo Pilotto. De acordo com Vale, Santos e Santos (2005, p. 164) “a ele se deveu o esforço maior pela formação de professores primários através do Curso Normal Regional”.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4024/61), a Escola Normal continuou preparando os professores em dois níveis: os regentes do ensino primário eram formados nas escolas normais de grau ginásial, em quatro anos de curso quando, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário recebiam a preparação pedagógica (MIGUEL, 2008). Os professores primários continuaram sendo preparados pelo Curso Normal Colegial e pelos Institutos de Educação, e, mais tarde, pelos Cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Nas décadas de 1970 a 1990, o intuito do Curso Normal era formar professores no nível médio do sistema de ensino. De acordo com Paraná (2006, p. 10):

As Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas preparavam os professores para o Ensino Médio, numa perspectiva humanista, e que as ciências e as disciplinas escolares não estavam em graus elevados de especialização, em termos de habilitação para o ensino, ou seja, o licenciado nessas faculdades normalmente, podiam lecionar várias disciplinas.

Por isso, nessa época era muito comum pessoas de outras áreas ministrarem disciplinas nos cursos de formação de professores, tais como engenheiros, médicos, advogados, cuja formação não era na área da educação, entretanto para o momento, era uma prática comumente utilizada. A Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) determina a formação de professores em nível superior e nos cursos de licenciatura, tanto curta (com duração de três anos) como plena (com duração de quatro anos) para atuar em séries finais do ensino de primeiro e segundo grau. E ao curso de Pedagogia, além da habilitação específica para o Magistério, “foi atribuído a formação dos Especialistas em Educação, ou seja, diretores, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino” (BEATRIZ; TOZETTO, 2018, p. 35).

Em outubro de 1996, no estado do Paraná, a SEED – PR, pela adesão ao PROEM, ordena “o fechamento dos cursos técnicos profissionalizantes na rede pública para as escolas

que aderiram este programa. Ente eles, encontrava-se o Magistério”. (GOMIDE; MIGUEL, 2009, p. 301). Nesse caso, as escolas tiveram a extinção do ensino médio profissionalizante na rede pública estadual. O objetivo desta medida, segundo Gomide e Miguel (2009, p. 302), era adequar “o ensino técnico às novas formas do capital globalizado e de produção flexível, objetivando formar um trabalhador cidadão produtivo, adaptado e adestrado”. As pessoas que tinham interesse em cursar o Magistério foram encaminhadas para o curso Normal Superior, o qual estava legalmente respaldado pela LDB 9394/96 e ofertado por universidades privadas.

Essa situação foi revertida em 2003, com a posse do governador Roberto Requião, que “reabriu o debate sobre a formação de professores em nível médio no Paraná” (GOMIDE; MIGUEL, 2009, p. 302). Assim, o curso de formação de docentes retorna para o nível médio na modalidade normal. A SEED – PR, a partir de 2004, foi pioneira na adoção da concepção curricular integrada entre educação profissional e o ensino médio. A SEED-PR (2006, p. 20) “assume o compromisso com a formação humana dos alunos, facultando-lhes a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada”. O curso de formação de docentes, na modalidade normal apresenta articulação entre os conhecimentos gerais e os específicos, sendo esse o diferencial de sua grade curricular.

A proposta pedagógica do curso normal, no estado do Paraná, define como princípios pedagógicos: o trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e o direito da criança ao atendimento escolar, os quais orientam o processo de formação inicial dos professores na atualidade. (GOMIDE; MIGUEL, 2009). O Curso Normal está fundamentado na práxis como princípio curricular e o estágio supervisionado, realizado pelos alunos é “o elemento articulador da relação entre teoria e prática, unidade indissolúvel entre as duas dimensões distintas e necessárias à formação inicial dos professores” (GOMIDE; MIGUEL, 2009, p. 309). Conforme Paraná (2006) a proposta curricular, de acordo com a política defendida para a formação de professores e professoras, deve estar referenciada nos seguintes princípios: o trabalho como princípio educativo e a práxis como princípio curricular. No que se refere ao trabalho como princípio educativo, Paraná (2006, p. 22) explicita que “o trabalho é o eixo do processo educativo e deve ser o centro da formação humana em todo o ensino médio”. Nesse sentido, Paraná (2006, p. 22) explica que a educação “estabelece as bases científicas do trabalho num processo de socialização que liberta os homens do reino da necessidade para o reino da liberdade”. Para que isto seja possível, Paraná (2006, p. 22) enfatiza que precisamos compreender que o ato de estudar, de aprender e de ensinar: “como um trabalho condicionado pelo modo de produzir a vida no contexto do capitalismo, mas que não poderá se encerrar na reprodução desse sistema social, apontando para um devir, um

futuro que todos teremos que fazer nascer”. Para tanto, o Ensino Médio tem como papel fundamental lapidar a formação inicial do Ensino Fundamental e apontar as possibilidades para aprofundar o conhecimento dos jovens que farão sua escolha no decorrer de sua escolarização.

Com relação ao curso Normal (atual Formação de Docentes), Paraná (2006) levando em consideração o encaminhamento de jovens para a profissão de educador, propõe um currículo que o fazer e saber sobre o fazer deverão ser elementos integrados ao processo e formação dos/as alunos/as. Estes/as alunos/as precisam estar comprometidos/as com “o processo de aprendizagem porque estão se preparando para um trabalho com características especiais – a educação de crianças”. (PARANÁ, 2006, p. 23). O/A professor/a, como todo ser social, tem sua história e carrega consigo sentidos e significados sociais que, de acordo com Paraná (2006, p. 23) “configuram toda sua atividade de aprender e ensinar”. O/A professor/a é um intelectual que transforma atos e objetos no processo do trabalho de formar, ensinar, aprender e produzir conhecimentos. Nesse sentido, Paraná (2006, p. 23) enfatiza que o objeto e o trabalho do/a professor/a são “pessoas, alunos/as, o/a outro/a, o/a seu/sua semelhante e que o meio de trabalho é o/a próprio/a professor/a e a relação social”. Assim, o núcleo fundamental da práxis pedagógica do/a professor/a é o conhecimento escolar, que lhe possibilita, através do contexto histórico e social, as possibilidades para exercer seu papel emancipador que contribuem para o processo de transformação social. Dessa maneira, o currículo articulado aos saberes disciplinados e específicos do saber fazer do /a professor/a pressupõe “o domínio dos conteúdos que serão objeto do processo ensino-aprendizagem, e, por outro, o domínio das formas através das quais se realiza este processo” (PARANÁ, 2006, p. 23). Considera-se, então, o trabalho como princípio educativo no trabalho do/a professor/a como elemento essencial da sua práxis, sendo entendido como “a forma pela qual se dá a produção do conhecimento no interior da escola” (PARANÁ, 2006, p. 24).

Com relação à práxis como princípio curricular, Paraná (2006, p. 24) enfatiza que “a prática docente deve ser encarada no sentido da práxis”. Nesse sentido, Paraná (2006, p. 24) considera que “a formação do/a professor/a é uma práxis, e, que a práxis é a teoria e a prática ao mesmo tempo”. Assim, não significa que a prática e a teoria se articulem, mas, que a atividade humana é compreendida como teoria e prática ao mesmo tempo, sempre. Paraná (2006, p. 24) explicita que a formação do/a professor/a é uma práxis “porque é uma atividade social prática, que poderá ser alienada ou consciente”. Como atividade alienada, separa a teoria e a prática porque não atinge a dimensão política da ação humana. Como dimensão

consciente (com ciência) da natureza do processo que fundamenta o conhecimento sobre os fenômenos sociais e naturais, e, compreendida a atividade humana, “a práxis é a teoria e a prática ao mesmo tempo. Isso significa que a atividade humana é compreendida como teoria e prática ao mesmo tempo, sempre. Toda e qualquer disciplina/ciência que está sendo ensinada é ao mesmo tempo teoria e prática” (PARANÁ, 2006, p. 24).

A compreensão de prática docente como práxis, de acordo com Paraná (2006, p. 24) considera “as atividades desenvolvidas na operacionalização do currículo como aulas, oficinas, seminários, estágios realizados nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e as vivências artísticas”, favoráveis para essa compreensão. Portanto, Paraná (2006, p. 24) afirma que esta “prática é teoria e prática ao mesmo tempo”. Fica evidente que a prática precisa da teoria e a teoria precisa da prática, a prática precisa estar aliada à teoria, são indissociáveis e têm o compromisso com a transformação. Compreendo, em minha pesquisa que, as leituras, as reflexões, as discussões e a confecção da unidade didática bilingue, realizadas pelas alunas durante a pesquisa, fizeram parte de um processo de reflexão docente tendo a teoria aliada a prática, por meio de estudos sobre a temática de raça e de gênero, de letramento racial crítico com intersecção em gênero, de educação antirracista, necessários para a formação docente reflexiva e crítica das professoras em formação, e, na construção de uma prática antirracista e equitativa em sala de aula, tanto nos estágios de regências como em suas práticas docentes. O/A professor/a, formado/a no curso de Formação de Docentes, refletirá sobre o que ensinar, como ensinar, o para que ensinar, o para quem ensinar e sobre seu fazer pedagógico. O curso de Formação de Docentes, nome atual do Curso Normal, apresenta-se como uma oportunidade de início na carreira profissional docente assim como fortalece a formação de professores e a educação emancipadora. (PARANÁ, 2006, p. 24).

De acordo com Paraná (2014, p. 8):

As Orientações Curriculares do Curso Normal em nível médio” foi implantada na rede pública do estado do Paraná em 2004 como “Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal.

Essa mesma proposta foi avaliada e reorganizada, em 2005, por meio da formação continuada – Simpósios, com a orientação de professores e professoras das Instituições de Ensino Superior e publicada em 2006. (PARANÁ, 2014, p. 8). Em 2014, esse documento foi reformulado, por meio de discussão e análise, com a participação de professores e

professoras, coordenadores e coordenadoras, e, técnicos/as pedagógicos/as do Departamento de Educação e Trabalho/Núcleo Regional de Educação.

O Curso de Formação de Docentes – Normal em nível médio, apresenta princípios que, de acordo com Paraná (2014, p. 8) “são leis, são fundamentos gerais que norteiam tomadas de decisões pautadas na reflexão, na racionalidade”. Nesse sentido, Paraná (2014, p. 8) explicita que os princípios filosóficos pedagógicos “expressam as orientações e fundamentam as bases das ações pedagógico educativas, com o objetivo de subsidiar os professores na sua práxis”. Dessa forma, os princípios estão articulados aos pressupostos teóricos metodológicos das “Orientações Curriculares” e trazem como categorias norteadoras: “o trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e o direito da criança ao atendimento escolar”. (PARANÁ, 2014, p. 8). Essas categorias já estavam presentes no documento em 2006 e, permaneceram, na mesma proposta que fora reformulada em 2014.

No que se refere ao trabalho como princípio educativo, Paraná (2014, p. 8) enfatiza que o trabalho se constitui na sua dimensão ontológica como “práxis humana, ou seja, é a forma como o homem produz a sua existência na relação homem – homem e homem – natureza. Assim, Paraná (2014, p. 9) considera a práxis no curso de Formação de Docentes como “a ação docente, que não se pode separar o pensar do agir, o mundo material do mundo das ideias”. Para Paraná (2014, p. 9) isso significa que “o homem é um ser de relações, pois é social e histórico, e, carrega consigo as marcas dessa historicidade”. Nesse sentido, para Paraná (2014, p. 9) a práxis como princípio curricular, na formação docente “se revela como atividade social e prática, na medida em que a ação do/a professor/a desenvolvida como teoria e prática ao mesmo tempo”, esteja compromissada com o transformar “mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”. (VÁZQUEZ, 1990, p. 3).

Com relação ao princípio do direito da criança ao atendimento escolar, Paraná (2014, p.9) exige que o/a professor/a que for trabalhar com as crianças “conheça verdadeiramente seus interesses e necessidades, ou seja, saibam quem são e, principalmente as suas histórias de vida”. E que esses/as professores/as entendam os interesses e necessidades das crianças, bem como suas histórias de vida e o contexto social e cultural as quais pertençam. Nesse sentido, com base em minhas vivências docentes entendo que, a escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, deva proporcionar às crianças brancas e negras, aprendizagens significativas e, no caso dessa pesquisa, compreendo a importância de abordar raça e gênero no cotidiano escolar, de maneira crítica e reflexiva. Esse trabalho com raça e gênero pode ser realizado de maneira interdisciplinar, envolvendo todas as disciplinas, oportunizando às crianças brancas e negras, uma aprendizagem significativa, com momentos de discussões, reflexões, rodas de

conversas, narrativas, brincadeiras, atividades diversas, que promovam, através de práticas pedagógicas críticas e reflexivas, o Letramento Racial Crítico e uma educação antirracista pautada na afetividade, no respeito, na equidade e no reconhecimento positivo da diversidade racial. Em consonância com Paraná (2014) compreendo que o currículo, no contexto da práxis pedagógica, representa uma construção permanente em que os/as professores/as, sujeitos do processo educativo, são os/as protagonistas desse processo, que expressa a prática pedagógica docente numa relação teoria – prática.

Como professora do curso de Formação de Docentes e formada em Magistério, compreendo como ponto positivo, sobre a estruturação do curso de Formação de Docentes no Paraná, a articulação entre as disciplinas da Base Nacional Comum com as disciplinas Específicas do curso, o que é de extrema importância na formação profissional do/a professor/a em formação para que possa atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

Em consonância com Paraná (2014, p. 10) entendo que optar pela organização curricular integrada no Curso de Formação de Docentes, normal em nível médio, significa assumi-la como orientadora da práxis docente. Nesse sentido, o currículo integrado estabelece “relação e articulação entre os saberes universais e a relação entre os sujeitos do processo educativo”. (PARANÁ, 2014, p. 10). Assim, por meio da interação dos diferentes conhecimentos das disciplinas, pode-se desenvolver práticas que, no contexto social global, são capazes de potencializar mudanças significativas na sociedade, através de experiências vivenciadas pelas/os professores/as em formação que propiciam a compreensão reflexiva e crítica da sociedade. Compreendo que a integração entre as disciplinas da Base Nacional Comum com as disciplinas Específicas do curso, proporciona aos/às professores/as em formação, uma formação integral, de extrema relevância para sua prática pedagógica docente. Reitero que, o trabalho realizado com as professoras em formação para a presente pesquisa, levou em consideração, a integração das disciplinas e, aliado às leituras, discussões, reflexões sobre raça e gênero, colaborou, de maneira significativa, na confecção da Unidade Didática Bilíngue e promoveu o Letramento Racial Crítico. Considero um ponto negativo na estruturação do curso de Formação de Docentes no Paraná o não cumprimento da integração entre as disciplinas da Base Nacional Comum com as disciplinas específicas do curso, pois nesse caso, ocorre a fragmentação do ensino, sendo que essa articulação entre as disciplinas é muito relevante e necessária para a formação docente reflexiva e crítica dos/as professores/as em formação, que proporciona o diálogo constante entre teoria e prática.

2.1.2 Professor reflexivo e professor reflexivo em ação

Minha pesquisa é resultado da constatação de que as alunas do Curso de Formação de Docentes apresentavam dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a temática de raça com interseção de gênero em seus estágios de regência. Essas lacunas fizeram-me repensar, questionar e refletir sobre minha prática pedagógica e como poderia colaborar no desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivo-críticas e antirracistas para superar essa dificuldade. Para tanto, realizei com as alunas do curso de Formação de Docentes, leituras, discussões e reflexões teóricas sobre a temática de raça com interseção de gênero para que pudessem refletir com criticidade sobre o assunto. Após, confeccionaram em trio, uma Unidade Didática Bilingue abordando a temática de raça com interseção de gênero, a qual será analisada por mim.

Em seus estágios, as alunas podem realizar intervenções, compreender e problematizar as situações que observam, conhecer e aproximar-se da realidade na qual atuarão como docentes futuramente. Pimenta e Lima (2005/2006) explicam que a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade. Pimenta (2018) conclui que o estágio não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. E, nas palavras de Pimenta e Lima (2005/2006): “o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis”. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 14).

Compreendo que os estágios de regência das alunas do curso de Formação de Docentes são importantes para sua formação profissional e construção do conhecimento. São necessários para desenvolver nas alunas uma prática e postura reflexivo-críticas perante os desafios e as dificuldades encontradas no contexto de sala de aula, e, uma ação reflexiva comprometida com o processo de ensino – aprendizagem crítico, consciente e responsável, em situações concretas e contextualizadas. O estágio no Curso de Formação de Docentes é uma oportunidade de as alunas aprenderem a observar, analisar e refletir sobre sua prática pedagógica, aprendendo e fazendo, refletindo e ressignificando sua ação em sala de aula. Shigunov Neto e Fortunato (2017) explicam que: “disso se evidencia que um profissional capaz de refletir, nas ações, sobre sua prática profissional, apresenta condições de tomar as melhores decisões e aprimorar seu desempenho”. (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017, p. 09).

Nesse sentido, para refletir um pouco sobre a importância do estágio como atividade de fundamental importância na formação pedagógica e profissional das alunas do curso de Formação de Docentes, trago Donald Schön, professor, filósofo e teórico da educação norte-americana, o qual enfatiza a prática reflexiva. Donald Schon nasceu em Boston, Massachusetts, foi professor e pesquisador com formação em Yale e Harvard e realizou estudos sobre a educação e a aprendizagem profissional. Silva (2008) enfatiza que Schön realizou várias atividades relacionadas às reformas curriculares em cursos de formação profissional. Schön foi a pessoa que primeiro trouxe a discussão acerca do professor reflexivo e sobre a reflexão na educação. Suas propostas rompiam com a normatividade dos currículos e propunha uma formação profissional com base na epistemologia da prática, na qual valorizava-se a “prática profissional como momento de construção, de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p.19).

Schön (2000) define três tipos distintos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. De acordo com o autor, a reflexão sobre a ação está diretamente relacionada com a ação presente e consiste em pensarmos, de forma retrospectiva, sobre o que fizemos, com a intenção de descobrir como podemos ter contribuído para uma nova percepção da ação, para um resultado inesperado. Entendo que essa reflexão se faz após a ação, de maneira retrospectiva. A reflexão na ação é realizada quando refletimos no meio da ação, sem interrompê-la. Essa reflexão orienta toda a atividade humana e manifesta-se no saber-fazer.

Compreendo que essa reflexão acontece quando o/a professor/a reflete sobre as questões cotidianas ao mesmo tempo em que as vivencia. Já a reflexão sobre a reflexão na ação, de acordo com Schon (2000), acontece quando o/a professor/a pensa sobre a reflexão na ação passada, analisando-a e utilizando o conhecimento para descrever, analisar e avaliar seu entendimento de determinada situação para possibilitar a escolha de uma nova estratégia.

Entendo que nessa reflexão o/a professor/a, procura compreender a ação, em um processo mais elaborado, interpretando-a e com condições de criar outra alternativa para aquela situação. Schön (2000) propõe que o profissional reflexivo está pautado na premissa do aprender na ação ou aprender fazendo. E, segundo Schön, o conhecimento é adquirido durante a ação refletindo sobre ela. (FEITOSA; DIAS, 2017).

Nesse sentido, para ser um professor reflexivo, Schön (2000) reforça que é necessário que a postura reflexiva seja permanente e embasada na prática cotidiana do trabalho docente.

Assim, a reflexão permanente será primordial na mudança das atitudes e posturas dos/as professores/as, não só no momento dos estágios, mas em sua prática docente futura.

O imprevisível no ato de educar é o ponto de partida para a reflexão sobre o trabalho docente. Schön (1995) explicita que o imprevisível é o instrumento de aprendizagem do/a professor/a, pois é no contato com a situação prática que o docente adquire e constrói novos conceitos e teorias e torna-se um profissional aberto às dificuldades e desafios que são impostos pelos imprevistos da prática docente.

Schon (1995) explica que os imprevistos do dia-a-dia do docente enriquecem sua prática, pois ao mesmo tempo que o docente observa, analisa e procura resolver os desafios do seu cotidiano profissional, também reflete sobre sua prática pedagógica.

No Brasil, uma das estudiosas de Schön é a pesquisadora Selma Garrido Pimenta, professora titular sênior da Faculdade de Educação (FE-USP) e professora assistente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Pimenta acompanhou de perto as recentes mudanças na educação brasileira e sua reflexão sobre a formação docente parte da reflexão de Donald Schön, com um olhar para o contexto brasileiro. Portanto, em Schön (1995) citado por Pimenta (2002, p. 20) encontramos que:

Uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir.

A reflexão docente não ocorre dissociada da teoria e não somente na prática. Pimenta (2002) afirma que o saber docente não é formado apenas na prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. E a autora também enfatiza que a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois: “dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada”. (PIMENTA, 2002, p. 24).

Compreendo que tanto nos estágios (de observação e de regência) assim como nas vivências das práticas docentes estão presentes a teoria e a prática. E, nas palavras de Pimenta e Lima (2005/2006): “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, re-significando-os e sendo por eles re-significados”, Pimenta e Lima (2005/2006) explicam que o papel da teoria é “oferecer aos professores

perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais”. (PIMENTA; LUCENA, 2005/2006, p. 16). Nestes contextos acontece a atividade docente, a qual possibilita aos professores intervir e transformá-la por meio da educação.

Ser professor/a na contemporaneidade, é diferente do que foram os professores de outrora, pois as significativas mudanças tecnológicas e educativas que ocorreram ao longo do tempo exigem “profissionais cada vez mais humanos, ágeis nas decisões e, no caso dos docentes, competentes técnica e pedagogicamente”. (FEITOSA; DIAS, 2017, p. 16).

Nesse sentido é muito importante uma formação crítico-reflexiva dos professores, na qual a teoria e a prática contribuam na sua formação e no desenvolvimento dos saberes docentes. Assim, de acordo com Feitosa e Dias (2017, p. 16):

O docente, como profissional reflexivo, não atua como um simples transmissor de conteúdo, mas, juntamente com os alunos, professores e toda a comunidade escolar em que atua, (re) pensa a sua prática, confronta suas ações e tudo o mais que julga como correto para sua atuação profissional – inclusive as possíveis consequências a que elas direcionam; e adéqua a(s) teoria(s) utilizada(s) em sala de aula à realidade e à necessidade dos educandos.

Compreendo que o professor reflexivo é o profissional comprometido com sua prática docente de maneira crítica, consciente e responsável. Para Schön (1992) o professor reflexivo “tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão” (SCHÖN, 1992, p. 4). O professor reflexivo valoriza os saberes da prática docente (SCHÖN, 1992) através de reflexão, análise e problematização para que possa responder às situações novas do cotidiano docente. Silva e Zeulli (2010) explicam que: “a postura reflexiva leva o professor a voltar-se para a própria prática, reavaliar suas crenças e motivações, perceber a sala de aula e alunos, singularmente, para propor, agir, intervir e transformar”. (SILVA; ZEULLI, 2010, p. 52).

Entendo que o/a professor/a reflexivo/a ensina os/as alunos/as a pensar e a refletir coletivamente, de forma crítica e reflexiva a sociedade na qual estamos inseridos e como podemos transformá-la por meio da educação emancipadora, ultrapassando os muros da escola. Nesse sentido e consoante à Lima, Reibnitz e Kloh (2017, p. 92):

Professor, aluno e demais envolvidos na formação são corresponsáveis pelo estabelecimento da relação pedagógica. Todavia, estes precisam pautar-se em valores como diálogo, humanização, acolhimento, ética e demais valores potencializadores das relações humanas.

Todos os envolvidos na formação do/a aluno/a são responsáveis pela forma que o/a aluno/a estabelece suas relações no ambiente escolar e de sala de aula. Nesse contexto, o professor reflexivo tem importante papel, mas necessita do envolvimento e da parceria de todos nesse processo. Pimenta e Ghedin (2012) contextualizam o conceito de professor reflexivo, de acordo com a conjuntura política, educacional e histórica, levando em consideração os seguintes aspectos:

A valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira, a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí, que saberes? Que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos/as professores/as neste processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos neste processo; a escola como espaço de formação contínua; os/as alunos/as: quem são? De onde vêm? O que querem da escola? (De suas representações); dos/as professores/as: quem são? Como se veem na profissão? Da profissão: profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam a escola e os/as professores/as? (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 35).

De acordo com as considerações sobre professor reflexivo, apontadas por Pimenta e Ghedin (2012), compreendo que o/a professor/a reflexivo/a é concebido/a por meio de uma formação inicial reflexiva e crítica, articulada a todas as disciplinas, que aproxima os conhecimentos curriculares com a realidade profissional, a ética, a didática, a pesquisa, o ensino e a transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, de acordo com Pimenta (2018) é preciso que haja uma mudança de postura e da maneira como se lida com os conhecimentos, uma mudança no modo de pensar e de atuar na formação inicial, já que o ensino tem por função conduzir o/a aluno/a ao desenvolvimento de seu próprio processo de conhecimento, onde sua aquisição e construção sejam um processo de atividade autônoma na cognição.

Gasparini (2017) entende o processo de formação do/a professor/a reflexivo/a precisa impulsioná-lo/a a pensar sobre si, sobre o/a outro/a e sobre a realidade que o/a cerca, ultrapassando a função imediata de resolução de problemas. “E é por meio da perspectiva da formação reflexiva, que a relação teoria e prática perpassa todo o processo de construção do saber docente”. (GASPARINI, 2017, p. 88). A pesquisadora Gasparini (2017, p. 46) destaca os principais elementos que caracterizam o/a professor/a reflexivo/a:

Intelectual crítico e reflexivo, pesquisador e investigador da própria prática, profissional com experiências e saberes docentes, professor que vivencia o ensino

prático reflexivo através do diálogo e da investigação, e que constitui sua identidade docente na relação teoria/prática e pesquisa/docência por meio da ersidade/escola.

Desse modo, compreendo, de acordo com minha pesquisa que, todo/a professor/a em formação, precisa realizar estudos teóricos, discussões, reflexões, com criticidade, sobre a temática de raça e de gênero, para que possa desenvolver práticas que possibilitem o movimento de reflexão sobre a ação, pois, de acordo com Pimenta e Lima (2005/2006, p. 20):

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve também experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aulas, mas também nos diferentes espaços da escola.

Dessa forma, compreendo que o/a professor/a reflexivo/a é um/a profissional que está em constante processo de aprendizado; que nunca está pronto/a e acabado/a; é pesquisador/a e ao mesmo tempo aprendiz porque partilha com seus/suas alunos/as experiências e habilidades; e, entende que os saberes teóricos e as experiências se articulam e promovem, ao mesmo tempo, o desenvolvimento sobre a prática de ensino.

Pimenta (2018) assinala que a atividade docente é práxis e a prática do/a professor/a é o ensino-aprendizagem. Compreendo que, a teoria caminha junto com a prática, pois a teoria é a responsável por esclarecer e enriquecer a prática enquanto a prática dá novas significações à teoria. Vázquez (1990) entende o elemento teórico e o elemento prática das ações humanas como expressões de uma unidade dialética materializada em uma prática movida por objetivos éticos-políticos. Desse modo, a teoria depende da prática uma vez que esta “determina o horizonte do desenvolvimento e progresso do conhecimento”. (VÁZQUEZ, 1990, p. 215). Assim, a prática é vista como a fonte da teoria, da qual se nutre como objeto de conhecimento, interpretação e transformação. Vázquez (1990) compreende que a teoria e a prática são componentes indissolúveis da práxis definida como uma atividade teórico-prática que inclui um lado ideal, teórico, e, um lado material, propriamente prático, que só podem ser separados por um processo de abstração. Assim, Pimenta (2018, p. 86) ressalta que “práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade”. O conceito de práxis para Pimenta e Lima (2005/2006, p. 7) aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos/as alunos/as e da sociedade.

Para Vázquez (1990) a prática como fundamentação da teoria deve transformar o social. No entanto, a teoria não é apenas justificativa para uma prática. A teoria pode adiantar-

se à própria prática, influenciando seu desenvolvimento para uma prática transformadora. Pimenta (2002) explicita que a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade, não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Vázquez (1990, p. 203) enfatiza que se a atividade prática por si não é práxis, tampouco a atividade teórica, por si só, é práxis, “a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso, fica intacta à realidade”. Do mesmo modo, se a teoria não transforma o mundo, “pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos tal transformação” (VÁZQUEZ, 1990, p. 207).

A práxis, compreendida como prática social transformadora, entende que a relação teoria e prática são indissociáveis. Assim, a compreensão da realidade, sustentada na reflexão teórica, é fundamental para a prática transformadora, a práxis. Com base nessas reflexões, compreendo a práxis como ação transformadora do/a homem/mulher sobre o mundo, tendo a atividade prática sustentada na reflexão e na teoria.

A professora e pesquisadora Selma Garrido Pimenta, em sua palestra: “Profissão Docente como prática social”, proferida no XI EIFORPECS da Faculdade de Educação – UnB (2018) no XI Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado – afirma que o professor é um profissional, um ser crítico reflexivo e pesquisador da práxis docente. Pimenta (2018) explica que o professor reflexivo pensa a educação no seu contexto, na realidade em que está inserido, que aponta possibilidades de superação das fragilidades que o resultado da escolaridade apresenta porque ele, professor reflexivo, é também um pesquisador da práxis docente.

De acordo com a autora, nós professores ensinamos os alunos a pensar, a pensarmos juntos, de forma crítica e reflexiva, sobre a sociedade na qual estamos inseridos e como ela pode ser transformada por uma educação emancipadora. Em consonância com a autora, entendo que o professor reflexivo deva conhecer as diferentes realidades em que vivem seus alunos, atua como participante ativo para compreender, analisar, criar e propor, de forma coletiva, caminhos para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

Nesse sentido, o professor reflexivo contribui com os/as estudantes e toda a comunidade escolar no desenvolvimento da sensibilidade humana e social, tem o compromisso com a superação das desigualdades, estereótipos e preconceitos, com o objetivo de transformar a realidade escolar por meio da inclusão, do respeito e do diálogo.

Compreendo, através das palavras da pesquisadora, que o professor reflexivo é o profissional que investiga sua própria prática escolar e que valoriza e ressignifica os diferentes saberes, transformando sua realidade, a escola na qual atua, seus alunos e a comunidade da qual todos fazem parte. O professor reflexivo assume uma postura de sensibilidade e de criticidade fazendo com que seus alunos tenham uma formação crítica e sensível, tanto voltada para o mundo assim como para com o que se passa a sua volta, além de auxiliar seus alunos na compreensão, na valorização e na importância dos estudos como meio importante na sua formação cidadã, inclusiva e equitativa. E, compreendo que a escola reflexiva é uma escola inclusiva, na qual todos/as são acolhidos/as, cujo papel é formar pessoas capazes de lidar com os desafios impostos pela vida e que contribui, além do aprendizado, com uma formação emancipadora, cidadã, antirracista e crítica.

Em sua pesquisa intitulada: “Letramento crítico e vozes de alunas e professora acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no livro didático de língua inglesa”, a pesquisadora: Michele Padilha Santa Clara (2017), apresenta um estudo realizado em uma escola pública da cidade de Ponta Grossa, envolveu dez alunas o 3º ano de Ensino Médio do Curso Técnico de Formação Docente juntamente com a professora de língua inglesa da respectiva turma, teve como objetivo analisar como as identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe eram representadas no livro didático de língua inglesa e identificar que visão a professora e as alunas tinham acerca dessas identidades.

A pesquisa apresentou como resultado uma baixa representatividade das identidades de gênero com intersecção de raça e classe no livro didático Way To Go 1, destacando que entre as poucas imagens de mulher negra representadas no livro, em sua maioria, eram inferiorizadas ou estereotipada. Na conclusão, a autora pontua que o preconceito racial continua presente nos segmentos da sociedade como família, mídia, livro didático, escola, e que o professor, de acordo com Santa Clara (2017), tem a possibilidade de promover o letramento crítico em sala de aula, para que seus alunos reconheçam e questionem as ideologias que são impostas pela sociedade dominante as quais desconstruem certas identidades.

Compreendo, por meio das palavras da autora, a importância desta pesquisa, voltada para o letramento racial crítico com intersecção de gênero nas aulas de língua inglesa no Curso de Formação de Docentes. Desse modo, não podemos deixar de observar como a escola e o professor atuante e/ou em formação podem possibilitar a desconstrução de estereótipos, preconceito e racismo, presentes em sala de aula e na escola desde a infância até a fase adulta.

Para tanto, procuro apresentar, na seção seguinte algumas informações sobre conceitos de raça e de gênero interseccionados e sobre letramento racial crítico.

2.2 INTERSECÇÃO DE RAÇA E GÊNERO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÃO PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

O presente capítulo versa sobre a conceituação de raça e de gênero interseccionadas, sobre a importância do letramento racial crítico no Curso de Formação de Docentes. Para tanto, este capítulo foi dividido da seguinte maneira:

No primeiro momento, realizamos a abordagem do conceito de gênero e de raça no ambiente escolar com os seguintes aportes teóricos: Auad (2006); Cavalleiro (2006, 2012, 2001); Ferreira (2015); Gomes (2005) e Oliveira (2019). A seguir, apresentamos a importância do letramento racial crítico na formação docente, com a teórica Ferreira (2015).

Na sequência, apresentamos pesquisas recentes sobre raça e gênero em língua inglesa na formação de docentes, de acordo com o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

2.2.1 Conceituação de Gênero e Raça interseccionados na Formação Docente

Para que as alunas pudessem confeccionar a Unidade Didática Bilíngue com criticidade a respeito da temática de raça com intersecção de gênero, realizamos leituras, discussões e reflexões, utilizando os livros das pesquisadoras Daniela Auad e Eliane Cavalleiro. Auad (2006) em seu livro “Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola”, revela-nos que a escola pode ser tanto um espaço privilegiado no qual ocorre a discriminação de meninos e meninas como justificativa à desigualdade, assim como, pode promover transformações que visem a igualdade e o respeito às diferenças. A autora enfatiza que: “educar homens e mulheres para uma sociedade democrática e igualitária, requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente” (AUAD, 2006, p. 14).

Compreendo que essa reflexão coletiva possa começar nos cursos de formação de docentes para que os/as alunos/as e futuros/as professores/as possam desconstruir os estereótipos e as desigualdades de gênero presentes em suas práticas escolares e nas instituições de ensino.

Para tanto, é necessário a compreensão do conceito de gênero para que possamos contribuir para a construção de uma educação igualitária, equitativa e democrática, na qual

não se façam presentes estereótipos que segreguem os meninos e as meninas tanto no ambiente escolar como em sua vida. A pesquisadora Auad (2006) considera que as relações de gênero são construídas ao longo dos anos e dos séculos, conforme as relações entre o feminino e o masculino foram se engendrando socialmente. Em outras palavras, essas relações sempre estiveram presentes na sociedade, são muito antigas e, que de acordo com Auad (2006, p. 20): “as desigualdades não são inatas e imutáveis. Uma vez construídas, elas podem ser transformadas”.

Nesse sentido, entendo a importância de estudar, discutir e realizar reflexões acerca de gênero no curso de Formação de Docentes, para que tanto em seus estágios de regência como em sua prática docente, os/as alunos/as compreendam como as relações de gênero são elementos importantes na vida das meninas e dos meninos.

A autora explica que há uma diferença entre a conceituação de sexo com a de gênero. Segundo Auad (2006, p. 22): “sexo é percebido como uma questão relativa à biologia”, enquanto gênero corresponde ao conjunto de representações construídas em cada sociedade, ao longo de sua história para atribuir significados símbolos e diferenças para o masculino e o feminino como campos apostos e binários (AUAD, 2006, p. 21).

Os termos feminino e masculino podem ajudar a revelar desigualdades, que criam estereótipos como: do que as meninas boazinhas podem brincar, o que os meninos fortes devem fazer, que as meninas são frágeis, que há coisas de meninos e coisas de meninas, brinquedos de meninos e brinquedos de meninas entre outros. Compreendo que gênero não é sinônimo de sexo e que as identidades de gênero são construídas pelas pessoas que se identificam, tanto social, cultural como historicamente, como masculinos ou femininos (AUAD, 2006).

Entendo também, por meio das leituras realizadas, que gênero pode ser compreendido como entender que meninas e meninos brinquem com todo e qualquer brinquedo, que usem a roupa da cor que quiserem e/ou desejarem, que sejam o que quiser, que trabalhem na profissão que quiserem pois como costume falar em minhas aulas para meus/minhas alunos/as do curso de Formação de Docentes, roupa, brinquedos, cor, profissão, entre outros, não tem gênero. É essencial, no contexto escolar, a discussão e reflexão sobre gênero para que possamos desenvolver práticas pedagógicas sem discriminação, desigualdade, injustiça e opressão, pois, de acordo com Silva e Araújo (2010, p. 2); “a escola deve ser vista como uma forte aliada na conquista por igualdade de direito nas relações sociais entre homens e mulheres”. É necessário que tenhamos em nossas escolas práticas de ensino que não sejam excludentes e sim igualitárias e equitativas.

Auad (2006) apresenta em sua pesquisa vinte sugestões que podem colaborar na construção de uma sociedade menos desigual, entre elas: encorajar as meninas e os meninos igualmente a serem líderes em brincadeiras; estimular meninos e meninas a brincarem juntos e a realizarem atividades em conjunto tanto na sala como no pátio entre outras. Auad e Ramos (2018) entendem a escola como espaço de acolhimento por excelência, na qual são fundamentais o apreço e o respeito por todas as formações familiares, pelas múltiplas identidades de gênero e pela pluralidade das orientações sexuais e raças-etnias. Nesse sentido, compreendo que a escola é de fundamental importância para a desconstrução de estereótipos e de desigualdades entre meninos e meninas e é nela que se constroem práticas equitativas que podem transformar e valorizar tanto os meninos como as meninas.

Eliane Cavalleiro, em seu livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, fruto da sua pesquisa de mestrado, apresenta como tema de seu estudo a socialização da criança negra, desde a educação infantil relegada para o silêncio e para a submissão. Cavalleiro (2012) identifica em suas observações diárias que as crianças negras apresentam uma identidade negativa, em relação ao seu grupo étnico e que as crianças brancas se revelam superiores por meio de suas atitudes discriminatórias e preconceituosas, as quais estas crianças traziam de casa e eram reforçadas na escola. Tais atitudes dificultam a socialização, pois as crianças brancas acabavam excluindo as crianças negras da maioria das atividades escolares. No primeiro capítulo de sua pesquisa, a autora compreende que a socialização é fundamental para o desenvolvimento humano assim como, de acordo com Cavalleiro (2012, p.16):

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo, paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentado/significando o mundo social.

A primeira socialização da criança é com sua família, na qual se identifica com seus familiares, e de forma inconsciente, repete a conduta de seu/sua pai/mãe. As atitudes das crianças na escola são reflexos do que vivenciam em casa e podem ser perpetuadas na instituição escolar. A pesquisadora afirma que: “a experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança”. (CAVALLEIRO, 2012, p. 17). Por isso, é muito importante que a criança tenha contato com outras crianças de mesma idade, com pessoas que não pertençam ao seu grupo familiar assim como com as diferenças étnicas presentes na escola, para que tenha a possibilidade de ler o mundo com mais sensibilidade, respeito e equidade. Cavalleiro

(2012) enfatiza a necessidade de se discutir sobre as relações étnicas e do quanto se faz necessária essa discussão para a promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do/a futuro cidadão/ã. A autora relata em sua pesquisa que a relação entre crianças e adultos em ambiente escolar era permeada por discriminação, preconceito racial e racismo e do quão importante é discutir sobre essas questões na pré-escola, fase na qual se forma o caráter da criança. A ausência da temática étnico-racial nos planejamentos escolares dificulta tanto as crianças como seus/suas professores/as o desenvolvimento humano, equitativo e cidadão no processo de socialização, pois de acordo com Cavalleiro (2012, p. 20): “o silêncio envolve essa temática nas diversas instituições sociais e favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior”.

A forma como a criança negra é tratada no cotidiano escolar reflete à inferiorização, à ausência de oportunidades de desenvolvimento e de participação em sala de aula, além da exclusão e da marginalização. Cavalleiro (2006) argumenta que nas escolas brasileiras as crianças negras convivem com relações racistas e discriminatórias e percebe nesse ambiente, uma desvalorização da presença da criança negra e a evidência de uma educação que desvaloriza e desrespeita a diversidade étnico-racial. A pesquisadora constata que o cotidiano escolar é:

Permeado por práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias que contribuem para a fragilização da identidade de alunos (as) negros (as). Esses elementos constata o flagrante desrespeito que marca a ausência de direitos de alunos (as) negros (as). (CAVALLEIRO, 2006, p. 06)

Compreendo a importância de estudos, reflexões, leituras e discussões a respeito de raça, racismo, preconceito e estereótipos, no curso de Formação de Docentes, para que nossos/as alunos/as em formação docente tenham sensibilidade, em sua prática pedagógica docente, ao tratar as crianças negras e brancas no ambiente escolar, pois conforme Cavalleiro (2006, p. 06): “é na comparação dos relacionamentos entre crianças negras e brancas que são evidenciadas as diferenças de tratamentos e de resultados no sucesso / insucesso escolar de alunos e alunas”. O silenciamento das crianças negras no ambiente escolar contribui para que a relação cor/raça, preconceito, racismo, discriminação, sejam compreendidas e vistas com naturalidade, reproduzindo a ideia do negro como inferior ao branco. Em consonância com Cavalleiro (2006) a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar impede a promoção de relações interpessoais de respeito e de igualdade entre as pessoas que fazem parte do dia a dia da escola. Entendo a relevância de realizar leituras,

estudos e discussões sobre raça em todas as disciplinas do currículo escolar assim como nas aulas de Língua Inglesa, porque, de acordo com Ferreira (2015, p. 36): “Também é necessário trazer estas discussões para a área de línguas, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade”.

Para aprofundar um pouco mais essas reflexões sobre a importância de abordar discussões a respeito de raça, racismo, preconceito e estereótipos, trago a importância das leis em âmbito nacional que são muito importantes no processo formativo de docentes para abordar essas questões. A educação brasileira tem o amparo legal da Lei Federal 10.639/2003, que vigora desde 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para implementar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2003).

Contudo, para implementar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira é necessário a leitura do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que apresenta um importante referencial teórico de como proceder nessa implementação (BRASIL, 2004). Compreendo a importância de desenvolver discussões acerca de raça no curso Formação de Docentes, relevantes ao processo formativo dos/as docentes para que possam abordar, com criticidade, essas questões, em suas práticas pedagógicas docentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foram estabelecidas e regulamentadas pelo Parecer nº 003/2004, sendo alteradas com a Lei 10.639/2003 que foram incorporadas à Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que apresenta políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas. O objetivo desse tipo de política é fazer com que o Estado e a sociedade tomem medidas para o ressarcimento dos/as descendentes de africanos/as negros/as, de todos os danos sofridos sob o regime escravagista. Além disso, que essas medidas sejam concretizadas por meio de iniciativas de combate ao racismo e a todo tipo de discriminação (BRASIL, 2004, p.2-3).

Essas políticas atendem às obrigações do Estado em promover e incentivar as políticas de reparação, que de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Art.205, assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, através da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e todas e de cada um/a, enquanto pessoa, cidadão/ã ou profissional (BRASIL,1988).

A respeito do sucesso das políticas públicas de Estado, das Instituições e da parte pedagógica, o Parecer nº 003/2004, coloca como fundamental a valorização tanto dos/as alunos/as negros/as e brancos/as, como dos/as descendentes. O documento esclarece a importância da reeducação das relações entre negros/as e brancos/as, na sociedade em geral, e, reforça a importância do trabalho em parceria “articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola” (BRASIL, 2004, p.5).

No âmbito estadual, trago o Plano Estadual de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Étnico-Racial do Paraná 2017 a 2019, que se revelam como “uma conquista histórica dos movimentos sociais negros, bem como de outros movimentos étnico-raciais, e reveste-se de especial importância por se tratar do Primeiro Plano do Estado com esse foco e abrangência”. (PARANÁ, 2017, p.14). O Plano, vigente até 2019, contemplava diversas ações, por meio das quais o Governo do Estado do Paraná através de suas Secretarias e em parceria com o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial e diversas instituições do movimento social organizado, assumiram o compromisso de promoção de políticas voltadas para o atendimento das necessidades e para garantir os direitos dos diferentes segmentos étnico-raciais paranaenses. O documento foi criado tendo como base as orientações constantes na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, as diretrizes do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial e as demandas apresentadas nas Conferências Estaduais de Promoção da Igualdade Racial do Paraná.

No que se refere à educação, o Plano apresentava ações, metas, indicadores, parcerias, prazos e orçamento. Uma das ações, de acordo com Paraná (2017, p. 25) era promover Formação Continuada para os profissionais da educação da rede estadual de ensino, com vistas a consolidar a implementação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar e, disponibilizar material didático. Para tanto, Paraná (2017) tinha seis metas para efetivar essa ação, entre elas: ofertar o Programa Formação em Ação; Semana Pedagógica e Equipes Multidisciplinares nos estabelecimentos de ensino da rede pública; realizar encontros descentralizados para as Equipes Multidisciplinares; divulgar boas práticas desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino; e, incentivar a pesquisa, a produção de conhecimentos e práticas pedagógicas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

De acordo com Paraná (2013), um dos órgãos responsáveis por cuidar dessas questões no estado do Paraná é o CONSEPIR – Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial, instituído pela Lei 17.726, de 23 de outubro de 2013. É um órgão deliberativo, consultivo e fiscalizador das ações governamentais, integrado, paritariamente, por representantes de órgãos públicos e de entidades da sociedade civil organizada. Tem por finalidade deliberar sobre as políticas públicas que promovam a igualdade racial para combater a discriminação étnico-racial, reduzir as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, atuando no monitoramento e fiscalização dessas políticas setoriais, em atenção às previsões do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010). O Estatuto da Igualdade Racial altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989; 9.029, de 13 de abril de 1995; 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

A Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, institui o Estatuto da Igualdade Racial que, de acordo com Brasil (2010, p.14) é destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Com relação ao direito à educação, o Estatuto apresenta na Seção II, no Art. 11, que trata da obrigatoriedade do estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No parágrafo 1º, explicita que os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

No parágrafo 2º, enfatiza que o Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico. O parágrafo 3º, trata das datas comemorativas de caráter cívico, que os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do Movimento Negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração. O Art. 13, no parágrafo II, ressalta a importância de incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira.

Com base nas leis federais e estaduais referentes às questões de raça e apresentadas nessa pesquisa, compreendo a relevância de uma formação docente inicial e continuada que contemple o estudo, reflexões, discussões, tanto na esfera de ensino municipal assim como estadual, para que as professoras em formação sejam contempladas com uma formação

reflexiva e crítica baseada em princípios de equidade, respeito e de práticas antirracistas. Por isso, realizei, nas aulas de Língua Inglesa, com três alunas do 3º ano do curso de Formação de Docentes leituras, discussões e reflexões acerca de raça, racismo, preconceito e discriminação, para que pudessem compreender como o racismo interfere na vida escolar e pessoal das crianças negras. E a compreensão do termo raça fez-se muito necessária tanto para as reflexões críticas assim como para o preparo da Unidade Didática Bilíngue. Para tanto, trago duas professoras pesquisadoras negras para abordar o conceito de raça.

A professora e pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira, a qual desenvolve pesquisas acerca de formação de professores/as, práticas de ensino, ensino e aprendizagens de línguas, processos de construção de identidades sociais de raça, gênero e classe social, entre outras; entende raça como: “social, histórica e culturalmente construída”. (FERREIRA, 2012, p. 24). Nilma Lino Gomes, professora, pesquisadora e primeira mulher negra a comandar uma universidade pública federal no Brasil, a qual realiza pesquisas acerca de formação de professores para a diversidade étnico-racial, movimentos sociais e educação, relações raciais diversidade cultural e gênero, entre outras, compreende que: “[...] as raças são, na realidade, construções sociais políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (GOMES, 2005, p. 49).

Nesse contexto em que a temática raça é trazida e discutida em sala de aula por três alunas do Curso de Formação de Docentes, as quais se deparam em seus estágios de regência assim como em suas salas de aula com situações de preconceito, racismo, discriminação, compreendo raça como construção social, histórica e cultural (FERREIRA, 2012; GOMES, 2005) podendo também referir-se aos direitos, oportunidades, equidade social e no enfrentamento ao racismo (OLIVEIRA, 2019).

No que se refere à interseccionalidade, trago alguns apontamentos sobre sua conceituação e compreensão no que diz respeito à minha pesquisa. O conceito de interseccionalidade foi cunhado por Kimberlé Crenshaw, professora de Direito da Universidade da Califórnia e da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, pesquisadora e ativista de grande importância nas áreas dos direitos civis, da teoria legal afro-americana e do feminismo, sendo, também, responsável pelo desenvolvimento teórico do conceito da intersecção das desigualdades de raça e de gênero, com a publicação, no ano de 1989, do artigo: “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”, traduzido livremente para o português por: “Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma

crítica de uma feminista negra à doutrina antidiscriminatória, teoria feminista e políticas anti-racismo”.

Neste artigo, a autora demonstra como mulheres negras sofriam uma dupla opressão, de gênero e de raça, como elas eram e são oprimidas não somente pelos homens brancos e negros, mas também pelas mulheres brancas, assim como os teóricos e as leis antidiscriminatórias, que tratavam das questões de raça e de gênero como categorias de análise e de experiência excludentes entre si. Crenshaw (1989) entende que a interseccionalidade designa a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe.

Em seu artigo intitulado: “From private violence to mass incarceration: Thinking intersectionally about women, race, and social control”, Crenshaw (2013) aborda o encarceramento em massa, centrado na raça e no gênero, de mulheres negras. A autora alerta para o fato de que os homens negros têm maior probabilidade de serem encarcerados do que qualquer outro grupo o que “tem reforçado a inferência de que os homens negros são exclusivamente sujeitos à discriminação e controle racial de uma forma que as mulheres não são” (CRENSHAW, 2013, p. 23, tradução nossa).

Contudo, a autora explicita que o risco de encarceramento em relação à raça é o mesmo tanto para homens negros como para mulheres negras, pois enfrentam de maneira semelhante os riscos racializados de encarceramento. Nesse sentido, para a autora, o sistema de encarceramento em massa pode ser enquadrado “como um sistema de controle racial, o fato de que as mulheres negras são 6,9 vezes mais propensas do que as mulheres brancas submetidas ao sistema e que as latinas são 2,5 vezes mais prováveis do que as mulheres brancas também podem ser enquadradas como uma empresa racializada” (CRENSHAW, 2013, p. 24, tradução nossa).

A autora explicita como as relações de gênero entre homens e mulheres é desigual e desproporcional no encarceramento, o que torna as mulheres negras vulneráveis. Para tanto, Crenshaw (2013) apresenta uma análise de um caso que envolve o controle e a vigilância de mães negras solteiras beneficiárias de vales-moradias que foram submetidas ao policiamento público e privado em comunidades predominantemente brancas, nas quais, os proprietários de casas, em dificuldades econômicas, começaram a aceitar esses vales, abrindo assim bairros de classe média que antes eram inacessíveis para as mães negras solteiras.

Contudo, quando sofriam violência doméstica e a polícia era chamada para intervir “nenhuma investigação sobre a queixa de violência doméstica foi realizada” (CRENSHAW, 2013, p. 25, tradução nossa). Assim, de acordo com Crenshaw (2013), traça-se um quadro complicado não apenas da interface entre o poder público e o privado, mas também, da

interface institucional entre os programas de subsídio e o policiamento, revelando a vulnerabilidade social da mulher negra. As mulheres negras são banalizadas em discursos sobre a insegurança econômica, mesmo ganhando menos do que os homens negros e, normalmente, como chefes de família, têm que fazer seus salários inferiores aos dos homens renderem até o final do mês, no entanto, “muitas mulheres negras enfrentam o desafio de criar seus filhos sozinhas com salários de subsistência e lutam fortemente para manter um teto sobre suas cabeças” (CRENSHAW, 2013, p. 30-31).

As vulnerabilidades de raça e de gênero, sofridas pelas mulheres negras, podem se entrecruzar, pois o racismo, xenofobia, classe e gênero se encontram, se interconectam e se articulam. Nesse sentido, a interseccionalidade pode ser mobilizada em situações em que a discriminação não é só ao gênero, ou a raça, mas à combinação destas duas ou mais categorias. A autora Crenshaw (2002, p. 177) salienta que a interseccionalidade:

Trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Portanto, a interseccionalidade permite perceber como ocorrem as relações de poder e a simultaneidade entre as discriminações de gênero, de raça, de classe, de nacionalidade, entre outras. Kimberlé Crenshaw centraliza seu trabalho na mulher negra e, desta forma, faz com que entendamos que a ideia de assujeitamento, subordinação e desvantagens sofridas pelas mulheres, não acontecem somente pelo simples fato de ser mulher, fato este que apagaria das mulheres sua vinculação com raça; mas pelas histórias e peculiaridades dos sofrimentos diários vividos pelas mulheres negras em uma ou mais situações e condições.

Almeida e Rezende (2018, p. 02), enfatizam que:” a interseccionalidade intenta dar visibilidades aos tipos de sofrimentos e de constrangimentos para além de sua única característica de gênero”. Nesta pesquisa, adotamos o conceito de interseccionalidade para analisar raça, de maneira crítico- reflexiva, com intersecção em gênero, para compreender como as relações de raça com intersecção de gênero acontecem no curso de Formação de Docentes, em seus estágios e em suas práticas pedagógicas docentes.

É muito importante destacar a relevância do/a professor/a de língua inglesa em discutir sobre essas questões em sala de aula e principalmente no curso de Formação de Docentes, para que os/as alunos/as em formação docente possam incluir, com criticidade, tanto em seus

planejamentos pedagógicos quanto em suas práticas pedagógicas, discussões e práticas antirracistas, que abordem, de maneira inclusiva, igualitária e equitativa as relações de raça e de gênero.

Na seção a seguir, apresento algumas considerações sobre Letramento Racial Crítico e sua importância para minha pesquisa.

2.2.2 Letramento Racial Crítico e educação antirracista no curso de formação de docentes

O Letramento Racial Crítico, de suma importância no meu trabalho de pesquisa, dedica-se aos estudos sobre questões raciais e suas influências. Como professora e pesquisadora, ao optar pela análise a partir do Letramento Racial Crítico, não me refiro apenas à identidade negra, mas também à identidade branca, conforme Ferreira (2015, p. 36):

[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar.

A responsável por trazer para o contexto brasileiro as discussões sobre Letramento Racial Crítico e por cunhar o termo é a professora e pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira. Sua primeira publicação foi em 2014 com o seguinte artigo: “Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contra narrativas de identidade racial de professores de línguas.”

A referida autora, em 2014, a partir dos estudos de Ladson Billings e Tate (1995) e Ladson Billings (1999), apresenta, na pesquisa citada acima, a relevância do uso do referencial teórico da Teoria Racial Crítica. De acordo com Ferreira (2014):” essa teoria traz princípios importantes para a análise de questões que envolvem raça e racismo, principalmente na interação entre professor-aluno e aluno-aluno” (FERREIRA.2014, p.244-257).

A pesquisa supracitada foi realizada a partir da geração de dados por meio de narrativas autobiográficas dos alunos participantes da disciplina ministrada pela docente, entre os anos de 2011, 2012 e 2013. As narrativas apresentam relatos e experiências dos alunos, tanto do período escolar como também de suas memórias de família, de amigos, de infância, entre outros. Conforme abordado no capítulo da metodologia da pesquisa, esses dados são muito relevantes, porque também utilizei narrativas autobiográficas para a geração de dados.

Ferreira (2014), em sua pesquisa já mencionada, apresenta dados que respondem a duas perguntas de pesquisa, sendo a primeira: “Como as palavras relacionadas à identidade racial negra e identidade racial branca, e também ascendência, são utilizadas nas narrativas autobiográficas dos professores de línguas?”; e a segunda: “Quais são os sentidos atribuídos, nas narrativas autobiográficas, às palavras relativas a identidade racial negra e a identidade racial branca?” (FERREIRA, 2014, p. 238-239). Essas perguntas, respondidas no texto da autora, são balizadas por meio dos dados organizados em tabelas.

Conforme a pesquisadora apresenta, de maneira explicativa em seu trabalho, 232 palavras estavam relacionadas à identidade racial negra e 80 relacionadas à identidade racial branca. Com relação às 232 palavras relacionadas à identidade racial negra, 70,47% foram apresentadas nas narrativas com sentido desfavorável à identidade racial negra, 25,19% favoreciam a identidade racial negra e 4,33% apresentaram neutralidade ao tratar da identidade racial negra. No que se refere às 80 palavras relacionadas à identidade racial branca, 68 palavras traziam sentido favorável à identidade racial branca, 5 palavras desfavoreciam a identidade racial branca e 7 palavras eram entendidas como neutras. (FERREIRA, 2014).

Em suas considerações finais na referida pesquisa, Ferreira (2014) suscita a reflexão sobre a “fragilidade” da construção da identidade racial negra tendo a identidade racial branca como “norma”. Nesse sentido, é de extrema relevância discutir as questões do Letramento Racial Crítico, para assim poder compreender como é possível falar sobre raça com intersecção de gênero em sala de aula de língua inglesa no curso de formação de docentes.

Ferreira (2015) explicita que o Letramento Crítico é a ferramenta que pode contribuir para a compreensão dos contextos sociais, políticos e ideológicos. Nessa perspectiva, o Letramento Crítico se fundamenta na justiça e na luta contra as desigualdades, pois: “este seria um importante instrumento de promoção da cidadania e de transformação social” (SANTOS, 2018, p.70).

Freire (1989) foi o primeiro a incentivar práticas pedagógicas, numa perspectiva de emancipação do pensamento, que valorizassem a cultura e o conhecimento dos alunos e das alunas e a busca por liberdade, igualdade e justiça social. Para Freire: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p.13).

A professora e pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira (2015) baseia seus estudos sobre o Letramento Racial Crítico na Teoria Racial Crítica, a qual desenvolve, por meio de

narrativas autobiográficas, um Letramento Racial Crítico, com ênfase na formação de professores. De acordo com Ferreira (2015, p. 28-29), a Teoria Racial Crítica é definida por cinco princípios:

- a) reconhece que o racismo é endêmico na sociedade;
- b) desafia a ideologia dominante e suas reivindicações;
- c) tem compromisso com a justiça social;
- d) tem perspectiva interdisciplinar;
- e) centraliza-se no conhecimento experiencial das pessoas de cor.

A pesquisadora utiliza o último princípio para desenvolver suas técnicas de Letramento Racial Crítico. Para a autora, é através das narrativas e contranarrativas autobiográficas de pessoas negras que é possível analisar as experiências de racismo e de raça.

Em minha pesquisa, as alunas do 3º ano do curso de Formação de Docentes contam, em suas narrativas autobiográficas, como se deram conta de que o racismo existe. Essas narrativas, produzidas pelas alunas, acerca de raça com intersecção de gênero, são muito importantes para meu trabalho, pois essa atividade faz parte da Teoria Racial Crítica, a qual considera “as narrativas, as contranarrativas e as autobiografias como importantes para analisar as experiências vividas sobre raça e racismo” (FERREIRA, 2014, p. 243).

Dessa forma, as alunas podem refletir sobre suas percepções e experiências acerca de raça com intersecção em gênero, tanto em sua vida pessoal assim como em suas vivências de professoras em formação. Além disso, trará subsídios para refletir sobre a importância e a responsabilidade do papel de professora e de professor frente às suas práticas e de como intervir, de maneira crítica e reflexiva, no ambiente escolar, por meio de práticas pedagógicas engajadas, que valorizem, respeitem e reconheçam a diversidade e para promover uma educação antirracista.

Ferreira (2012) em seu artigo intitulado: “Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores”, apresenta reflexões sobre a educação antirracista e resultados de uma pesquisa desenvolvida com professores, acerca de raça e etnia, por meio de uma observação de sala de aula.

A pesquisadora explicita que sua conceituação sobre Educação Antirracista é “porque pesquisas nessa área demonstraram que a Educação Antirracista explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais” (FERREIRA, 2012, p. 278).

Sua pesquisa surgiu da constatação das dificuldades dos professores em formação e dos professores em exercício em abordarem, em suas aulas, questões acerca de raça/etnia,

verificadas em seus cursos de formação continuada que propicia aos professores. Como conclusão de sua pesquisa, Ferreira (2012), verificou a necessidade de um tempo longo de formação continuada sobre o tema para que os professores se sintam melhor preparados para a abordagem da temática raça/etnia em suas aulas.

Eliane Cavalleiro (2001), em seu artigo: “Educação Antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor”, enfatiza a relevância da intervenção dos profissionais da educação para a organização de uma escola que favoreça o desenvolvimento de todos. A autora pensa formas de examinarmos o ambiente escolar para verificarmos se estamos educando para o reconhecimento da igualdade humana ou se estamos colaborando para a permanência e a difusão da discriminação na escola e na sociedade.

Para a pesquisadora, é necessário o reconhecimento da presença da diversidade na escola somado ao compromisso dos professores e das professoras para que se realize uma educação antirracista, pois: “a educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados” (CAVALLEIRO, 2001, p.149).

A educação antirracista é um instrumento para melhorar a qualidade do ensino e para preparar todos os alunos e todas as alunas para a prática da cidadania, pois, no contexto escolar, tem por objetivo erradicar o preconceito, as discriminações e os tratamentos diferenciados.

Nessa perspectiva, a educação antirracista conduz à valorização da igualdade nas relações e o olhar crítico é sua principal ferramenta, tendo como palavra máxima a igualdade entre os seres humanos.

Para tanto, nós professores e professoras, precisamos questionar e refletir o nosso cotidiano nas escolas acerca da desigualdade racial e de gênero na educação e estarmos atentos para com nossas atitudes e nossos comportamentos.

Cavalleiro (2001) explicita que a utilização de material pedagógico que não contemple a diversidade de alunos e de alunas presentes na escola pode reforçar a percepção que nossa sociedade valorize mais determinado grupo, pois não promove a aceitação e o respeito à diversidade. Nessa perspectiva, a autora enfatiza que para realizarmos uma educação antirracista é necessário:

Transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade. Só o conhecimento de nossos sentimentos e a elaboração de formas de lidar com a diversidade

possibilitarão uma distribuição igualitária dos afetos e estímulos no espaço escolar. (CAVALLEIRO, 2001, p. 155).

Para tanto, é preciso proporcionar aos alunos e às alunas um ambiente acolhedor para todos e todas na escola, no qual, possam participar de maneira positiva as crianças e os/as adolescentes negros, auxiliando em sua integração e desenvolvimento.

Desse modo, todos e todas que fazem parte da escola poderão vivenciar um tratamento pautado na solidariedade e na igualdade. Assim, todos e todas que presenciam diariamente a igualdade de tratamento poderão reproduzir da mesma forma igualitária as relações que estabelecer em sua vida, pois como Cavalleiro (2001) afirma, todos nós, seres humanos, necessitamos de afetividade.

A autora enfatiza a importância de que nós, professores e professoras, desenvolvamos uma prática pedagógica no cotidiano escolar e que por meio dela possamos mostrar aos nossos alunos e às nossas alunas o nosso respeito.

Nesse sentido, Cavalleiro (2001) propõe que estimulemos a participação das crianças por meio da expressão não-verbal, para que possamos nos aproximar de nossos alunos e de nossas alunas, permitindo o contato físico, pois de acordo com a autora: “Abraços, beijos, afetos, olhares e demais comportamentos que evidenciem afeição devem ser dirigidos também para crianças e adolescentes negros. Essas atitudes e esses comportamentos sinalizarão que aceitamos nos relacionar com todos” (CAVALLEIRO, 2001, p. 157).

Para refletir um pouco mais sobre a relação equitativa entre professor/a e alunos/as brancos/as e negros/as trago a professora e pesquisadora Hooks (2013). A autora em seu livro: “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, no capítulo intitulado: “Eros, erotismo e o processo pedagógico”, explicita que “a paixão não tem lugar na sala de aula” (HOOKS, 2013, p. 254).

Contudo, essa afirmação, de acordo com Hooks (2013, p. 262) se deve ao fato de que “a presença de sentimentos, de paixões, pode impedir a consideração objetiva dos méritos de cada aluno”. Nesse sentido, a autora enfatiza que a educação é neutra, que o terreno emocional é plano e que faz com que professores e professoras tratem “a todos de maneira desapaixonada”. (HOOKS, 2013, p. 262).

Contudo, laços afetivos e especiais entre alunos/as e professores/as sempre existiram, mas, tradicionalmente, eram laços exclusivos e não inclusivos. Para a autora, manifestar sentimentos de carinho e da vontade de abraçar a todos/as vai na contramão da privacidade da paixão. Oliveira (2015) explica que Hooks (2013) problematiza a separação do corpo e da mente, revelando o que muitos/as professores/as costumam negar, de que a sala de aula seja

um ambiente habitado pela afetividade. Hooks (2013) entende que corpo e mente não estão desligados e que não há como separar o corpo na sala de aula das paixões presentes no processo de ensinar e aprender.

Para Hooks (2013) o afeto auxilia na aprendizagem, e, consoante à autora, compreendo a relevância da afetividade, dirigida a todos/as alunos/as, brancas/os e negros/as, o que contribui, significativamente, tanto no processo de ensino e aprendizagem, assim como, na relação professor/a e aluno/a de maneira equitativa.

Desse modo, Cavalleiro (2001) entende que a educação antirracista reconhece de maneira positiva a diversidade assim como se preocupa com as desigualdades na sociedade brasileira, fazendo com que os professores e as professoras escolham material pedagógico e de apoio que contemple a diversidade racial.

A educação antirracista prevê um ambiente escolar que respeite tanto no discurso como na prática as diferenças raciais, sendo essencial a criação de condições que possibilitem a convivência harmoniosa entre todos e todas. A pesquisadora considera que os professores e as professoras que realizam educação antirracista são os/as que levam para o contexto escolar a discussão sobre as desigualdades sociais, que realizam discussões sobre esses problemas sociais e de como eles atingem diferentes proporções em diversos grupos raciais e que mostram aos seus alunos e às suas alunas as vantagens e desvantagens de pertencer a determinado grupo racial.

Segundo a autora, todo tipo de ocorrência de discriminação e de preconceito em ambiente escolar deve servir de motivo para reflexão e ação, compreendendo que tanto as vítimas como os protagonistas dessas situações não são culpados pelos acontecimentos, pois são o resultado das relações sociais. Assim, quem discriminou, ofendeu ou ironizou é levado a compreender que sua atitude é negativa. Contudo, para que isso ocorra é extremamente urgente a interferência dos professores e das professoras.

Eliane Cavalleiro (2001, p.158) apresenta as oito características de uma educação antirracista:

- a) reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira;
- b) busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
- c) 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;

d) não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as;

e) ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;

f) busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”;

e) pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;

g) elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.

A autora suscita que, para promover a educação antirracista no ambiente escolar é imprescindível que seja realizado um trabalho preventivo e educativo, com postura compromissada diante dos desafios e com muita vontade de fazer a diferença. Para que isso aconteça, é necessário e urgente combater o racismo nas escolas, por meio de programas que incentivem a eliminação dos preconceitos, a correção das desigualdades e a formação de cidadãos livres, garantindo-lhes o direito à educação pública, plena e de qualidade para todos e todas, em busca de um mundo melhor para se viver.

Compreendo que o material pedagógico bilingue produzido pelas três alunas do 3º ano do curso de Formação de Docentes seja um bom começo para a reflexão crítica da importância de trazer essas discussões, de maneira interdisciplinar, para o contexto escolar.

2.3 PESQUISAS RECENTES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO INTERSECCIONADO

Apresento, nesta seção, pesquisas recentes, as quais abordam o uso do Letramento Racial Crítico com a intersecção de gênero e raça na formação de docentes. Pretendo refletir sobre a importância do trabalho com o Letramento Racial Crítico no curso de formação de docentes, verificar como o Letramento Racial Crítico é tratado na formação de professoras/es e sua relevância tanto nos estágios, em sua formação docente e em suas práticas pedagógicas docentes.

Samantha Alves dos Santos, em sua pesquisa: “Letramento Racial Crítico e Práticas Educacionais no Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro: A formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas”, (2018, p. 18-19) analisou em sua pesquisa a formação continuada de professores da sala de Leitura de uma escola de ensino

fundamental do município do Rio de Janeiro. Seu estudo foi realizado a partir da análise das práticas pedagógicas dos professores regentes desenvolvidas na temática étnico-racial.

A autora, após analisar muitos e variados materiais paradidáticos que abordassem tanto a história e a cultura afro-brasileira e africana assim como a questão racial nos livros de literatura infanto-juvenil, os quais estavam disponíveis para a comunidade escolar graças às salas de Leitura das escolas do município do Rio de Janeiro, observou que era necessário refletir sobre a formação necessária para que os professores pudessem exercer uma prática pedagógica crítica sobre a diversidade cultural no ambiente escolar por meio das abordagens desses materiais, visando as questões étnico-raciais.

Para Santos (2018, p. 20), o objetivo de sua pesquisa era compreender o papel dos professores regentes da Sala de Leitura no Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro para a promoção do Letramento Racial Crítico, visando, de acordo com a pesquisadora: “a responsabilidade que os professores possuem enquanto agentes de transformação social.” (SANTOS, 2018 p. 20-21).

A autora (2018, p. 22) realizou sua análise a partir do uso de livros de literatura africana e afro-brasileira utilizados pelos/as professores/as da Sala de Leitura e a formação necessária para abordar esses materiais na perspectiva étnico-racial. A pesquisadora (2018, p. 27-28), em seu estudo, refletiu sobre as diferenças étnico-raciais na escola nas aulas da Sala de Leitura; se os professores tinham consciência de seu papel reflexivo-crítico na utilização de materiais com temática étnico-racial; procurou verificar se os livros infanto-juvenis com temática étnico-racial são abordados ou não nas Sala de Leitura e de que forma; e, se a diversidade étnico-racial, a história a identidade e cultura negras eram consideradas e discutidas como questões pedagógicas.

Santos (2018, p. 31) obteve os resultados de sua pesquisa através da análise das entrevistas com as professoras que foram selecionadas por meio dos questionários aplicados, nos quais relataram práticas pedagógicas que se coadunam com o Letramento Racial Crítico.

Santos (2018, p. 43), em sua pesquisa, busca refletir sobre a formação do/a professor/a que faz uso de materiais sobre a temática étnico-racial e procura desenvolver, de maneira crítica tanto os questionamentos assim como o conhecimento acerca da história e da cultura africanas e afro-brasileiras. Em consonância com a pesquisadora, compreendo que para que tais conhecimentos sejam apreendidos e desenvolvidos, faz-se necessário que este/esta professor/a tenha acesso à formação continuada acerca da temática étnico-racial, porque: “[...] a formação continuada torna-se um dos elementos fundamentais para a implementação da Lei 10.639/2003” (SANTOS, 2018, p. 44).

Outrossim, de acordo com a pesquisadora Santos (2018, p. 71), para que o/a professor/a possa instigar problematizações por meio de discussões em suas práticas pedagógicas a respeito da temática étnico-racial de maneira reflexiva-crítica, juntamente com seus/suas alunos/as faz-se necessário uma formação continuada que focalize uma educação antirracista a qual instrumentalize os/as professores/as na desconstrução de paradigmas vigentes.

Nesse sentido, Santos (2018, p. 70), ressalta que o Letramento Racial Crítico é “um importante instrumento de promoção da cidadania e de transformação social”, porque, de acordo com a autora, é uma competência político-pedagógica adquirida em espaços de formação. Compreendo, assim como a autora, que a formação continuada de professoras e professores acerca da temática étnico-racial e de gênero é de suma importância pois, esse letramento, os/as sensibiliza para refletir e agir de maneira crítica sobre a prática pedagógica a fim de desconstruir estereótipos e promover uma educação antirracista e transformadora da realidade.

Em sua pesquisa intitulada: “Letramento Racial Crítico nos anos iniciais do Colégio Pedro II: narrativas docentes sobre práticas pedagógicas de reexistência”; Gabriela dos Santos Coutinho (2019, p. 04) buscou compreender os desafios tanto do campo da formação docente assim como da prática pedagógica emancipatória, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, para compreender os fazeres pedagógicos racistas e antirracistas, os quais perpassam a infância e refletem em toda vida escolar. Para tanto, a pesquisadora (2019, p. 04) analisou práticas discursivas docentes em interações frente ao Letramento Racial Crítico para perceber se o estudante negro carrega o estigma de candidato à reprovação, de como esse aluno ressignifica os usos sociais da linguagem e desestabiliza os cânones escolares por meio dos letramentos de reexistência.

Ana Lúcia Santos Souza foi quem cunhou o termo letramentos de reexistência em 2009, no Brasil, com sua tese defendida na Universidade Estadual de Campinas, intitulada: Letramentos de reexistência: Culturas e identidades no movimento hip hop. Em sua pesquisa, Souza (2009) objetivou entender “as práticas cotidianas de uso da linguagem” que desestabilizam os discursos já cristalizados das práticas sociais de uso da língua ensinada e aprendida na escola formal. Souza (2009, p. 33) considera o letramento de reexistência como “uma prática que os ativistas realizam, utilizando matrizes e rastros de uma história ainda pouco contada, em que os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não”. Assim, Souza (2009) identifica no hip hop uma possibilidade de letramento de reexistência:

De maneira geral, o universo dessa cultura [hip hop] leva em conta tanto as práticas educativas das quais os jovens compartilharam na esfera escolar, como estudantes, que nem sempre têm procedentes em seus grupos de origem, como aquelas produzidas por eles na esfera do cotidiano, atribuindo-lhes significados, objetivos e tornando-as próprias. Além disso, ao entendimento dos ativistas participantes desta pesquisa, os letramentos no hip hop também são sustentados por práticas engendradas pelos movimentos sociais negros que historicamente reivindicaram por direitos, inclusive na área de educação. (SOUZA, 2009, p. 31).

E, a pesquisadora complementa, afirmando que para os rappers, a educação e a posse da palavra, são marcadas pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, “a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada, no racismo, nos preconceitos e discriminação” (SOUZA, 2009, p. 32).

A metodologia adotada pela pesquisadora Coutinho (2019, p. 05) em sua pesquisa, foi a realização de rodas de conversas sobre Letramento Crítico no campus Realengo I do Colégio Pedro II, envolvendo professores da instituição de ensino interessados na temática. A autora (2019, p. 05) oportunizou, desse modo, a reflexão e a discussão sobre as práticas pedagógicas de construção identitária racial nas práticas de letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também buscou compreender em sua pesquisa (2019, p. 05) como os docentes da instituição percebem, organizam e atribuem significado à questão racial na educação, principalmente ao que se refere aos letramentos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nas rodas de conversa ofertadas pela pesquisadora aos professores sobre Letramento Racial Crítico no campus Realengo I (2019, p. 08), foram utilizados recursos de Multiletramentos tais, como: documentários, artigos científicos, entrevistas, palestras, tendo por temática raça, racismo e Letramento Racial Crítico, cujo objetivo era o empoderamento do grupo de professores.

De acordo com a autora (2019, p. 09), sua pesquisa que está em fase inicial de estudo, ressalta sua importância de contribuir com o Ensino Básico no sentido de criar ambientes para refletir e debater questões étnico-raciais que possam desconstruir o padrão elitizado por meio de práticas de letramentos em uma escola pública. Compreendo que, em sua pesquisa, a autora Coutinho (2019) utiliza o Letramento Racial Crítico como uma ferramenta importante na desconstrução de estereótipos sobre racismo e raça associados à reprovação escolar de alunos/as negros/as e ao combate da ideologia do mérito, através das narrativas docentes, pois de acordo com Ferreira (2015): “um dos princípios da Teoria Racial Crítica é, especificamente, esse de utilizar narrativas, histórias, estórias, crônicas, autobiografias para tratar das questões de raça e racismo”. (FERREIRA, 2015, p. 17-18).

Daniela Araújo Nascimento (2017, p. 67), em sua pesquisa: “A temática étnico-racial em projetos de cursos de licenciatura em Letras do Rio de Janeiro”; verificou nos projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Letras de duas universidades públicas, a presença ou ausência de elementos da cultura negra.

A pesquisadora realizou entrevista com cinco alunas do curso de Letras sendo 03 alunas da UFRJ e 02 da UNIRIO, para identificar qual era a percepção destas alunas acerca da inserção da temática étnico-racial nas disciplinas, ementas e fluxogramas das instituições de ensino superior (NASCIMENTO, 2017, p. 69-70).

Para tanto, Nascimento (2017), realizou uma análise dos projetos pedagógicos e da organização curricular do Curso de Letras. De acordo com sua análise, Nascimento (2017, p. 89), menciona que de acordo com o texto do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras da UFRJ, a formação de um professor crítico-reflexivo para a educação das relações étnico- raciais não faz parte dos objetivos gerais do curso, porém, apenas para a formação de um profissional consciente.

Segundo a análise do texto do Projeto Político-Pedagógico e da Organização Curricular do Curso de Licenciatura em Letras realizada pela pesquisadora (Nascimento, 2017, p. 89-90), a UFRJ mostra uma formação conservadora, tecnicista e conteudista, mesmo que sua pretensão seja fomentar uma formação consciente, embora sua preocupação na formação docente seja maior com os aspectos estruturais.

Com relação ao Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras da UNIRIO, Nascimento (2017, p. 91) verificou, em sua análise, que a universidade apresenta um modelo inovador que busca acompanhar as transformações sociais e a elas ajustar-se, sendo o Projeto Político uma ferramenta em constante movimento. De acordo com a UNIRIO: “O projeto incita o docente a praticar a reflexão e a crítica sobre as determinações normativas da legislação sobre o ensino” (UNIRIO, 2009 *apud* NASCIMENTO, 2017, p. 91).

Nesse sentido de acordo com Nascimento (2017, p. 91-92) o Projeto Político-Pedagógico estimula o docente a atentar-se para as diferenças e as transformações sociais, possibilitando que sua ação docente seja o reflexo do que a Universidade compreende como educação. Conforme análise de Nascimento (2017, p. 93) a UNIRIO, diante da diversidade social, forma docentes críticos e reflexivos e a UFRJ forma professores conscientes.

Neste sentido, Nascimento (2017, p. 93) ressalta que a formação docente prepara os professores/as para a prática, como forma de transformação do contexto formador docente, a ação-reflexão- ação, que nas palavras de Freire (2001): “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o

fazer” (FREIRE, 2001, p. 42-43). Nessa perspectiva, tanto a prática como a reflexão se complementam, para transformar o fazer pedagógico e a educação.

Nascimento (2017, p. 116) enfatiza que para a transformação acontecer, a formação de professores/as é de extrema urgência na temática das relações étnico-raciais e para o cumprimento da Lei nº 10.639/03. A pesquisadora Nascimento (2017, p. 64) ressalta que a formação docente dos/as acadêmicos/as do curso de Licenciatura em Letras: “deve prover meios de propiciar uma formação em conformidade com as demandas sociais de nossos tempos” (NASCIMENTO, 2017, p. 64). E, essa seria uma maneira, segundo Nascimento (2017, p. 65) de provocar transformações sociais por meio de uma educação reflexiva.

Nesse sentido, a pesquisadora Nascimento (2017, p. 65) compreende que o letramento racial crítico possibilita ao sujeito em formação a capacidade de assumir uma postura questionadora frente às práticas excludentes, preconceituosas e discriminatórias assim como transformar sua prática docente por meio do ato reflexivo.

Em sua pesquisa intitulada: “Por uma educação antirracista: O Teatro do Oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras”, Carolina Angélica Ferreira Netto (2018, p. 13) investigou, em sua pesquisa, o diálogo no ambiente escolar obre racismo e práticas discriminatórias, através da utilização de um laboratório de Teatro do Oprimido, com meninas do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Duque de Caxias tendo como inspiração o Teatro das Oprimidas, o qual é proposto pela Rede Ma(g)dalena Internacional de Teatros das Oprimidas.

O objetivo principal de sua pesquisa, Ferreira Netto (2018, p. 23), é investigar o uso do Teatro do Oprimido no processo educacional como ferramenta para um letramento étnico-racial e de transformação de meninas, em especial de meninas negras, por meio de diálogo e reflexão a respeito da construção das identidades e das subjetividades dessas meninas negras, assim como da naturalização de opressões.

Para tanto, Ferreira Netto (2018, p. 24) apoiou-se nos estudos de Letramento Racial Crítico, da professora e pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira (2015), buscando compreender como se dava o processo de reflexão das vivências e das identidades das interlocutoras da pesquisa e de como as/os participantes interviam e debateram sobre possibilidades de soluções para o bullying fruto do racismo e de que maneira a escola, enquanto comunidade escolar, fez sua reflexão sobre o tema! Ferreira Netto (2018, p. 28) propôs, em sua pesquisa, a utilização do Teatro de Oprimido como uma ferramenta para dialogar na escola sobre racismo, práticas racistas e suas consequências tanto concretas como subjetivas sobre as pessoas, como uma forma de desconstrução das práticas e ideias racistas.

De acordo com a autora Ferreira Netto (2018, p. 29), o Teatro do Oprimido é um conjunto de técnicas e jogos teatrais cuja finalidade é fortalecer a formação política e estética dos sujeitos oprimidos, visando à humanização e à busca pela superação das opressões, tanto simbólica, psicológica ou social. Para a pesquisadora Ferreira Netto (2018, p. 35) é uma maneira de o sujeito que vive uma opressão, por meio da produção teatral, tomar consciência, refletir coletivamente, contar sua própria história e propor diálogos para a transformação. Ferreira Netto (2018, p. 37) explica que o Teatro do Oprimido produz sentidos, tanto de vivências coletivas assim como de formação política. Sua base é um tripé formado por palavras, som e imagem, qual compõe a estética do oprimido, a qual está baseada na ética e na solidariedade, cuja essência do teatro é política, feito pelo oprimido e para o oprimido.

A pesquisadora Ferreira Netto (2018, p. 68) utiliza o Letramento Étnico-Racial como ferramenta de transformação social de meninas negras por meio do Teatro do Oprimido. E, pretende, Ferreira Netto (2018, p. 96), através do Teatro do Oprimido, produzir conhecimento que beneficie a comunidade negra, através de discussões, reflexões e práticas educacionais emancipatórias. Sua pesquisa Ferreira Netto (2018, p. 146) ressalta a importância do Letramento Racial Crítico na formação dos professores para uma educação antirracista porque a pesquisadora considera a formação crítica e reflexiva necessária para a formação e transformação de professores/as e educadores/as.

Com relação ao Teatro do Oprimido, Ferreira Netto (2018, p. 174) compreende o Letramento Racial Crítico como ferramenta que transforma e desconstrói estereótipos negativos sobre as crianças negras assim como promove seu autorreconhecimento.

Keila de Oliveira (2019, p. 19) buscou refletir, em sua pesquisa: “Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil: os primeiros livros são para sempre”; se os livros de Literatura Infantil que apresentam de forma positiva o negro podem auxiliar na promoção do Letramento Crítico.

Para tanto, Oliveira (2019, p. 22) realizou observações de crianças do Ensino Fundamental I, em fase de alfabetização, para tentar perceber quais eram os olhares dessas crianças e de suas professoras sobre os livros de Literaturas Infantil que traziam personagens meninas negras como protagonistas e verificar qual seria a possibilidade de aproximação por meio dessas atividades e leituras, com o Letramento Racial Crítico em sala de aula.

A pesquisadora utilizou o livro de Literatura Infantil por entendê-lo como contribuição na formação identitária desses alunos tanto de maneira positiva assim como negativa. Oliveira (2019, p. 26) procurou perceber, em sua pesquisa, quais impactos os livros de Literatura Infantil trariam às crianças no que se refere à sua identidade racial.

Nesse sentido, Oliveira (2019, p. 32) analisou como se dá o processo de identificação racial das crianças, através da Literatura Infantil, utilizando três livros que abordassem questões raciais e a identidade racial negra de maneira positiva. A autora Oliveira (2019, p. 33) verificou que os professores precisam incluir discussões e práticas antirracistas em seu trabalho diário. E para que isso aconteça de maneira eficaz, Oliveira (2019, p. 34) destaca a importância de uma formação acadêmica e profissional dos professores, por meio de oficinas, seminários, palestras e curso de formação. Para a autora (2019, p. 34), o Letramento Racial Crítico pode ser trabalhado antes da alfabetização, quando o professor oportuniza às crianças interagir em diversas práticas envolvendo a leitura e a escrita sobre raça.

Oliveira (2019, p. 41) compreende que, nós professores, ao trazermos para a sala de aula discussões sobre identidades sociais e raciais, podemos contribuir e possibilitar para o (re) conhecimento do pertencimento étnico-racial, e possibilitamos às crianças a reflexão crítica sobre como isso pode interferir na forma como são vistos e aceitos na sociedade assim como em seus direitos. A pesquisadora Oliveira (2019, p. 52) utilizou em sua pesquisa, narrativas autobiográficas das professoras para verificar como elas compreendem a importância do uso do Letramento Racial Crítico em sala de aula.

A autora Oliveira (2019, p. 155) destaca, em sua pesquisa, que é um processo as crianças se percebem, se (re)conhecem e (re)conhecem a si e ao outro quanto à identidade racial. Quando esse processo tem início a partir dos livros de Literatura Infantil, a criança consegue perceber como são os personagens e fazer comparações. As professoras participantes da pesquisa relataram à pesquisadora que o uso dos livros de Literatura Infantil contribuiu significativamente para que elas pudessem refletir sobre a importância do Letramento Racial Crítico no Cotidiano escolar. A pesquisadora Oliveira (2019, p. 158) ressalta que com relação às professoras participantes da pesquisa, pode perceber que o uso dos livros de Literatura Infantil contribuiu para o Letramento Racial Crítico das crianças, mesmo as docentes tendo dinâmicas parecidas, pois no momento da reflexão puderam expressar sua opinião, relatar experiências, permitindo às crianças acolhimento e segurança para expor suas ideias. Oliveira (2019, p. 159) considera o momento de escuta e de reflexão como um dos meios mais eficazes para promover o Letramento Racial Crítico.

Oliveira (2019, p. 160) finaliza sua pesquisa com a defesa de que a Literatura Infantil auxilia no processo de formação identitária e possibilita a promoção do Letramento Racial Crítico, enfatizando a necessidade de formação permanente dos professores sobre as questões raciais.

Em sua pesquisa: “Ela parece a empregada da minha casa”: A relevância do Letramento Racial Crítico para a formação”; Elivan Aparecida Ribeiro (2019, p. 25), propôs investigar como o Letramento Racial Crítico e como os discursos étnico-normativos estão veiculados aos ambientes escolares, com ênfase na formação inicial dos profissionais docentes. Ribeiro (2019, p. 27-28) tentou promover uma oficina de formação para professores em formação, tanto na modalidade presencial como a distância, para que os mesmos, após contato com as atividades propostas, pudessem compreender a importância de se abordar e problematizar o Letramento Racial Crítico em situações que envolvem o racismo por meio de relatos/narrativas e, após, realizar uma análise dos resultados obtidos acerca das teorias que fundamentaram os estudos, assim como, a análise crítica dos documentos produzidos durante a oficina de formação.

De acordo com a autora Ribeiro (2019, p. 28), sua pesquisa tem relevância por almejar, a ressignificação da formação dos professores e formação, por meio do Letramento Racial Crítico, a fim de ampliar habilidades relacionadas à criticidade tanto dos discursos como da atuação profissional com vistas a possibilitar um rompimento da tradição escolar na forma como aborda, sem problematizar as relações raciais nas datas comemorativas impostas, para cumprimento de calendários e currículos escolares.

Ribeiro (2019, p. 42) traz como enfoque o Letramento Racial Crítico porque tem como ponto de partida as questões raciais e busca romper com os paradigmas sociais, pois utiliza os professores em formação inicial como agentes de letramento que, juntamente com os alunos de diferentes ambientes escolares, podem agir e transformar suas vidas, sua realidade social e educacional, perante as questões raciais. Ribeiro (2019, p. 46) adota em sua pesquisa, o entendimento de que, aliando-se à Teoria Racial Crítica (TATE, 1997), sua concepção de trabalho enfatiza um dos cinco princípios fundamentais da Teoria Racial Crítica: “A centralidade do conhecimento experiencial” (FERREIRA, 2015, p. 29), pois, traz narrativas/relatos pela pesquisadora que são utilizados como ferramentas para realizar as análises de vivências com o racismo. E, Ribeiro (2019, p. 47) reforça que adotou a Teoria Racial Crítica, em sua pesquisa, fundamentada por Ferreira (2015), porque, em seu trabalho, a intenção é buscar por uma educação antirracista, na qual, a utilização de narrativas é relevante para desconstruir discursos hegemônicos e de racismo.

Ribeiro (2019, p. 55) explica que sua proposta em realizar uma Oficina de formação contribuiu para dar visibilidade, problematizar e desconstruir discursos étnico-normativos. A pesquisadora (2019, p. 56) menciona que o papel da escola, ambiente de formação e

cidadania, local de fomentação crítica, é de dismantelar ideologias dominadoras assim como discursos hegemônicos e eurocêtricos, pois a escola é um lugar plural.

Em conformidade com Ribeiro (2019, p. 58) coaduno com sua concepção acerca do Letramento Racial Crítico, na qual, a pesquisadora considera-o como uma ferramenta teórica, política-pedagógica de ressignificação de práticas tanto sociais quanto educacionais.

Em consonância com Ribeiro (2019, p.58), compreendo que a educação deve ser comprometida com a justiça social, pois o Letramento Racial Crítico presume que a docência é ato político e engajamento, é comprometimento com uma educação equânime e antirracista para todas e todos.

Para tanto, a autora Ribeiro (2019, p. 60) enfatiza a relevância do Letramento Racial Crítico como ferramenta teórico-metodológica, na qual, as questões raciais são trazidas à tona e colocadas no centro do ambiente escolar para que sejam problematizadas com criticidade e de maneira reflexiva, em situações que envolvam racismo, a fim de que a educação antirracista e equânime se concretize.

Ribeiro (2019, p. 163) conclui, em sua pesquisa, que a participação dos professores em formação como partícipes críticos de práticas metodológicas, contribuiu na promoção da (re)significação dos conhecimentos às relações raciais que esses já possuíam, pois reforçaram de maneira crítica e reflexiva seu posicionamento, contribuindo para a consolidação do Letramento Racial Crítico.

Em sua pesquisa intitulada: “Gênero e diversidade na escola: Multiletramentos em aulas de língua portuguesa”, Orlando (2013, p. 22) realizou uma intervenção com a aplicação de uma sequência didática tendo por base diferentes gêneros textuais, um vídeo intitulado *The Impossible Dream* (O Sonho Impossível) produzido pela ONU e por Dagmar Doubkova, de Kratky Films, da Tchecoslováquia, no ano de 1983, o qual retrata a realidade e o problema enfrentado por mulheres do mundo todo: a sobrecarga de trabalhar fora e de ser dona de casa. A autora escolheu esse vídeo porque trata da questão da/s relações/diversidade/identidades de gênero de maneira clara e por sua qualidade, pois já ganhou inúmeros prêmios e, porque segundo a autora: “trata-se de um tema atual, portanto necessário para pensarmos questões sobre o nosso cotidiano, mesmo que o filme tenha sido produzido no ano de 1983” (ORLANDO, 2013, p. 22).

Dessa forma, a pesquisadora pode verificar como as alunas e os alunos veem o papel da mulher na sociedade atual e de como seu trabalho de pesquisa pode contribuir ou não para discussões a respeito dessa questão. Orlando (2013, p. 26) procurou, em sua pesquisa, verificar o entendimento das/os alunas/os do primeiro e terceiro anos do ensino médio da rede

particular de ensino de uma cidade de pequeno porte do Oeste do Paraná, no que diz respeito à/s relações/diversidade/identidades de gênero: investigar, como foi a recepção de uma prática pedagógica sobre a/s relações/diversidade/identidades de gênero no contexto de sala de aula por parte das/os alunas/os a partir da execução da sequência didática que fez uso de um vídeo; e analisar a opinião/reflexão das/os alunas/os acerca disso.

Desse modo, de acordo com a autora da pesquisa (ORLANDO, 2013, p. 46) é relevante que se trabalhe criticamente, em sala de aula, com a/s relações/diversidade/identidades de gênero. E ressalta (ORLANDO, 2013, p. 68) que para a reflexão sobre a/s relações/diversidade/identidades de gênero em sala de aula, utiliza-se da pesquisa qualitativa para analisar textos e discursos, que após a análise dos resultados, possam contribuir para um ensino plural, sem desigualdades, assim como mensurar dados estatisticamente, por meio do uso de gráficos e tabelas.

Orlando (2013, p. 72) utilizou o vídeo, sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos e da/s relações/diversidade/identidades de gênero que foi realizado em forma de sequência didática com a duração de 30 horas/aulas em duas turmas. A autora (2013, p. 73) fez uma adaptação, na qual não focalizou a sequência didática em sua estrutura e elaboração de um gênero em específico, e sim, na temática, na recepção e na compreensão das/dos alunas/os do tema da/s relações/diversidade/identidades de gênero. Após a finalização da sequência didática, as/os alunas/os produziram um relato de experiências, o qual encerrava a aplicação da mesma como mais um instrumento de análise de dados.

A pesquisadora (2013, p. 167) procurou verificar o entendimento por parte das/os alunas/os acerca da/s relações/diversidade/identidades de gênero, as suas percepções sobre a temática, utilizando um vídeo como recurso de multiletramento para tratar sobre desigualdades de gênero, a partir de um estudo de caso etnográfico na educação nas aulas de língua portuguesa.

Assim, de acordo com Orlando (2013, p. 168) pode verificar que o terceiro ano do ensino médio apresentou maior maturidade para discutir sobre o tema proposto enquanto o primeiro ano apresentava atitudes de imaturidade, como risadas e brincadeiras, tanto no início como no decorrer da aplicação da sequência didática. E, em ambas as turmas, a pesquisadora verificou o desconhecimento, no começo da sequência didática, do que é preconceito e discriminação ao não caracterizar o bullying como tal.

Orlando (2013, p. 172) verificou, em sua pesquisa, que todos/as participantes salientaram a importância de se falar sobre os temas abordados em seu trabalho, gênero e diversidade, que são silenciados em aulas e em materiais de ensino, causando a sensação de

que o preconceito contra a mulher é coisa do passado. As alunas leram e discutiram acerca das desigualdades de gênero e reconheceram que são prejudicadas e afetadas diretamente pela situação feminina atual. E os meninos reconheceram a relação desigual entre homens e mulheres na sociedade, contudo, pouco se informaram sobre o assunto.

Para a autora (2013, p.172-173) o ensino pautado nos multiletramentos possibilita o acesso e reconhecimento das constantes mudanças linguísticas e promove o engajamento crítico das/os alunas/os na construção de seu futuro social com sucesso. A pesquisadora relata que seus/suas alunos/as expuseram como foi importante essa reflexão na escola acerca da/s relações/diversidade/identidades e gênero, pois no ambiente escolar: “estão sendo formados/as os pais e as mães do futuro, educadoras/es de gerações críticas ou assujeitadas” (ORLANDO, 2013, p. 173).

Nesse sentido, Orlando (2013, p. 173) propõe, em sua pesquisa, diante dos resultados permeados por valores machistas, a adoção de um ensino que proporcione condições igualitárias de aprendizagem: a coeducação, proposta por Auad (2006), que segundo a pesquisadora Orlando (2013), vejam os/as alunos/as como sujeitos/as ativos/a, críticos/as, reflexivos/as, por meio dos multiletramentos, aliado a outras e ou diversas teorias do processo de ensino-aprendizagem, como agentes protagonistas no mundo.

Schäfer (2021) em sua pesquisa intitulada: “Letramento Racial Crítico: Todas as cores na literatura infantil, a minha cor e a cor da(o) outra(o)”, objetivou pesquisar como as crianças de 6 a 7 anos interagem com os livros de literatura infantil com personagens negros e negras e como elas se relacionam com seus colegas e professores em relação a questão da identidade racial.

A pesquisadora desenvolveu sua pesquisa motivada pela percepção de que “há lacunas de investigações acadêmico-científicas na perspectiva de Letramento Racial e Letramento Racial Crítico” (SCHÄFER, 2021, p.17). Suas perguntas de pesquisa foram: Como o livro: “O mundo no Black Power de Tayó aborda a identidade de crianças negras? E, como as atividades de uma produção didática com ênfase no Letramento Racial Crítico podem colaborar para o fortalecimento da identidade racial das crianças negras? (SCHÄFER, 2021, p. 18).

De acordo com a pesquisadora, a literatura infantil “representa uma considerável perspectiva para o desenvolvimento da competência leitora na escola de ensino fundamental inicial da educação básica” (SCHÄFER, 2021, P.31).

Com relação à cultura afro-brasileira, Schäfer (2021, p. 31), considera que a literatura infantil “ainda possui uma grande lacuna a ser preenchida em sala de aula, estando ambas em

um constante processo de diálogo e reconstrução”. Nesse sentido, Schäfer (2021, p. 33) explicita que o Letramento Racial Crítico tem total relevância para nortear o trabalho do professor em sala de aula, principalmente por oportunizar discussões acerca de identidades raciais, contribuindo significativamente para o (re)conhecimento racial de maneira consciente, o que auxilia na formação dos alunos.

Para Schäfer (2021, p. 33), o Letramento Racial Crítico trabalhado desde as séries iniciais, através da literatura infantil, faz com que os alunos entendam as questões de identidade racial e evidencia sua importância para a formação de leitores com consciência racial.

A pesquisadora elaborou uma produção didática, com ideias e sugestões para docentes, observando pontos relevantes para serem considerados em uma história com uma protagonista negra positivada, tendo como pano de fundo a cultura africana, no livro: “O mundo no Black Power de Tayó”. Schäfer (2021, p. 44) elaborou uma produção didática para evidenciar a importância do trabalho com o Letramento Racial Crítico em sala de aula, pelas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. A produção didática está dividida em seis aulas, com duração de uma hora e meia cada uma. O planejamento teve como base os conteúdos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo do ensino fundamental inicial. A produção didática foi realizada tendo como base o livro: “O mundo no Black Power de Tayó”, o qual se apresenta no gênero textual narrativo, considerado pela pesquisadora como adequado para o trabalho com as crianças pequenas. Essa obra foi escolhida pela pesquisadora por conter uma personagem negra como protagonista, que tem orgulho de sua raça e tem como ponto fundamental o orgulho pelo seu cabelo Black Power.

Ao responder à primeira pergunta de pesquisa: “Como o livro ‘O mundo no Black Power de Tayó’ aborda a identidade de crianças negras?” Schäfer (2021, p. 50-51) enfatiza que a intencionalidade da escolha do livro justifica-se por vários motivos: a personagem é uma menina negra, protagonista; o livro foi escrito por uma mulher negra, professora universitária e pesquisadora que tem dedicado seus estudos sobre questões raciais; e, o tema central do livro é a valorização da identidade negra.

De acordo com Schäfer (2021, p. 51), isso oportuniza “discutir sobre o ensino voltado ao Letramento Racial Crítico, permitindo que se reflita com as crianças temas como raça, direitos na infância, empoderamento feminino negro, entre outras possibilidades”.

Após, a autora realiza uma análise do livro, desde sua capa, levando em consideração como foi realizada a ilustração da personagem negra protagonista, as ilustrações no livro, a forma como a personagem principal é ilustrada, o Black Power, os penteados e a natureza,

entre outros aspectos. Fica evidente em sua análise que se trata “de uma história que contempla o Letramento Racial Crítico, à medida que, tanto nas figuras como no texto do livro, não há espaço para a subalternidade da cultura afro-brasileira e nem da personagem negra” (SCHÄFER, 2021, p. 66).

Para Schäfer (2021, p. 66) a história “O mundo no Black Power de Tayó”, evidencia a presença do Letramento Racial Crítico e possibilita aos docentes refletir sobre questões raciais e ampliar seus horizontes em relação a identidades de raça. E Schäfer (2021, p. 66) responde a primeira pergunta de pesquisa, concluindo que o livro acima citado aborda a questão da identidade de crianças negras de forma positivada, utilizando o fortalecimento da cultura africana e afro-brasileira e o cabelo Black Power como símbolo máximo da beleza negra e resgata todos os traços fenotípicos que valorizam a raça negra.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa: “Como as atividades de uma produção didática com ênfase no Letramento Racial Crítico podem colaborar para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras?”, Schäfer (2021, p. 67) realizou análise da produção didática por ela confeccionada.

Assim, Schäfer (2021, p. 69) explicita que sua produção é mediada pelo Letramento Racial Crítico que quebra a dinâmica racista de tantos livros didáticos, de literatura e de atividades que não levam em conta a reflexão de identidades de raça. A autora realiza a análise das atividades da produção didática explicando por que se enquadram no Letramento Racial Crítico. Sua análise é dividida em quatro temas: traços fenotípicos, cabelo, ancestralidade e intelectualidade.

No que se refere ao tema 1: Traços fenotípicos, Schäfer (2021, p. 70) analisa as atividades da Aula 1, a partir da contação de história: “O mundo no Black Power de Tayó” e aborda sobre traços fenotípicos, de maneira positiva e de valorização de pessoas. Com relação ao tema 2: “Cabelo: valorização das personagens a partir do cabelo e penteados”, Schäfer (2021, p. 73) analisa as atividades da Aula 2, que reforçam, de maneira positiva, os traços fenotípicos, enfatizando o cabelo e seus respectivos penteados, valorizando a personagem.

Nas Aulas 3 e 4, as atividades de 1 a 4, segundo Schäfer (2021), reforçam a valorização da personagem a partir do cabelo e penteados, ao retomar a aula anterior sobre a construção do gráfico dos penteados. Quanto ao tema 3: “Ancestralidade”, Schäfer (2021, p. 83) analisa as atividades de 1 a 4 da Aula 5, sobre a África se faz presente a partir de pesquisas e questionamentos relacionados a termos africanos. No que se refere ao tema 4: “Ancestralidade e Intelectualidade”, Schäfer (2021, p. 86) analisa as atividades de 1 a 4 sobre

a Aula 6, que trata de pesquisas e questionamentos relacionados a termos africanos, bem como a intelectualidade.

Schäfer (2021, p. 87) responde à segunda pergunta de pesquisa concluindo que “as atividades de uma proposição didática com ênfase no Letramento Racial Crítico podem colaborar para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras de várias formas”.

E, Schäfer (2021, p. 90) conclui seu trabalho de pesquisa, enfatizando a necessidade de que as equipes gestoras e docentes compreendam a importância da adoção de práticas de ensino voltadas ao Letramento Racial Crítico. Em consonância com Schäfer (2021) entendo a importância do Letramento Racial Crítico no curso de Formação de Docentes e da relevância de discussões sobre a questão racial no ambiente escolar, colaborando no combate ao racismo e ao preconceito racial, para a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

E, para que haja democracia com equidade, coaduno com a afirmação de Schäfer (2021) em que a criança negra não seja inferiorizada, ocultada e tratada com indiferença, visto que o Letramento Racial Crítico é uma importante ferramenta pedagógica para a desconstrução de estereótipos.

Todos os trabalhos acima citados são crucialmente relevantes, porque demonstraram a importância do trabalho docente aliado ao Letramento Racial Crítico, trazendo à tona o quanto ainda é problemática e emblemática a forma como são tratadas as questões raciais e de gênero no contexto escolar.

Além disso, essas pesquisas sinalizam que, para a promoção de uma educação antirracista, é necessário ressignificar a formação docente perante as questões raciais. Elucidam, também, como o professor em formação inicial e continuada, propicia aos seus alunos, por meio do Letramento Racial Crítico, a problematização e a discussão dessas questões em suas aulas.

Em minha pesquisa, a produção da Unidade Didática Bilíngue pelas alunas do terceiro ano do curso de Formação de Docentes, promoveu discussões e reflexões críticas para se possibilitar o Letramento Racial Crítico no contexto escolar e a ressignificação das práticas docentes no que diz respeito à raça com intersecção em gênero. O enfoque da minha pesquisa foi o Letramento Racial Crítico, por meio de leituras, discussões, reflexões e produção da Unidade Didática Bilíngue, a qual coloca como ponto de partida raça, com alunas do terceiro ano do curso de formação de docentes, faz-se pertinente destacar a relevância do Letramento Racial Crítico para uma educação antirracista.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo apresento o percurso metodológico da pesquisa, fazendo algumas reflexões que versam sobre a Linguística Aplicada, a pesquisa qualitativa e a pesquisa-intervenção. Em seguida, descrevo os instrumentos de geração de dados, sendo: diário de campo, questionário e narrativas autobiográficas. Gostaria de salientar que o diário de campo será produzido a partir das observações, discussões e reflexões realizadas em todo o processo de pesquisa, desde o questionário, a confecção da Unidade Didática Bilingue até a análise desse material produzido pelas alunas do curso de Formação de Docentes. Ademais, trarei informações sobre o perfil das participantes da pesquisa e as contribuições para o local pesquisado, com o suporte teórico em: Moita Lopes (1994, 2003); Pennycook (1998, 2000); Ferreira (2006); Freire (2006) De Grande e Kleiman (2007); Minayo (2007).

3.1 A PESQUISA NA LINGUÍSTICA APLICADA

Minha pesquisa tem a intenção de refletir sobre as práticas pedagógicas docentes, no que se refere à temática de raça e de gênero, nas aulas de língua inglesa, no Curso de Formação de Docentes. Além disso, confeccionar material didático bilíngue que auxilie as alunas participantes em seus estágios de regência assim como em sua práxis, trazendo para a sala de aula de língua inglesa práticas pedagógicas. Para Moita Lopes (2003) isso nos faz pensar em uma abordagem mais holística e politizada para o ensino de LE/inglês; uma abordagem que nos possibilite ensinar nossos/as alunos/as a transgredir as fronteiras da dominação por meio da língua-alvo.

Nesse sentido, minha pesquisa está inserida nas bases da Linguística Aplicada e do ensino crítico de línguas, pois trata de temas como raça e gênero que são de caráter política social, tão presentes em nossas salas de aulas, que são espaços multiculturais, nos quais convivemos com uma diversidade de raça, gênero, etnia, credos, culturas entre outros, e que por esses motivos, de acordo com Pennycook (1998, p. 39): “precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade”.

O ensino crítico é imprescindível para o fortalecimento da desconstrução da exclusão, do preconceito e da violência em relação às identidades de raça e de gênero e, como aponta Ferreira (2006), a problematização de temas críticos em aulas de línguas implica o desvelamento de práticas opressivas. Freire (2006), nos convida a migrar de uma educação

bancária para uma educação problematizadora que, reconheça “os educandos como seres no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2006, p.40). Nesse sentido, podemos reconhecer as nossas alunas, os nossos alunos e a nós mesmos e mesmas, como seres que se movem no e com o mundo e “a sala de aula como um espaço de conflito e transformação da realidade” (FREIRE, 2006, p.40).

3.2 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa procura analisar, compreender e entender a complexidade da dinâmica das relações sociais. Minayo (2007) enfatiza que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações. Essa metodologia de pesquisa deve ser conduzida como uma prática ética e com o olhar voltado ao contexto político-social da prática da pesquisa ao pensar no potencial emancipatório que esta pode ter (DE GRANDE; KLEIMAN, 2007), pois, assim considera o envolvimento de questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade (MOITA LOPES, 1994).

Nesse sentido, minha pesquisa intenta refletir criticamente sobre o ensino de língua inglesa no curso de Formação de Docentes a partir da temática de raça e de gênero, temas estes que ultrapassam os limites da sala de aula e que nós, professores e professoras temos de derrubar as fronteiras disciplinares que separam o nosso trabalho de questões sociais mais amplas (PENNYCOOK, 2000). Em outras palavras, educar para transgredir e transformar.

3.3 A PESQUISA DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Para que se conheça mais de perto a escola, a dinamicidade de suas relações e interações cotidianas, a atuação de cada sujeito partícipe desse espaço social e suas relações, faz-se necessário o uso da etnografia que, de acordo com André (1995, p.41):

Este tipo de pesquisa permite, pois, que se cheque bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Esta pesquisa, a qual envolve um processo de reconstrução e de reflexão da prática pedagógica docente aliada ao ensino crítico de língua inglesa no curso de Formação de Docentes assim como a confecção de uma Unidade Didática Bilíngue que possibilite refletir

sobre a opressão, violência e preconceito para com a diversidade de raça e de gênero, permite, nas palavras de André (1995, p.41):

[...] desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, a pesquisa é de caráter etnográfica, pois possibilita a aproximação do ambiente escolar e dos indivíduos que a compõem e, principalmente, das interações professora, alunas, as quais envolvem componentes sociais cognitivos, morais, afetivos, éticos e políticos, para que juntas possam reconstruir de maneira significativa, sua práxis. Nesta pesquisa utilizei os instrumentos de geração de dados que coadunam com as pesquisas de cunho etnográfico: diário de campo, narrativa autobiográfica, questionário e questões reflexivas.

3.4 PESQUISA - INTERVENÇÃO

A pesquisa – intervenção está inserida no quadro das pesquisas aplicadas e dos estudos que, consideravelmente, tem crescido, especialmente no que se refere à infância, juventude e minorias (ACRI, 2013; OLIVEIRA, 2014; ORLANDO, 2013; PIRES-SANTOS, 2004).

Neste sentido, para intentar atender a necessidade de uma prática pedagógica docente aliada ao ensino crítico de língua inglesa no curso de Formação de Docentes assim como a confecção da Unidade Didática Bilíngue que promova práticas escolares de igualdade e de equidade no que se refere à temática de raça e de gênero, proponho, em minha pesquisa, desenvolver com as alunas do curso de Formação de Docentes uma pesquisa – intervenção, que, conforme Castro (2008), ocorre durante todo o processo da pesquisa e as alunas participam ativamente deste. Além do mais, de acordo com Portugal (2008) muitas são as contribuições desse tipo de abordagem para a educação: a valorização das minorias e o reconhecimento das alteridades.

A abordagem intervencionista, segundo Paulon (2005), associa pesquisador e colaboradores da pesquisa. E, assim, a relevância da intervenção nesta pesquisa é a confecção da Unidade Didática Bilíngue que auxilie as alunas tanto em seus estágios de regências como em suas práticas pedagógicas docentes, porque de acordo com a pesquisadora Paulon (2005),

reúne teoria, ação e transformação social e entende o pesquisador como parte do campo de pesquisa.

Reitero a importância deste trabalho que consistiu em partir da confecção de materiais didáticos bilíngues direcionados às questões de raça e de gênero, contribuir para a reflexão e ação tanto no planejamento de suas regências e/ou aulas quanto na utilização do material elaborado por elas.

Esta pesquisa também se justifica por contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, para que as aulas de língua inglesa possam colaborar na desconstrução das desigualdades de raça e de gênero e como instrumento de aprendizagem que promova a igualdade a partir do respeito às diferenças, visto que, sendo uma pesquisa intervencionista “[...] procura interrogar os múltiplos sentidos cristalizados visando desatualizá-los”. (ORLANDO, 2013, p. 68).

Dessa forma, também colabora como instrumento de aprendizagem que promova uma educação cidadã, inclusiva, antirracista, emancipatória, transformadora e transgressora para todas e todos.

3.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Nesta seção e em suas subseções, apresento informações necessárias acerca do uso dos instrumentos: Diário de Campo, Narrativa Autobiográfica, Questionário e Questões Reflexivas, os quais foram utilizados para a obtenção dos dados que compõem o corpus da pesquisa.

3.5.1 Questionário

Um dos instrumentos de geração de dados utilizados nesta pesquisa é o questionário que, de acordo com Lakatos e Marconi (1990) é constituído por uma série ordenada de perguntas elaboradas em uma linguagem direta, simples e objetiva, que deve ser respondido por escrito na presença, ou não, da pesquisadora e/ou do pesquisador ou também pode ser enviado por correio e/ou e-mail.

Para a eficácia da metodologia e para que as respostas sejam mais precisas e seguras, Severino (2007) afirma que as questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas.

Com relação à forma, as perguntas, em geral, são classificadas em três categorias: abertas – permitem ao informante emitir opiniões e responder livremente além de possibilitar investigações mais profundas e precisas; e, fechadas – são aquelas cuja resposta o informante escolhe entre duas opções: sim e não, além de facilitar o trabalho do pesquisador. Na presente pesquisa utilizamos o questionário com questões abertas como uma forma de abordar as questões de raça e de gênero além de conhecermos o perfil das alunas participantes da pesquisa e como forma de identificá-las durante a análise de dados. Entretanto, essa identificação é de uso da pesquisadora, visto que os nomes das alunas participantes da pesquisa foram preservados em sigilo.

3.5.2 Narrativas Autobiográficas

As narrativas autobiográficas são referenciais que possibilitam pensar as questões sociais e as interações em sala de aula, de maneira interdisciplinar, aliadas à formação crítica dos/as professores/as. Assim, segundo Ferreira (2018), propor novas práticas pedagógicas é sempre um desafio; no entanto, é quebrando paradigmas que avançamos para uma educação crítica de professores/as.

Nesse sentido, conforme Ferreira (2015), no momento que proporcionamos aos/as estudantes, no caso desta pesquisa às alunas do curso de Formação de Docentes, a possibilidade de expor suas vivências em relação às questões que envolvem a temática de raça e de gênero, possibilitamos voz e vez para que elas possam se envolver, cada vez mais no processo de uma educação antirracista, antissexista e antimachista.

É extremamente relevante a utilização desse método de pesquisa porque as narrativas autobiográficas possibilitam às participantes da pesquisa tornarem-se parceiras ativas dela. Além disso, elas funcionam, segundo Telles (2002), como contextos de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida. As histórias narradas pelas professoras, pelos professores e/ou alunas e alunos [...] são ao mesmo tempo, métodos e objeto de pesquisa. Portanto, “ao narrar um acontecimento, as lembranças são suscitadas ilimitadamente nos indivíduos, possibilitando uma riqueza maior de detalhes” (SANTA CLARA, 2017, p. 63)

As narrativas autobiográficas são ferramentas cruciais para a análise dos dados, porque auxiliam a ver o sujeito histórico e social que nelas habita e que fala tanto de sua identidade profissional quanto sobre preconceito, discriminação machismo e racismo. Goodson (1992), enfatiza que as narrativas autobiográficas podem nos ajudar a ver o

indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo as escolhas, contingências e opções que se defrontam ao indivíduo.

Por meio das narrativas autobiográficas são reveladas trajetórias de violência física e simbólica naturalizadas, em discursos que desumanizam os corpos, e que também revelam, segundo Melo (2015) o despreparo de docentes para lidar com o sofrimento, também construído pela linguagem, ao minimizar ofensas no discurso de que “somos iguais”, entretanto, nas práticas sociais não somos construídos dessa maneira.

A utilização das narrativas autobiográficas na formação de professoras e de professores possibilita um processo constante de reflexão, de construção de diferentes olhares, de reorganização de fatos vividos, colaborando assim para o desenvolvimento pessoal profissional e de sua prática docente. Nesse sentido, podem sentir-se motivados para modificar suas práticas e manter uma atitude reflexiva e crítica sobre seu desempenho pessoal. Em consonância com Reis (2008, p.18):

Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Dessa forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação.

As narrativas autobiográficas, na educação linguística e na formação de professores e professoras de línguas, enquanto abordagens metodológicas, possibilitam pensar e refletir sobre o processo do desenvolvimento da sensibilidade docente no que se refere à diversidade e à pluralidade. A prática desse método necessita ser interdisciplinar e abordar temas que incluam a todos/as gêneros, sexualidade, classe e raça; identidades que são relegadas à exclusão e à invisibilidade. Ferreira (2015), enfatiza a necessidade e a emergência de termos uma sala de aula e outros contextos sociais que sejam mais inclusivos e equitativos no que se refere às identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe.

No caso desta pesquisa, a utilização das narrativas autobiográficas são relevantes para que se possa analisar as relações de raça e de gênero vividas pelas alunas do curso de Formação de Docentes no ambiente escolar e também em sua vida particular, como possibilidade para repensar a prática pedagógica docente, promover questionamentos e reflexões acerca de raça e de gênero, proporcionar às alunas a relação teoria – prática e também como instrumento para a desconstrução de discursos de exclusão/inclusão por meio da prática do ensino crítico, transgressor e antirracista.

3.5.3 Diário de Campo

A utilização do diário de campo como ferramenta de registro de informações é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Bortoni- Ricardo, o diário de campo pode conter “[...] narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entonações e expressões faciais” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47). São detalhes muito significativos que contribuem para que nenhum dado importante seja esquecido (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O diário de campo proporciona à pesquisadora e ao pesquisador ser autor e autora de seu próprio conhecimento e de melhorar a sua própria práxis, visto que, conforme Sene (2017), ao anotar os detalhes da pesquisa, os acontecimentos, as peculiaridades do pesquisado, enfim todos os detalhes pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa, a pesquisadora e o pesquisador tem a chance de (re) pensar, refletir, retomar questionar, desconfiar do que está exposto, de forma a buscar reforçar e desenvolver aspectos positivos e a superar as próprias deficiências. É importante considerar que o diário de campo possibilita refletir sobre o que a pesquisa pode oportunizar na vida das pessoas, tanto daqueles e daquelas que participaram e/ou desenvolveram a pesquisa, como dos e das que terão contato com o que foi pesquisado.

Vale ressaltar que, o diário de campo proporcionou-me, nesta pesquisa, verificar as percepções e as reflexões das alunas acerca da temática de raça com intersecção em gênero. Tive a possibilidade de perceber e de anotar as reações das alunas perante as discussões, até mesmo algumas falas confidenciais, as quais enriqueceram minha análise.

As anotações no diário de campo acompanharam o desenvolvimento da geração de dados e foram fundamentais nas análises dos dados gerados.

3.5.4 Unidade didática com base na concepção teórica das sequências didáticas

A escolha pela produção da Unidade Didática Bilingue foi muito importante, porque nas escolas onde as alunas realizam seus estágios de regências, as professoras utilizam os gêneros textuais para trabalhar as diferentes manifestações da linguagem, de forma que atendam às necessidades básicas de suas alunas e de seus alunos ao empregar a linguagem nas práticas sociais e que contribuam para um ensino e aprendizado essencial.

A Unidade Didática Bilingue que foi produzida pelas alunas tem como base o interacionismo sociodiscursivo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), os quais

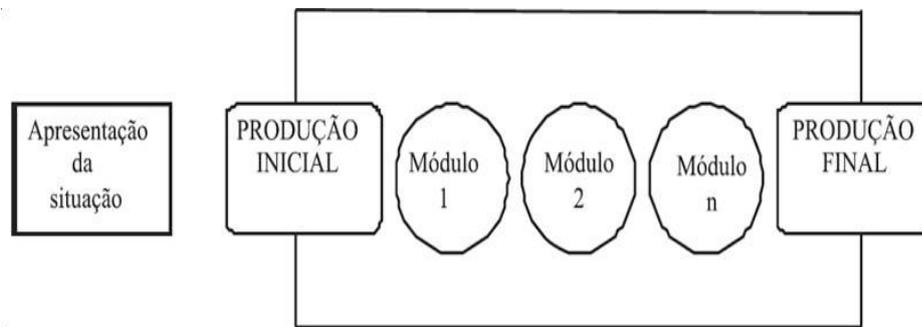
conceituam sequência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. A finalidade do trabalho com as sequências didáticas é que servem para dar acesso às alunas e aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis.

A sequência didática é um instrumento de ensino-aprendizagem que se vale de uma série de atividades interligadas para que o aluno e aluna se apropriem de um gênero textual específico. De acordo com Gonçalves e Ferraz (2016), essa concepção teórica entende que a linguagem é o principal fator de desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006), e que a linguagem é indissociável da interação social, uma vez que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta (BAKHTIN, 2004).

A visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem, conforme Gonçalves e Barros (2010) é concebida como resultado de um processo complexo no qual o ensino, a educação e as representações sociais ligadas à língua, constituem o fundamento da sua capacidade psicossocial, por meio da construção das capacidades verbais de um indivíduo.

Do ponto de vista estrutural, uma sequência didática é constituída pelas seguintes partes, ver figura 01: a) apresentação da situação (descreve de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que corresponde ao gênero trabalhado; b) produção inicial (o professor avalia as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma, e também define o significado de uma sequência para o aluno); c) os módulos (são várias atividades ou exercícios, os instrumentos necessários para o domínio do gênero a ser trabalhado de maneira sistemática e aprofundada); d) produção final (processo de leitura, refração/reescrita textual, a aluna e o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos e com a professora ou professor mede seus progressos); como demonstrado no esquema abaixo (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEWLY, 2004, p.98).

FIGURA 01- ORGANIZAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98.

A organização da Unidade Didática produzida foi pensada e realizada de acordo com o esquema (Figura 01) acima, com o auxílio na preparação ao longo das etapas e levando-se em consideração as reflexões a respeito da temática de raça e de gênero no decorrer de todo o processo. A Unidade Didática Bilingue, produzida pelas alunas, contempla dois módulos, divididos em dois dias e sua construção foi realizada em trio para que as professoras em formação pudessem refletir, trocar ideias, compreender, aprender juntas e para que a elaboração deste material pedagógico pudesse acontecer de maneira eficaz, reflexiva, cooperativa e construtiva.

A confecção desta Unidade Didática Bilingue proporcionou um grande aprendizado, visto que as sequências didáticas podem se tornar ferramentas que apoiam a prática pedagógica de modo a torná-la mais produtiva e ampliam a participação social dos/as alunos/as pelas reflexões proporcionadas durante a realização das atividades e o aprendizado da língua (CRISTÓVÃO; C'ANATO; FERRARINI; PETRECHE; SANTOS, 2010).

É necessário que desenvolvamos práticas pedagógicas por meio de sequências didáticas que possibilitem às alunas e aos alunos não apenas a leitura, a expressão oral e escrita, mas também, a reflexão sobre o uso da linguagem em diferentes contextos e situações (OLIVEIRA, 2008).

Nesse sentido, verifica-se como a maioria dos alunos e das alunas apresentam dificuldade para com a interpretação e produção textual. Por isso, é muito importante que desenvolvamos alternativas que estimulem o hábito da leitura e da escrita de textos, principalmente os de circulação na sociedade. Nessa perspectiva, conscientizar o sujeito-leitor, para sua libertação da alienação (FIGUEIREDO, 2000), por meio da leitura crítica. Souza (2000) propõe a utilização da Análise Crítica do Discurso, que investiga a linguagem

reconhecendo que é na língua e, através dela, que podemos reconhecer a ideologia e a historicidade. Assim, é importante o professor trabalhar com diferentes fontes de textos que o auxiliem na seleção dos temas.

O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve possibilitar, aos alunos e às alunas, o desenvolvimento de habilidades e competências de escrita e de leitura por meio dos gêneros textuais. Para tanto, é necessário que formemos leitores e leitoras que leiam por fruição e não só codifiquem o texto sem levar em consideração os múltiplos sentidos inerentes a ele.

Diante disso, Venâncio (2017) afirma que a escola, como principal responsável pelo letramento dos educandos, deve despertar nas alunas e nos alunos o gosto pela leitura trabalhando o ensino da Língua Portuguesa de forma que objetive essa prática.

O trabalho com gêneros é uma alternativa para um ensino de língua eficaz que desenvolva a do/a aluno/a, tanto na escrita quanto na oralidade. Planejar e desenvolver aulas de Língua Portuguesa tornou-se um desafio para o/a professor/a. Cabe a ele/ela decidir sobre o que ensinar e como ensinar, a fim de cooperar para com que suas alunas e seus alunos alcancem um domínio mais amplo da língua e saibam como interagir nas mais diversas e distintas situações comunicativas.

Ler e escrever são ferramentas básicas para que as alunas e os alunos se apropriem de conhecimentos em todas as áreas do saber. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a linguagem é um processo de interlocução que se concretiza através dos gêneros textuais. Conforme os PCNs (1998, p. 20-21), interagir por meio da linguagem significa efetuar uma atividade discursiva: dizer algo a alguém, de uma determinada forma, num certo contexto e em circunstâncias de interlocução específicas. Assim, Köche e Marinello (2012) afirmam que os gêneros textuais resultam das escolhas feitas pelo produtor do texto, decorrentes da situação comunicativa em que a interlocução acontece.

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o componente Língua Portuguesa, assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que entende a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

De acordo com Brasil (2018, p. 67), a proposta da BNCC para a disciplina de Língua Portuguesa assume “a centralidade do texto como unidade de

trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem”, relacionando sempre os textos aos contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades para o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

A BNCC (2018), com a finalidade de estabelecer objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, reforça, em Língua Portuguesa, o uso da diversidade de gêneros textuais da Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, para um aprendizado efetivo da competência em leitura. Os PCNs (1988) de Língua Portuguesa apresentam à escola a concepção sociointeracional de linguagem, uma proposta de ensino de leitura e de escrita baseada na diversidade de gêneros textuais. E essa mesma proposta é reforçada na Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC (2018) propõe às séries iniciais do Ensino Fundamental que o/a aluno/a deva conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, no eixo da leitura, que seja capaz de identificar gêneros textuais, e, no eixo da escrita que compreenda as práticas de produção. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) enfatizam que para formar verdadeiros leitores e escritores é importante o trabalho com a diversidade de gêneros, permitindo assim, articular capacidades sócio discursivas e linguísticas, além da apropriação de diversas práticas de letramento e aprendizado.

Por meio da linguagem, o ser humano estabelece relações interpessoais, expressa pensamentos e objetivos, emoções, ideias e exerce influência sobre outros indivíduos (KÖCHE; MARINELLO, p.140, 2012).

Para que isso aconteça, o usuário da língua produz enunciados que se concretizam através de gêneros textuais. Para Dolz e Schneuwly (2004) os gêneros são ótimos instrumentos para ensinar e aprender língua, ou seja, são instrumentos privilegiados para a aprendizagem. Nesse sentido, o autor considera que toda a aprendizagem se dá nas interações sociais, pois, quanto mais gêneros são apropriados, maiores são as capacidades de se usar a língua.

Os gêneros textuais são formas de funcionamento da linguagem e da língua e são elaborados de acordo com as diferentes esferas da sociedade (STUTZ; BIAZI, 2007) e devido à sua complexidade que possam vir a ter e a necessidade do sujeito de apropriar-se de diversos gêneros textuais é que se faz indispensável utilizá-los como ferramentas de ensino na escola (STUTZ; BIAZI, 2007).

Nesse sentido, os gêneros textuais são objetos de ensino e aprendizagem que podem oferecer condições para a construção de conhecimentos linguístico-discursivos necessários,

conforme Cristóvão, C'anato, Ferrarini, Petreche e Santos (2010), para as práticas de linguagem em sala de aula. A utilização dos gêneros de texto como instrumentos, em uma ação tripolar, professor-aluno-objeto de conhecimento, conforme Schneuwly (1994), possibilitam a mediação e a transformação das atividades.

Cabe ressaltar que a Unidade Didática Bilingue, produzida pelas alunas, organizada em trio, é interdisciplinar, não se detém a um gênero textual em específico e envolve as demais disciplinas, para que a temática de raça e de gênero pudesse ser abordada em todas as áreas, de maneira integrativa, reflexiva e crítica.

Gostaria de salientar que a turma do 3º ano do curso de Formação de Docentes era composta por trinta alunas, não havia nenhum aluno, e, por se tratar de uma pesquisa de mestrado, que estuda a temática de raça e de gênero, selecionei um trio de alunas que era composto por uma aluna parda. Todas as alunas da turma participaram de todas as etapas do processo de pesquisa.

A confecção da Unidade Didática Bilingue pelas alunas participantes da pesquisa foi realizada após as leituras, discussões e reflexões acerca da temática de raça com intersecção em gênero, pode contribuir, significativamente, para sua formação docente e com a articulação entre teoria e prática por meio das atividades propostas e desenvolvidas, assim como, oportunizou se fundamentar na teoria do Letramento Racial Crítico, o qual, possibilitou um olhar mais atento, sensível e ressignificado para tratar essa temática em sala de aula.

Assim, após a confecção da Unidade Didática Bilingue pelas professoras em formação, a qual foi entregue para a pesquisadora, para que seja realizada análise de acordo com a utilização do Letramento Racial Crítico por meio da temática de raça interseccionada com gênero, levando-se em consideração os seguintes aspectos:

- A presença de características da educação antirracista;
- Atividades diversificadas;
- Abordagem de raça interseccionada com gênero na perspectiva do Letramento Racial Crítico.

3.5.5 Questões Reflexivas

Para que as alunas pudessem discutir, sanar dúvidas, refletir e compreender melhor tanto sobre a diversidade de raça e de gênero assim como sobre a produção da Unidade Didática Bilingue utilizando a Sequência Didática baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly

(2004), como guia organizacional, antes e depois de cada encontro, apresentei questões pertinentes à temática e à forma como seria confeccionado o material.

Estas questões reflexivas serviram para que as alunas pudessem expor suas ideias, suas dúvidas, suas impressões a respeito das temáticas da produção do material e para refletir sobre a forma como abordam esses temas em seus estágios de regência. Dessa forma, as questões reflexivas são muito importantes para esta pesquisa, pois proporcionaram momentos de reflexão acerca dos temas e da forma como foi produzida Unidade Didática Bilingue, sendo possível por meio delas perceber as impressões que as alunas tinham a cada discussão à luz das teorias. Essas discussões possibilitaram fazer relações com a temática discutida, compartilhar informações e oportunizaram, também, reconstruir sua própria prática.

As questões reflexivas foram realizadas antes, durante e depois da confecção da Unidade Didática Bilíngue. Para que as alunas pudessem produzir sua Narrativa Autobiográfica, realizei a leitura do texto: “Como me dei conta de que o racismo existe?” o qual faz parte do livro: *Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*, da professora pesquisadora: Aparecida de Jesus Ferreira. Escolhi esse livro por entender as narrativas autobiográficas como importantes ferramentas para minha pesquisa e pelo livro ter um caráter pedagógico o que auxilia muito o trabalho docente. Gostaria de salientar que essa foi a primeira leitura que as alunas tiveram contato acerca da temática racismo. Esse texto foi muito relevante porque a professora que narra discorre sobre várias formas de racismo sofridas por ela, desde sua infância até a fase adulta: o racismo presente em casa, na escola, na sociedade, na família, no trabalho e em mim. E o título da Narrativa Autobiográfica foi a 1ª questão reflexiva.

Após a realização da leitura da Narrativa Autobiográfica 6: “Como me dei conta de que o racismo existe?” da página 77 até 79, do livro supracitado da pesquisadora Aparecida de Jesus de Ferreira, conversamos, refletimos e analisamos como o racismo está presente em nossas vidas. E realizamos oralmente as atividades sobre a Narrativa Autobiográfica 6: “Como me dei conta de que o racismo existe?”, da página 80 até 81, do livro já mencionado, que apresenta algumas citações da narrativa autobiográfica para serem discutidas. Para consultar o texto da Narrativa Autobiográfica 6: “Como me dei conta de que o racismo existe?” e suas atividades reflexivas retiradas do livro.

Após a realização das atividades reflexivas sugeridas pela autora do livro, a professora Aparecida de Jesus Ferreira, as alunas produziram sua própria narrativa autobiográfica, utilizando-se do mesmo título que é utilizado no livro, porque acreditavam que esse título era mais pertinente para falar acerca da temática racismo.

Com relação à produção da Unidade Didática Bilingue, antes de explicar como seria confeccionada e de compreender esse importante instrumento de ensino-aprendizagem, realizei a seguinte questão reflexiva: Vocês já ouviram falar e/ou já conheciam a abordagem da Sequência Didática? E a resposta foi unânime: “Não conhecemos professora”.

Após realizar a explicação de que a Sequência Didática é um instrumento de ensino-aprendizagem, qual sua finalidade e para que servem, realizei a seguinte questão reflexiva: “Como é para vocês elaborar atividades que se relacionam ao tema proposto: raça com intersecção de gênero”? Explanei sobre as partes que compõem a Sequência Didática, segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) as quais auxiliam no preparo das etapas de maneira integrativa. Depois, as três alunas deram início à sua Unidade Didática.

A utilização das questões reflexivas durante o período da confecção da Unidade Didática Bilingue pelas três alunas do 3º Ano do Curso de Formação de Docentes colaborou em suas reflexões e na construção de um trabalho crítico-reflexivo acerca da temática de raça e de gênero.

3.6 PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O Colégio Estadual, no qual foi realizada a pesquisa, está localizado em um município do interior do estado do Paraná, o qual possui quatro turmas do Curso de Formação de Docentes nos turnos da manhã e da noite, respectivamente.

No total, o Curso de Formação de Docentes tem 204 alunos, sendo que 10 são do sexo masculino e 194 são do sexo feminino. A pesquisa ocorreu na turma do 3º Ano A do Curso de Formação de Docentes no período matutino, a qual conta com 30 alunas matriculadas. Dessas 30 alunas, foram selecionadas 3 para participar do trabalho de pesquisa, por se tratar de uma pesquisa de mestrado e por trazer questões de raça, visto que uma das alunas participantes é parda. A pesquisa foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, as 3 alunas responderam ao questionário. Após, realizaram a produção de uma narrativa autobiográfica sobre: ‘Como me dei conta de que o racismo existe?’

Num segundo momento, refletimos sobre termos e conceitos importantes como raça, gênero, preconceito, discriminação, utilizando os seguintes livros: “Educar meninas e meninos - relações de gênero na escola”, da autora Daniela Auad; e, “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, da autora Eliane dos Santos Cavalheiro. Ambas as autoras abordam os temas em escolas de educação infantil e explicitam a urgência de uma educação igualitária, democrática, emancipatória e inclusiva.

A utilização desses materiais é extremamente importante porque refletem realidades vividas e sentidas pelas alunas do Curso de Formação de Docentes em seus estágios de regências. No terceiro momento, apresentei às alunas a Sequência Didática como procedimento para planejar e desenvolver as atividades que utilizem gêneros textuais para abordar a temática da diversidade de raça e de gênero em sala de aula. A Unidade Didática foi produzida pelas três alunas e analisada por mim para verificar se a abordagem de raça com intersecção em gênero se apresenta na perspectiva do Letramento Racial Crítico e com alguma característica da educação antirracista.

Com relação ao questionário, ele é composto de oito perguntas, que são questões abertas, pois neste primeiro momento fiz um diagnóstico a respeito das temáticas de raça e de gênero e para conhecer um pouco melhor as participantes da pesquisa. As alunas responderam o questionário, individualmente, sem a interferência e/ou influência da pesquisadora. Este foi o primeiro instrumento de geração de dados, a partir do qual obtivemos os dados das participantes da pesquisa descritos no quadro a seguir. Vale lembrar que os nomes presentes nesse quadro são fictícios. Tais dados foram gerados no mês de julho do ano de 2019.

QUADRO 2 - PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

(continua)

Instrumentos Utilizados	Nomes Fictícios	Perfil das Participantes	Data da Coleta
Questionário	Luciana	Tem 17 anos e estuda há 3 anos no Colégio. Mora com sua mãe, seu irmão, seu padrasto. É branca e do sexo feminino. Sofreu preconceito porque em jogos queria jogar e era recebida com vários “não”. O motivo era: “Ai porque você é menina e menina não joga com menino.” Acredita que as questões de raça e de gênero devam ser tratadas da forma mais clara possível, por serem pequenos e precisarem entender desde cedo, junto de brincadeiras, com respeito e igualdade.	Julho/2019
Questionário	Maya	Tem 17 anos e estuda há 3 anos no Colégio. Mora com sua avó, irmão e cunhada. É branca e do sexo feminino. Sim, sofreu discriminação e preconceito, porque quando chegou a hora de lavar a louça do almoço, é só as mulheres da casa irem lavar, os homens não. Quanto às questões de raça e de gênero, acha que deve ser tratada de forma que as crianças tenham melhor entendimento de que não existe “coisas de menino” e “coisas de menina”, por exemplo, e sempre misturar a sala e as brincadeiras.	Julho/2019

QUADRO 2 – PERDIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

(conclusão)

Instrumentos Utilizados	Nomes Fictícios	Perfil das Participantes	Data da Coleta
Questionário	Samira	Tem 17 anos e estuda há 3 anos no Colégio. Mora com sua mãe e sua irmã. É parda e do sexo feminino. Já sofreu discriminação e preconceito. Quanto à raça e gênero, sempre gostou de jogar futebol e sempre tanto com “os piás quanto com as meninas”, e muitas vezes a chamavam de “piação” ou ela estava jogando e ficavam falando que ela não jogava bemporque era “menina”. Quanto às questões de raça e de gênero devem ser tratadas com respeito e igualdade.	Julho/2019

Fonte: A Autora

Como é possível observar, as três alunas participantes da pesquisa estavam estudando no colégio havia três anos, ou seja, vieram de outras escolas do município para cursar o Formação de Docentes. Nosso colégio é o único que oferta o curso de Formação de Docentes na nossa cidade, recebendo, também, alunos e alunas de outras cidades.

Gostaria de salientar que essa turma do terceiro ano do curso de Formação de Docentes é composta somente por meninas e que por esse motivo não há a presença de meninos participantes na pesquisa. Contudo, não existe nenhuma restrição para que meninos se matriculem e/ou possam cursar o curso de Formação de Docentes.

As três alunas possuem a mesma idade (17 anos), uma mora com a mãe, irmão e padrasto; a outra com a avó, irmão e cunhada; e a terceira, com a mãe e irmã. Duas alunas se autodenominam brancas e uma se autodenomina parda. Todas as alunas relataram que sofreram algum tipo de preconceito e/ou de discriminação. Uma das alunas relatou que queria jogar e porque era menina recebia vários “não” porque “menina não joga com menino”. A outra aluna contou que porque na hora de lavar a louça em sua casa, “é só as mulheres que lavam e os homens não”; e, a terceira aluna, porque sempre gostou de jogar futebol “tanto com os piás como com as meninas”, sendo muitas vezes chamada de “piação” quando estava jogando ou falavam “que não jogava bem porque era menina”.

Com relação à pergunta sobre como podemos tratar as questões de raça e de gênero nas séries iniciais, duas alunas responderam que devem ser tratadas com respeito e com igualdade, e a outra aluna relata que “deve ser tratada de forma que as crianças tenham melhor entendimento de que não existe coisas de menino e coisas de menina, sempre misturar a sala e as brincadeiras, levar bonecas negras e bonecos negros para a sala de aula, e tratar de maneira igual as crianças negras, dando a mesma atenção e carinho que são dadas às crianças brancas”.

3.7 CRONOGRAMA DA PESQUISA

Nesta seção, por meio dos quadros 04, 05 e 06 apresento o cronograma em que ocorreram as realizações dos instrumentos de geração de dados de minha pesquisa: diário de campo, narrativas autobiográficas, questionários, questões reflexivas e observações.

QUADRO 3 – CRONOGRAMA DA PESQUISA

Instrumentos de Geração de Dados	Envolvidas com a Pesquisa	Data
Questionário / Perfil da Alunas	3 alunas do 3º Ano A do Curso de Formação de Docentes	Julho/2019
Narrativa Autobiográfica sobre: “Como me dei conta de que o racismo existe?”	3 alunas do 3º Ano A do Curso de Formação de Docentes	Agosto/2019
Questões Reflexivas sobre Gênero	3 alunas do 3º Ano A do Curso de Formação de Docentes	Setembro/2019
Questões Reflexivas sobre Raça	3 alunas do 3º Ano A do Curso de Formação de Docentes	Outubro/2019
Apresentação, Explicação, Discussão sobre o Instrumento de Ensino: Sequência Didática	3 alunas do 3º Ano A do Curso de Formação de Docentes	Outubro/2019
Produção/Refacção e Apresentação da Unidade Didática Produzida	3 alunas do 3º Ano A do Curso de Formação de Docentes	Novembro e Dezembro/2019
Diário de Campo	Pesquisadora	No decorrer de todo o desenvolvimento da pesquisa
Análise da Unidade Didática Bilingue confeccionada por três alunas do Terceiro Ano do Curso de Formação de Docentes	Pesquisadora Março a Junho	Março a Junho/2021

Fonte: A Autora

QUADRO 4 – TEMÁTICA DAS ANÁLISES DA GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

(continua)

Perguntas da Pesquisa	Instrumento de Geração de Dados	Temas e Categorias de Análise dos Dados Gerados
O que as narrativas autobiográficas revelam sobre a percepção de professoras em formação sobre raça e gênero	Questionário Narrativa Autobiográfica sobre: “Como me dei conta de que o racismo existe?” Questões Reflexivas sobre: Gênero (de acordo com leitura, discussão e reflexão do texto: Educar Meninas e Meninos – Relações de Gênero na Escola, da Autora: Daniela Auad) Questões Reflexivas sobre: Raça (de acordo com leitura, discussão e reflexão do texto: Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil, da autora Eliane dos Santos Cavalleiro). Diário de Cmpo.	Cabelo Crespo: Preconceito e Empoderamento As relações de raça e de gênero presentes na escola e em casa: Isso é coisa de menino ou de menina? As relações de raça e de gênero: Igualdade e Desigualdade na escola e na sociedade

QUADRO 4 – TEMÁTICA DAS ANÁLISES DA GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

(conclusão)

Perguntas da Pesquisa	Instrumento de Geração de Dados	Temas e Categorias de Análise dos Dados Gerados
Como a confecção da Unidade Didática Bilingue com sugestões de atividades acerca de raça e de gênero pode contribuir na Formação de Docentes	Diário de Campo Questões Reflexivas Análise da Unidade Didática sobre Raça com Intersecção de Gênero	A aula de Língua Portuguesa na Unidade Didática Bilingue: O início das reflexões do trabalho sobre raça com intersecção de gênero em sala de aula. A aula de Artes na Unidade Didática Bilingue: Pandeiro como importante instrumento musical afro-brasileiro. A aula de História na Unidade Didática Bilingue: A capoeira como importante prática de resistência e de expressão da cultura afro-brasileira. A aula de Geografia na Unidade Didática Bilingue: O continente africano e a capoeira. -A aula de Educação Física na Unidade Didática Bilingue: O Letramento Racial Crítico como importante aliado na educação antirracista

Fonte: A Autora

QUADRO 5 – CRONOGRAMA DETALHADO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

(continua)

Datas da Geração de Dados	Participantes da Pesquisa	Instrumentos da Geração de Dados
Julho/2019	3 Alunas do 3º A do Curso de Formação de Docentes	Apresentação do projeto de pesquisa. Realização de questionários sobre: Perfil das Alunas participantes da pesquisa.
Agosto/2019	3 Alunas do 3º A do Curso de Formação de Docentes	Solicitação de narrativas autobiográficas sobre: “Como me dei conta de que o racismo existe?” Discussão e reflexão sobre o texto: “autobiografia 6: Como me dei conta de que o racismo existe?”
Setembro/2019	3 Alunas do 3º A do Curso de Formação de Docentes	Percepção, reflexão e discussão sobre gênero e relações de gênero na escola por meio de questões reflexivas de acordo com a leitura, discussão e reflexão do texto: “Educar Meninas e Meninos – Relações de Gênero na Escola, da autora: Daniela Auaud. Observação e registro das interações e reflexões sobre Gênero no Diário de Campo.

QUADRO 5 – CRONOGRAMA DETALHADO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

(continuação)

Data da Geração de Dados	Participantes da Pesquisa	Instrumentos da Geração de Dados
Outubro/2019	3 Alunas do 3º A do Curso de Formação de Docentes	Percepção, reflexão e discussão sobre Raça por meio de questões reflexivas de acordo com a leitora, discussão e reflexão do texto: “Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, da autora: Eliane dos Santos Cavalleiro. Observação e registro das interações e reflexões sobre Raça/Racismo no Diário de Campo.
Outubro/2019	3 Alunas do 3º A do Curso de Formação de Docentes	Explanação sobre Sequência Didática, a qual servirá como apoio para a confecção do material pedagógico, através das reflexões sobre Raça e Gênero realizadas anteriormente. Observação e registro das interações e reflexões sobre Unidade Didática no Diário de Campo.
Novembro/2019 Dezembro/2019	3 Alunas do 3º A do Curso de Formação de Docentes	<p>1º Momento: Produção da Unidade Didática Bilingue acerca de Raça com intersecção de Gênero, a qual versará a transdisciplinaridade, envolvendo as disciplinas de: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. A Unidade Didática será confeccionada em duplas e deverá ser aplicada em dois dias com a duração de 8 horas, em uma turma de 4ºAno e de 5ºAno do Ensino Fundamental I de uma Escola Municipal localizada no interior do Paraná.</p> <p>- Observação e registro das interações, reflexões e no decorrer da produção da primeira versão da Unidade Didática. No Diário de Campo as alunas responderão questões reflexivas no início e no término da produção da Unidade Didática. Cada momento terá a duração de três aulas de 50 minutos cada.</p> <p>2º Momento: Apresentação da Unidade Didática confeccionada por três alunas para a turma. As demais alunas poderão fazer sugestões do que possa ser acrescido ou suprimido para a melhoria da Unidade Didática produzida. Questões reflexivas sobre como foi a experiência de preparar a Unidade Didática Bilingue, utilizando a Unidade Didática como meio para abordar Raça e Gênero. Observação e registro das interações, reflexões e impressões quando à confecção do material pedagógico bilíngue e quanto à apresentação da Unidade Didática pelas três alunas, para a turma, no Diário de Campo.</p> <p>3º Momento: Realização da reescrita / refacção, da Unidade Didática, a partir de reflexões realizadas através das questões reflexivas, apresentadas no início e no final do 3º Momento, sobre como melhorar a confecção da Unidade Didática para que sua aplicabilidade e seus objetivos sejam alcançados nos estágios de regências. Observação e registro das interações, reflexões e impressões sobre a reescrita / refacção da Unidade Didática no Diário de Campo.</p>

QUADRO 5 – CRONOGRAMA DETALHADO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

(conclusão)

Datas da Geração de Dados	Participantes da Pesquisa	Instrumentos da Geração de Dados
Março a Junho/2021	Professora Pesquisadora	<p>4º Momento</p> <p>Uma Unidade Didática Bilingue produzida por três alunas do 3º ano do Curso de Formação de Docentes.</p> <p>Realização de análise da Unidade Didática que foi confeccionada em trio pelas alunas do 3º ano do Curso de Formação de Docentes.</p> <p>Verificação de como os objetivos propostos pela pesquisa foram alcançados. Essa escolha é resultado da configuração da minha pesquisa e para viabilizar a análise dos dados gerados.</p>

Fonte: A Autora

3.8 A ÉTICA EM PESQUISA

De acordo com Celani (2005), os pesquisadores precisam tomar alguns cuidados ao desenvolver a pesquisa, tais como: má conduta, fraude, plágio, falsificação de dados, pois são fatores que podem prejudicar e até impedir o andamento de uma pesquisa, visto que a preocupação da pesquisadora compreende sempre evita danos e prejuízos às envolvidas na pesquisa.

Celani (2005) destaca que uma das formas de se lidar com a questão da ética refere-se à etapa final da pesquisa, na qual nenhuma das participantes pode ser excluída da apresentação dos resultados da pesquisa, pois é extremamente relevante que a pesquisadora compartilhe o conhecimento que foi o resultado do esforço coletivo das participantes da pesquisa. É muito importante, também, que a pesquisadora mantenha o anonimato e a confiabilidade em seu relatório de pesquisa e em suas publicações, garantindo a discricão para com as participantes.

Além disso, Celani (2005) adverte que a ética em pesquisa tem o compromisso de levar contribuições para o local pesquisado e não apenas se utilizar do contexto e dos colaboradores para gerar dados à pesquisa. Telles (2002, p. 95) argumenta que quando se refere à escola não como sendo um mero receptáculo de conhecimento advindo de uma “instância superior” que é a universidade, mas uma instituição que abre espaço para que a pesquisadora possa entrar e mereça todo respeito e devolutiva dos resultados da pesquisa.

Com base nessas reflexões, destaco que desde o início da pesquisa sempre tive a preocupação em tratar com educação, respeito e dignidade e não como meros objetos que são

utilizados nas pesquisas. Também tive o cuidado de não as colocar em situações de constrangimento ou de serem expostas indevidamente, pois isso acarretaria desconfiança e insegurança por parte das participantes para com a pesquisadora e provocaria danos no desenvolvimento e na análise dos dados da pesquisa.

Kramer (2002) aponta três questões fundamentais para a realização da pesquisa: os nomes (verdadeiros ou fictícios) os rostos (com relação à autorização do uso de imagens de crianças em livros, internet, teses) e o compromisso e cumplicidade para com a pesquisa.

Neste sentido, no que se refere aos nomes, a autora sugere que a pesquisadora utilize nomes fictícios. Com relação aos rostos das crianças, Kramer (2002) explica que é necessário criar definições e princípios que ajudem a enfrentar o uso indevido e leviano das imagens de crianças. Quanto ao compromisso e cumplicidade com a pesquisa, Kramer (2002) argumenta que “diante de uma população expropriada, excluída, mantida no silêncio, as vozes que esses pesquisadores escutam e registram precisam ser ouvidas, divulgadas, mas é preciso se perguntar como denunciar sem expor”? (KRAMER, 2002).

Nesse sentido, a autora afirma que precisamos optar por questões éticas e estarmos mais atentos às questões e aos sujeitos da pesquisa. Com relação aos dados da pesquisa Celani (2005) nos adverte que os dados pertencem tanto às pesquisadoras quanto às participantes da pesquisa, assim como à sociedade, pois temos o compromisso de expor esses dados a quem quiser ter acesso.

O meu projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil em 02 de março de 2020 para que pudesse ser submetido à avaliação do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), sendo aprovado em 03 de março de 2020. Após a aprovação da pesquisa, pude iniciar meu trabalho juntamente com as alunas participantes, as quais foram fundamentais em todo o processo. Além disso, o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) foi assinado pelos pais das participantes da pesquisa e pelas alunas participantes da pesquisa.

3.9 CREDIBILIDADE DA PESQUISA

Como professora, ao ingressar no mestrado, tive a oportunidade de aprendizado, de crescimento pessoal e profissional e de reflexão de minha prática docente. Durante o processo da escrita desta dissertação, a leitura do referencial teórico no decorrer do percurso e a participação em alguns eventos, colaboraram muito na reflexão, na construção deste trabalho e trouxeram mais visibilidade à pesquisa.

Esta pesquisa foi apresentada e publicada nos anais dos seguintes eventos:

ENCIPES – XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:

Trabalho e Educação. De 20 a 24 de maio de 2019. Colegiado de Pedagogia/ Centro Acadêmico/ UNESPAR (Campus de União da Vitória). ISSN:1982-9183. Apresentação de trabalho com o título: “Narrativas Autobiográficas e Formação de Professores: Práticas Pedagógicas Humanizadas nas aulas de língua inglesa”. Com publicação em Anais do evento com ISSN 1982-9183. Apresentação do trabalho em 23/05/2019.

CIEL – Descolonialidade e Desobediência em Estudos da Linguagem. X Ciclo de Estudos da Linguagem. III Congresso Internacional de Estudos da Linguagem. 29, 30 e 31 de julho de 2019. UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa). Apresentadora no Simpósio 31, com a apresentação do trabalho intitulado: “Narrativas Autobiográficas e Formação de Professores: Possibilidades Pedagógicas Críticas e Humanas nas aulas de língua inglesa”. Apresentação do trabalho no dia 31/07/2019. Com publicação em Anais do evento com ISSN 2176-6169.

SETEDI – III Seminário de Teses e Dissertações – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UEPG. Apresentação de trabalho com o título: “Diversidade racial e de gênero nas aulas de língua inglesa no curso de formação de docentes”. Apresentação do trabalho em 04/10/2019. Com publicação de Resumo Expandido com ISSN 2596-1616.

I Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários – As questões identitárias culturais na (trans)formação do ensino/aprendizagem de línguas e literaturas. UNESPAR – Campus de União da Vitória, de 28/10 a 01/11 de 2019. Apresentação do trabalho intitulado: “Diversidade racial e de gênero nas aulas de língua inglesa no curso de formação de docentes”.

IV Colóquio Raça e Interseccionalidades. UNIRIO – de 30/08 a 02/09 de 2021. Apresentação do trabalho intitulado: “Letramento Racial Crítico e intersecção com gênero nas aulas de língua inglesa no curso de Formação de Docentes”. Apresentação do trabalho em: 01/09/2021.

XVII Encontro Científico Pedagógico e XIV Simpósio de Educação: “Pesquisa na Práxis Educativa”. UNESPAR – Campus de União da Vitória, de 30/08 a 03/09 de 2021. Apresentação de trabalho com o título: “Letramento Racial Crítico e intersecção com gênero nas aulas de língua inglesa no curso de Formação de Docentes”. Apresentação do trabalho em: 30/08/2021.

VIII Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas – CLAFPL - GTFELA/ANPOLL – de 15 a 17 /09 de 2021. Apresentação de trabalho intitulado:

“Letramento Racial Crítico e intersecção com gênero nas aulas de língua inglesa no curso de Formação de Docentes”. Apresentação do trabalho em:16/09/2021.

3.9.1 Contribuições para o local pesquisado

Compreendo que esta pesquisa, a qual é resultado de um esforço coletivo tanto da pesquisadora quanto das alunas participantes, some conhecimentos com o local no qual foi desenvolvida. Entendo, também, que sua contribuição é muito relevante no que se refere à formação das alunas do Curso de Formação de Docentes sobre raça e gênero, visto que, há despreparo e preocupação por parte dos/as docentes (FERREIRA, 2011) a respeito das temáticas de raça e de gênero. Contribuirá, também, na continuidade dessa prática reflexiva, crítica e antirracista na sua vida profissional e nas escolas onde atuam.

Todo o processo de realização da pesquisa foi muito desafiador, tanto para a pesquisadora assim como para as alunas participantes da pesquisa, no que se refere à elaboração da Unidade Didática Bilingue, a qual instigou um repensar crítico sobre as temáticas de raça e de gênero e de como abordá-las, interdisciplinarmente, em sala de aula.

Para tanto, pretendo realizar um seminário com o terceiro ano do curso de formação de docentes, no qual abordarei sobre a temática de raça com intersecção de gênero para que as alunas e os alunos do curso possam perceber a importância de se trabalhar sobre essas questões tanto em seus estágios como em suas práticas pedagógicas, e, também, refletir sobre as diversas possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas, de maneira interdisciplinar, em sala de aula.

Enfatizo a necessidade dessas discussões, reflexões e trabalho pedagógico sobre raça com intersecção em gênero no decorrer de todo ano letivo e não somente em datas comemorativas, como por exemplo, no dia da Consciência Negra. Após a finalização deste trabalho, será entregue à escola uma cópia desta dissertação como material de pesquisa e como uma maneira de compartilhar experiências na área da educação.

4 ANÁLISE DA GERAÇÃO DE DADOS

Apresento, neste capítulo, os caminhos pedagógicos percorridos por três alunas do 3º ano do curso de Formação de Docentes e pela pesquisadora, para a confecção do material pedagógico bilíngue acerca de raça com intersecção de gênero, desde a escrita das narrativas autobiográficas até a produção, em trio, da Unidade Didática.

Nesse sentido, o interesse é verificar as percepções das professoras em formação acerca de raça e de gênero para, após leituras, discussões, reflexões, questões reflexivas acerca da temática, analisar a Unidade Didática por elas produzidas.

Para tanto, divido esse capítulo em duas seções: na seção 4.1 respondo a primeira pergunta da pesquisa: O que as narrativas autobiográficas revelam sobre a percepção de professoras em formação sobre raça e gênero? Na seção 4.2 respondo a segunda pergunta de pesquisa por meio da análise reflexivo-crítica da Unidade Didática produzida pelas três alunas do 3º ano do curso de Formação de Docentes, acerca de raça com intersecção de gênero.

4.1 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NAS DISCUSSÕES E REFLEXÕES ACERCA DE RAÇA E DE GÊNERO INTERSECCIONADAS

Nesta primeira seção, realizo a análise das narrativas autobiográficas das três alunas do 3º ano do curso de formação de docentes acerca da percepção e compreensão que elas têm sobre raça com intersecção em gênero.

Sendo assim, essa seção visa responder à primeira pergunta de pesquisa: “O que as narrativas autobiográficas revelam sobre a percepção de professoras em formação sobre raça e gênero?” Os instrumentos de geração de dados utilizados para essa análise foram: o questionário perfil das alunas, as narrativas autobiográficas e o diário de campo. Esta seção está dividida em três subseções, as quais apresentam as seguintes temáticas: I) Cabelo Crespo: Preconceito e Representatividade, II) As relações de raça e de gênero presentes na escola e em casa: Isso é coisa de menino ou de menina? III) Relações de raça e de gênero: percepções de igualdade e desigualdade na escola e na sociedade.

A escolha dessas temáticas se deve às percepções das alunas sobre raça com intersecção em gênero presentes em suas narrativas autobiográficas e

diário de campo. Essas narrativas autobiográficas foram selecionadas devido a presença de uma aluna parda e em decorrência da temática da pesquisa.

4.1.1 Cabelo Crespo: Preconceito e Representatividade

Para a análise acerca da percepção e compreensão que as alunas têm sobre o racismo e como se deram conta de que ele existe, foi solicitado que cada uma das alunas participantes produzisse uma narrativa autobiográfica, relatando como se deu conta de que o racismo existe.

Vale salientar que essa narrativa autobiográfica foi produzida após a leitura, reflexão e discussão da narrativa autobiográfica: “Autobiografia 6: Como me dei conta de que o racismo existe?”, do livro: “Letramento Racial Crítico: através de narrativas autobiográficas com atividades reflexivas”, da professora Aparecida de Jesus Ferreira.

Extrato 1: “Sabe, professora, o único motivo pelo qual sofri preconceito foi o meu cabelo. [...] Eu me achava feia, estranha, pois só eu que não fazia química no cabelo. Até tentei fazer progressiva uma vez, mas não pegou.” (Samira, parda, 17 anos).

Pesquisadora: E por que você fazia química no seu cabelo?

Extrato 2: “Porque até hoje não sei o que ele é realmente, agora não ligo tanto professora, mas antes eu sentia vergonha. Eu sentia vergonha do meu cabelo por ele ser armado, não ser liso como os das outras meninas. Já cheguei a fazer escova e chapinha todos os dias antes de sair.” (Samira, parda, 17 anos).

Pesquisadora: Sabe Samira, eu também já fiz progressiva porque eu queria ter cabelos lisos igual das minhas colegas de classe. Como você se sentia?

Extrato 3: “Eu fazia para ficar igual as outras meninas que tinham cabelo liso. Mas com o tempo a chapinha começou a armar mais meu cabelo e detonou meu cabelo[...]. Então, comecei a usá-lo amarrado, de uns tempos para cá que comecei a aceitá-lo como ele é.” (Samira, parda, 17 anos, julho de 2019, narrativa autobiográfica e diário de campo).

De acordo com os fragmentos acima extraídos da narrativa autobiográfica de Samira acerca de seu cabelo crespo e o preconceito por ela sofrido, verifica-se que o padrão de beleza imposto pela sociedade revela, no cotidiano das meninas negras, o incômodo de não ter cabelos lisos igual aos das outras meninas brancas. Essa vontade de ter o cabelo igual acaba expondo as meninas negras, de acordo com Ferreira Netto (2018, p. 128): “a odiar suas próprias características físicas naturais e a desejar ser a outra, o que resulta em processos químicos nada saudáveis para modificar a estrutura capilar”.

Nesse momento, acreditei ser relevante dividir minha experiência vivenciada na escola, pois também tenho cabelos crespos e sofri constantemente com isso, por não ter o cabelo igual ao das outras meninas que estudavam comigo. Partilhei com a aluna o fato de também ter feito alisamento em meu cabelo, pois acredito que, como professora e pesquisadora, isso nos aproximou e me aproximou mais das demais alunas.

Nesse sentido, estabeleceu-se uma relação de confiança e de segurança entre as alunas participantes da pesquisa e da professora pesquisadora, ajudando-as a compartilhar suas experiências de vida e de professoras em formação, pois assim, de acordo com Ferreria Netto (2018, p. 123): “desconstrói-se a imagem hierárquica de professora e pesquisadora que está ali para colher informações sem contrapartida, sem envolvimento”.

Em consonância com a autora (2018, p. 124), nós, pesquisadoras, corremos os mesmos riscos de nos expor, de expor um sentimento que ainda nos é dolorido, que nos machuca e que não nos é tão simples, para que possamos discutir em sala de aula, com sensibilidade e criticidade, acerca da temática de raça com intersecção de gênero.

Extrato 4: “Minha prima é negra e tem o cabelo crespo. Ela me contou que quando criança na escola diziam para ela que o cabelo dela era fedido, que ela tinha piolho e que era sujo. Ela alisava o cabelo para que as meninas não ficassem xingando por ter o cabelo crespo. Tudo porque seu cabelo é crespo”. (Maya, 17 anos, branca, narrativa autobiográfica).

A fala de Maya denota uma situação muito recorrente: o padrão de beleza imposto pela sociedade é o cabelo liso, que faz com que as meninas negras e com cabelos crespos se tornem “escravas dos alisamentos” para serem aceitas e que na escola esse padrão tradicional e preconceituoso é reproduzido de maneira constrangedora e desrespeitosa.

Sua prima, por ter cabelo crespo e ser negra, é discriminada por características que associam o negro à sujeira. Cavalleiro (2018, p. 51) explica que “o negro está diretamente associado a sujeira, mau cheiro, mau hálito, piolho”. Isso evidencia que o racismo, cruel e constrangedor sofrido pela prima de Maya, existe na escola, embora não tenha iniciado nela, porém, nesse ambiente é reforçado.

Extrato 5: “Minha prima disse que a pessoa que fala essas coisas, sempre esquece, mas quem ouve, jamais esquece. Ela ficou magoada profundamente. E isso marcou para sempre a sua vida.” (Maya, 17 anos, branca, julho de 2019, narrativa autobiográfica).

Fica evidente que a aluna participante relata o desabafo entristecedor, as marcas doloridas ainda sentidas por sua prima em decorrência do racismo sofrido por ela assim como

as falas racistas a sua prima dirigidas, que marcaram profundamente sua vida. Em consonância com Ferreira Netto (2018, p. 149): “para a vítima, é impossível esquecer. Ela pode silenciar, fingir que não liga, ou conseguir ignorar de fato, mas as marcas de ataques racistas a partir de abusos e até de violências físicas ficam impregnadas em sua subjetividade”.

Não posso deixar de considerar a urgência de discussões, reflexões, estudos e formação continuada de professores e professoras tanto municipais como estaduais, na temática de raça, e, que, todos e todas estejam comprometidos com uma educação antirracista que, de acordo com Ferreira Netto (2018, p. 154) “é preciso que também os professores brancos e brancas se engajem na defesa de uma educação antirracista, interessando-se, principalmente, por formação sobre o tema”, pois o racismo é endêmico, é um problema de toda a sociedade.

Extrato 6: “Na escola onde trabalho, na sala onde sou professora auxiliar, tem uma menininha negra de cabelo crespo. As crianças não brincam com ela porque dizem que ela é feia porque seu cabelo é feio. Sabe professora, a mãe dessa menininha trança os cabelinhos dela, ela parece uma boneca de tão linda, mas as outras crianças são todas brancas e excluem ela de tudo. Então, um dia, levei para a escola um livro de literatura infantil que comprei pela internet, um livro que você professora comentou conosco, que a personagem principal fosse negra, como quando a professora explicou a importância de a criança negra ser representada nos livros infantis; naquela vez que a professora trabalhou com a gente o livro: *As Bonecas Negras de Lara*. Eu me lembrei do que a professora falou para nós, do que a professora explicou, até anotei no caderno... E na escola pedi para a professora regente para eu contar uma estorinha para as crianças”. (Luciana, 17 anos, branca).

Pesquisadora: *Que bacana! Qual livro você comprou? Estou curiosa...*

Extrato 7: “Meu crespo é de rainha, professora.” (Luciana, 17 anos, branca)

Pesquisadora: *Maravilha! Amei! A aluna continuou seu relato na narrativa autobiográfica.*

Extrato 8: “Professora, comecei com a pergunta de como era o cabelo de cada um, a cor, se eles eram iguais, se a pele era igual, se o cabelo era igual, etc. E fui para a contação da estória. Profe, quanto mais eu contava a estória, mais as crianças ficavam admiradas com os penteados diferentes. E quando chegou na parte “cabelo para enrolar e trançar”, que mostra uma mãe trançando o cabelo da filha, todos olharam para a menininha negra da sala e uma menininha falou: “é igual o cabelo da ... O cabelo dela, a trança dela é igual da menina do livro! *Que lega!*” Depois, cada criança se desenhrou, desenhrou seu cabelo com o penteado preferido, mas eu fiz cada criança se olhar no espelho, igual a profe fez com a gente, para nos reconhecermos e vermos nossa pele e nosso cabelo. No outro dia, fiquei emocionada profe. A maioria das meninas trançou o cabelo para ir para a escola igual ao cabelo da menininha negra da sala, que também chegou com os cabelos trançados e com lacinhos nas pontas das tranças. Ela ficou tão feliz que falou para mim na fila: “Professora, meu cabelo é lindo, todas as menininhas da minha sala vieram com o cabelo igual ao meu!” Ela sorriu e me disse que nunca tinha visto uma estorinha com uma menininha igual ela.” (Luciana, 17 anos, branca, julho de 2019, narrativa autobiográfica, diário de campo).

Este relato da narrativa autobiográfica da Luciana, explicita a importância de se trabalhar sobre racismo em sala de aula e da importância de professores e professoras trabalharem com seus alunos sobre raça desde a mais tenra idade.

Neste relato verificamos a exclusão e o isolamento da menininha negra em não ser aceita na sala de aula de sua turma por causa de seu cabelo crespo. A atitude da aluna participante me surpreendeu, pois ela teve autonomia, sensibilidade e coragem em abordar esse tema na turma em que estava como professora auxiliar. Luciana conta da exclusão de uma criança negra por causa de seu cabelo crespo, numa turma da educação infantil, fase tão importante de socialização que contribui para o desenvolvimento humano.

De acordo com Cavalleiro (2018, p.26): “o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida”. Nesse sentido, conforme Cavalleiro (2018) fica evidente que é necessário que nós professores e professoras observemos o processo de socialização desenvolvido atualmente nas escolas, pois a autora nos adverte que:” a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos” (Cavalleiro, 2018, p.26).

O fato de Luciana trabalhar com o livro de literatura infantil com uma personagem negra como protagonista mostrou seu olhar crítico e reflexivo acerca do racismo que está presente no cotidiano escolar. O momento da contação da estória, propiciou às crianças perceber a beleza do cabelo crespo e dos diferentes penteados que enaltecem a estética negra, que não fazem parte dos padrões de beleza estereotipados impostos pela sociedade, principalmente às meninas.

A fala do menino que diz que o cabelo trançado da personagem negra é igual ao cabelo trançado da menininha negra da sua sala, demonstra a percepção que as crianças tiveram com relação à semelhança entre a personagem do livro e a colega da turma. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2019, p.119) esse momento permite: “refletir sobre a importância da presença de personagens negros representados positivamente na Literatura Infantil e como isso influencia na construção identitária da criança”.

A atividade do desenho que cada criança fez de si, seu autorretrato, desenhando seu cabelo com seu penteado preferido, proporcionou, de acordo com Oliveira (2019, p.150) “às crianças o (re)conhecimento e o pertencimento étnico-racial”. No que se refere ao dia posterior à contação da estória, que a maioria das meninas foi para a escola com os cabelos trançados igual ao cabelo da menininha negra, Oliveira (2019, p.148) enfatiza que: “a criança

negra e a branca, quando percebem uma personagem com destaque positivo, acabam tendo uma visão de referencial para se identificarem”.

Em consonância com a autora supracitada, compreendo que a presença de personagens negros protagonistas e apresentados de maneira positivada, contribuem para que a autoestima da criança negra seja estimulada “uma vez que essa criança consegue perceber seu lugar na literatura, na sala de aula e na sociedade de modo geral”. (OLIVEIRA, 2019, p.148).

Nesse sentido, percebo que houve Letramento Racial Crítico no momento que a menininha se vê representada, de maneira positivada, na estória contada por Luciana, com seu cabelo crespo trançado igual ao da personagem protagonista que também é uma menina negra, fato esse destacado em sua fala: “Professora, meu cabelo é lindo, todas as menininhas da minha sala vieram com o cabelo igual ao meu! Ela sorriu e me disse que nunca tinha visto uma estorinha com uma menininha igual ela”.

Compreendo, com base em minhas vivências docentes, o quão importante é a formação continuada dos professores e das professoras na temática de raça no curso de formação de docentes, assim como, nas demais esferas da educação.

Para tanto, Cavalleiro (2001, p. 142) enfatiza que é “fundamental a reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar”. Cavalleiro (2001) explicita a importância dos professores e das professoras agir no combate às desigualdades no espaço escolar, em especial, no caso de minha pesquisa, à desigualdade racial com intersecção em gênero.

Essa ação começa com a importância de refletirmos e questionarmos, com criticidade, nossa prática pedagógica no cotidiano das escolas. Como professora do curso de Formação de Docentes e por acreditar em uma educação antirracista e equitativa, com práticas pedagógicas antirracistas, me propus, em parceria com as alunas participantes da pesquisa, a estudar, refletir, discutir e produzir um material pedagógico bilíngue, acerca de raça com intersecção de gênero, com leituras de referenciais teóricos extremamente essenciais para que essa construção acontecesse.

Percebo, nessa análise, que ocorreu o Letramento Racial Crítico nas professoras em formação, pois, evidenciam em suas narrativas, a desconstrução de estereótipos que inferiorizam os cabelos crespos, bem como o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade de raça e de gênero, em especial, ao cabelo crespo como um referencial cultural de resistência em uma sociedade em que a beleza é padronizada.

Na próxima subseção, apresento a análise acerca das leituras, questionamentos e reflexões sobre a temática de gênero e de raça, tão necessária para a desconstrução de estereótipos já cristalizados na sociedade.

4.1.2 As relações de Raça e Gênero presentes na escola e em casa: isso é coisa de menino ou de menina?

Verifico, por meio das reflexões, leituras e questionamentos, realizados pelas três alunas do 3º ano do curso de Formação de Docentes, a percepção, o entendimento que elas têm acerca de raça com intersecção de gênero. Para a realização da análise, farei uso dos seguintes instrumentos de geração de dados: diário de campo e questionário perfil das participantes da pesquisa.

Extrato 1: “Sofri preconceito porque em jogos queria jogar e era recebida com vários “não”. O motivo era sempre o mesmo: “Ai porque você é menina e menina não joga com menino”. (Luciana, branca, 17 anos, julho de 2019, questionário perfil das alunas participantes da pesquisa).

Na fala de Luciana há a presença de padrões tradicionais instituídos na sociedade, os quais separam o que é para menino e o que é para menina, reproduzindo estereótipos nas relações de gênero. Os modelos tradicionais de masculino e de feminino são exemplos de como os jogos e brincadeiras, dos quais as meninas e os meninos participam, revelam, de acordo com Auad (2006, p. 46) “como as relações de gênero entre as crianças vão sendo construídas e, ao mesmo tempo, fabricam meninas e meninos, homens e mulheres.” Auad (2006, p. 46) questiona o fato de uma menina jogar futebol causar tanto estranhamento assim como um menino brincar de boneca ou de casinha.

Luciana relata, em sua fala, a sua não aceitação de deixar de participar de jogos nos quais os meninos estavam brincando, porque gostava de participar de jogos que os meninos jogavam, e, fica evidente sua vontade de participar desses jogos juntamente com os meninos. Entendo, com base em minhas vivências como professora do Ensino Fundamental I, a necessidade de se conversar com as crianças, meninos e meninas, para que todas possam brincar juntas e participar das mesmas brincadeiras, pois coaduno da mesma compreensão de Oliveira (2019, p. 77) que enfatiza a “relevância de dialogar com as crianças incentivando-as a brincar coletivamente, com todos os brinquedos disponíveis, isso incentiva para que criem laços afetivos e auxilia na desconstrução de estereótipos”.

Considero muito importante ressaltar que nessas brincadeiras haja respeito, cooperação, diversão entre meninos e meninas e que as brincadeiras sejam saudáveis e seguras para as crianças. A divisão das brincadeiras por gêneros, o que menina pode brincar e o que menino pode brincar, é uma construção histórica, a qual é amplamente relacionada aos papéis desempenhados pelo masculino e pelo feminino na vida em sociedade.

Extrato 2: “Já sofri discriminação e preconceito. Quanto à raça e gênero, sempre gostei de jogar futebol e sempre tanto com “os piás” quanto com as meninas, e muitas vezes me chamavam de “piação” ou eu estava jogando e ficavam falando que eu não jogava bem porque era “menina”. (Samira, parda, 17 anos, julho de 2019, questionário perfil das alunas participantes da pesquisa).

Com base na narrativa de Samira, na qual, ela nos conta que gosta de jogar futebol com meninos e com meninas, fomenta a reflexão de que é muito relevante a desconstrução do estereótipo de que há brincadeiras e/ou esportes de meninas e de brincadeiras e/ou esportes de meninos. É muito importante essa discussão e reflexão com as crianças, meninos e meninas, para que eles e elas compreendam que podem brincar do que quiserem, podem ser o que quiserem. Nesse sentido, Oliveira (2019, p. 90) afirma que:” ver uma menina brincando de jogar bola possibilita que as crianças se sintam motivadas a não se limitar àquilo que tradicionalmente tem sido identificado como fazendo parte do “feminino” ou “masculino”.

O fato de Samira ser chamada de “piação” ou “quando ela estava jogando, ficavam falando que ela não jogava bem porque era menina”, reforça a desigualdade de gênero ainda presente no futebol, a qual precisa ser desconstruída, porque, infelizmente, o futebol ainda é um esporte muito associado ao masculino. É muito importante que na escola, nós professores e professoras, desenvolvamos práticas, discussões e reflexões mais igualitárias, que possam promover a ruptura das desigualdades nas relações de gênero. Para tanto, seria muito relevante uma mudança educativa, na qual, conforme Auad (2006, p. 91) “correr, lutar, gritar, assim como se sentar calmamente para conversar ou jogar, seriam movimentos aceitos e motivados em relação aos meninos e as meninas, moças e rapazes”.

Assim, não haveria a separação de gênero, classificando “coisas de menino” e coisas de menina”. Considero muito importante a realização de discussões e reflexões sobre relações de gênero nos cursos de formação de professoras e professores, nas reuniões pedagógicas e nas formações continuadas, as quais contribuirão para a desconstrução de estereótipos de gêneros, marcados pela dominação (masculino) e submissão (feminino), e, para a construção de relações de gêneros que promovam igualdade e equidade.

Extrato 3: “*Sim, já sofri discriminação e preconceito. Porque quando chega a hora de lavar a louça do almoço, é só as mulheres da casa que vão lavar, os homens não*”. (Maya, 17 anos, branca, julho de 2019, questionário perfil das alunas participantes da pesquisa).

Pesquisadora: *Seu irmão não ajuda nos afazeres da casa?*

Extrato 4: “*Não, professora. Sempre eu, minha avó e minha cunhada que lavamos a louça de todas as refeições*.” (Maya, 17 anos, branca, diário de campo).

Maya revela em sua fala desigualdades de gênero, presentes em sua casa e cristalizadas em nossa sociedade, ao relatar o fato de que a louça em sua casa só é lavada pelas mulheres da casa e que os homens da casa nunca realizam essa tarefa. Essa postura do homem, do menino, em não compartilhar dos afazeres domésticos, pode estar associada à educação recebida pela mulher, ao longo do tempo, a qual era muito diferente da recebida pelo homem.

Auad (2006, p. 61) explica que na Europa, no século XVIII, a educação feminina era destinada ao aprendizado de trabalhos domésticos, incluindo, principalmente, ser esposa e mãe. A autora (2006, p.66) explicita que, no final do Império, os currículos ainda eram dedicados ao trabalho doméstico, tendo atividades como corte e costura, bordados, desenho e música, deixando de lado o ensino de caráter intelectual para as meninas e moças.

No período da Escola Nova, Auad (2006, p. 67) ressalta a despreocupação em libertar meninas e mulheres de um currículo que as preparava para a vida no lar e que não as emancipava dos domínios masculinos. A educação para as meninas e para os meninos era muito distinta. Para as meninas, a aprendizagem era destinada aos trabalhos domésticos e não tinham permissão para prosseguir no ensino superior (AUAD, 2006) e para os meninos, cálculos matemáticos, entre outros conteúdos bem diferentes dos que as meninas aprendiam.

O fato de só Maya, sua avó e sua cunhada lavarem a louça e seu irmão não, denota a separação do que venha a ser considerado como espaço para as meninas e o espaço para os meninos, simbolicamente demonstrando que o espaço privado é para as mulheres e o espaço público destinado aos homens (AUAD, 2006).

Muitas mudanças ocorreram com relação a isso, as mulheres estão cada vez mais trabalhando fora, muitas são as que mantêm financeiramente sua família e, em muitos casos, seus companheiros, maridos, filhos, pais, que moram com elas e colaboram com os afazeres domésticos. Entretanto, ainda há muito o que avançar, pois há situações em que a mulher, na maioria das vezes, além de trabalhar o dia todo e manter financeiramente sua família, chega em casa, exaurida e ainda tem a dupla jornada lhe esperando.

Nesse sentido, compreendo a importância de discussões e reflexões em sala de aula sobre a “(des)construção de atividades que são coisas de mulher e a desconstrução do estereótipo do ser homem” (OLIVEIRA, 2019, p. 91).

Portanto, há que se romper com esse estereótipo de que os afazeres domésticos competem e devem ser realizados somente pelas mulheres. Os meninos podem aprender a fazer e compartilhar dessas tarefas, até porque nós, mulheres, não nascemos sabendo limpar, cozinhar; nós também aprendemos, e se nós aprendemos, os homens, meninos, também podem aprender. Essas responsabilidades podem ser compartilhadas entre homens e mulheres, não existem funções específicas de gênero.

Compreendo que houve Letramento Racial Crítico, por meio das discussões e reflexões realizadas pelas alunas sobre as questões de raça com intersecção de gênero, que contribuem, de maneira reflexiva e crítica, no processo formativo das alunas participantes da pesquisa.

Nesse sentido, de acordo com as análises realizadas nesta seção, fica evidente nos relatos das professoras em formação, a presença do Letramento Racial Crítico pois, entendem que as meninas brancas e as meninas negras, os meninos brancos e os meninos negros, podem ser e fazer o que quiser e/ou gostar, e, que abordar a temática de raça e gênero em sala de aula é fundamental para a desconstrução de papéis pré-estabelecidos, para meninas e meninos, brancos e negros, por uma sociedade preconceituosa e machista.

4.1.3 Relações de Raça e de Gênero: percepções de igualdade e desigualdade na escola e na sociedade

Por meio das leituras, discussões e reflexões realizadas pelas alunas sobre raça com intersecção de gênero, analiso suas percepções acerca das igualdades e desigualdades presentes nas relações de raça e gênero, utilizando os seguintes instrumentos de geração de dados: diário de campo, questões reflexivas sobre gênero e questões reflexivas sobre raça.

Extrato 1: “Devemos garantir igualdade entre as mulheres e meninas brancas e negras, entre os homens e meninos brancos e negros, na escola, no trabalho, em casa, em todos os lugares da nossa sociedade”. (Luciana, branca, 17 anos, questões reflexivas sobre gênero, setembro de 2019).

A reflexão realizada por Luciana evidencia que as relações de gênero e as relações raciais são desiguais entre meninos negros e meninos brancos e entre meninas negras e meninas brancas, em todos os âmbitos da sociedade.

Contudo, para a construção de uma sociedade justa, igualitária e equitativa, torna-se fundamental, de acordo com Cavalleiro (2001, p. 142) “a reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar”. Para tanto, Auad (2006, p. 14) nos adverte que “educar homens e mulheres, para uma sociedade democrática e igualitária, requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente”. É extremamente urgente que, nas escolas, proporcionemos debates e problematizações para a desconstrução de desigualdades de raça, de gênero e, também, de preconceito racial e racismo, buscando por uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa, tendo as aulas de língua inglesa como um importante instrumento de apoio para que esses objetivos possam ser concretizados.

***Extrato 2:** “Há ainda muita desigualdade entre meninos e meninas nas escolas. Muitas vezes as próprias professoras dividem as meninas dos meninos. Quando eu estava no quarto ano, a inspetora de alunos da escola onde eu estudava, não deixava nós nos misturarmos no recreio. Os meninos ficavam na quadra e as meninas no pátio. Não podíamos brincar juntos.” (Maya, 17 anos, branca, questões reflexivas sobre gênero, setembro de 2019).*

Maya relembra de uma experiência vivenciada por ela enquanto criança, na qual, no recreio da escola onde estudava, os meninos eram separados das meninas, não dividiam o mesmo espaço e as mesmas brincadeiras. Essa desigualdade nas relações entre meninos e meninas praticada pela inspetora de alunos é uma prática que revela, segundo Auad (2006, p. 70) “que separar meninas e meninos na escola seria criar uma divisão artificial, uma vez que eles não deveriam estar separados na sociedade”. Isso poderia reforçar a desigualdade entre os gêneros, até porque, conforme Auad (2006, p. 73) “se no cotidiano em sociedade homens e mulheres estão juntos, não há por que separar meninas e meninos na escola. A coexistência dos dois sexos na escola ensinaria para o convívio igualitário em sociedade”.

***Pesquisadora:** Por que os meninos ficavam na quadra e as meninas no pátio?
Extrato 3: “Profe, porque os meninos eram muito bagunceiros e as meninas eram mais comportadas”. (Maya, 17 anos, branca, diário de campo).*

Maya apresenta em sua fala a forma como a inspetora de alunos organizava-se para atender as crianças. De acordo com Maya, os meninos eram muito bagunceiros e as meninas mais comportadas. Assim, a maneira encontrada pela inspetora de alunos para controlar as crianças no recreio, era separá-los em espaços distintos para manter a disciplina. Auad (2006) apresenta em sua pesquisa que, no Brasil, na escola por ela estudada, a Escola do Caminho, as professoras não juntavam as meninas e os meninos, para manter a ordem e a disciplina. Elas

“lançavam mão da separação dos grupos e fundamentavam tal partição nas diferenças sexuais, sendo que as características tradicionais consagradas como femininas e masculinas, eram utilizadas para obter disciplina” (AUAD, 2006, p. 31).

Auad (2006, p. 40) ressalta que há um padrão esperado de meninos e de meninas negras/os e brancos/as. Neste, espera-se que as meninas sejam apáticas, tranquilas, dóceis, servis, disciplinadas, obedientes, metódicas, cuidadosas, perseverantes, arrumadas, limpinhas, asseadas, dependentes, que peçam aprovação e ajuda com frequência, que sejam emotivas, choronas, fracas e pouco solidárias com as/os colegas. E Auad (2006, p. 40) explicita que, com relação aos meninos, espera-se que sejam dinâmicos, barulhentos, agressivos, indisciplinados, desobedientes, negligentes, que não sejam aplicados, que sejam desarrumados, sujos, que escrevam devagar, autônomos, que não dependam, com constância, de afeto, aprovação e auxílio, que sejam seguros de si mesmos, que não chorem com facilidade, que sejam solidários com outros do mesmo sexo e que tenham um aguçado senso de amizade.

Essas características tradicionais, já cristalizadas, são as que aparecem rotineiramente no cotidiano escolar. A sociedade estabelece essas regras para meninos e meninas e quando não se adequam às regras, podem sofrer restrições por isso, que causam exclusão e sofrimento.

Extrato 4: “A desigualdade entre homens e mulheres é bastante presente ainda. Um exemplo disso é na empresa onde trabalho. Lá, os cargos mais importantes são de homens, e, as mulheres ocupam o serviço de secretária, de limpeza... Na empresa onde trabalho quem realiza a limpeza no meu setor é uma mulher negra... Penso que deveria haver mais valorização da mulher na sociedade, que a igualdade prevalecesse no trabalho. (Samira, 17 anos, questões reflexivas sobre raça, outubro de 2019).

Samira relata em sua fala o quão desigual é a relação de gênero no ambiente de trabalho e de como às mulheres negras e brancas são atribuídas funções referentes ao trabalho doméstico.

Esse discurso retrata o estereótipo de que mulheres só podem exercer cargos inferiores aos dos homens, o que, de acordo com Santa Clara (2017, p. 97) pode “reforçar visões machistas e preconceituosas”. Em seu discurso, Samira relata que a mulher que realiza a limpeza no seu setor é uma mulher negra. Verifica-se, nesse contexto, que às mulheres negras resta apenas os cargos mais baixos. Santa Clara (2017, p. 126) argumenta que: “a mulher negra sempre é vista como a ‘empregada doméstica’ enquanto a mulher branca é vista

como a ‘patroa’. As mulheres negras realizam trabalhos subalternos que reforçam estereótipos negativos”.

Nesse sentido, a mulher negra é retratada de maneira desigual e inferior a mulher branca. Santa Clara (2017, p. 132) explica que: “a mídia tem uma parcela de culpa nisso, visto que as novelas geralmente trazem a mulher negra representando papéis subalternos, enquanto os papéis principais são ocupados por homens e mulheres brancos”.

De acordo com Cavalleiro (2001, p. 148) “para negros e negras as piores condições no mercado formal, de trabalho, habitação, saúde, renda, etc”. A desigualdade de gênero e de raça acontece em vários âmbitos sociais, nos quais constata-se o tratamento diferenciado dado aos negros e aos brancos.

Extrato 5: “Ontem meu padrasto, o qual tem a pele negra, estava procurando casas a venda, pois deseja comprar uma. Então, em uma determinada rua, pediu informações a um homem, o qual era branco, sobre o possível local de uma casa próxima a residência dele. Neste momento, o homem olhou, fixamente, o meu padrasto, da cabeça aos pés e falou que não havia casa a venda próximo aquele local. Ele foi discriminado. Ele tratado com inferioridade e foi discriminado pela sua cor de pele. Meu padrasto falou que ele deve ter achado que por ser negro não teria condições para comprar uma casa naquele local. É muito triste e revoltante ter pessoas assim nos dias atuais”. (Luciana, branca, 17 anos, questões reflexivas sobre raça, outubro de 2019).

Extrato 6: “Professora, posso te falar uma coisa?” (Luciana, branca, 17 anos, diário de campo)

Pesquisadora: Pode sim, Luciana.

Extrato 7: “Esse assunto precisa ser tratado na escola. Sabe professora, o racismo, precisa ser trabalhado na escola desde cedo. O racismo precisa ser combatido, não pode continuar acontecendo.” (Luciana, branca, 17 anos, diário de campo)

Pesquisadora: Muito feliz com sua reflexão Luciana. Gostaria de falar/relatar mais alguma coisa?

Extrato 8: Sim, professora. A gente percebe nos estágios muitas crianças brancas se achando superior às crianças negras. E elas tratam de maneira desigual as crianças negras, até excluem das brincadeiras, como se elas fossem invisíveis. Se a escola trabalhasse sobre o racismo, sobre gênero, as crianças negras, as meninas e os meninos negros, não iriam se submeter ou aceitar a desigualdade, o racismo e o desrespeito. E as professoras saberiam como agir em situações racistas. Poderia se evitar uma situação igual ou parecida com a que meu padrasto sofreu, pois ele por ser negro foi visto como uma pessoa que não tem dinheiro para comprar uma casa, como se ele não trabalhasse como as outras pessoas. Isso é racismo. Será que um homem branco passaria pela mesma situação que meu padrasto passou? (Luciana, branca, 17 anos, diário de campo).

Luciana nos relata uma situação muito constrangedora sofrida por seu padrasto: a cor da pele associada ao poder aquisitivo. Percebo em sua fala: “[...] o homem olhou, fixamente, o meu padrasto, da cabeça aos pés e falou que não havia casa a venda próximo aquele lugar”; o

quão triste e desrespeitosa foi a atitude do homem branco, pois o tratamento dado ao padrasto reflete o seu comportamento preconceituoso e discriminador, que coloca o negro em posições socialmente inferiores.

Isso é muito evidente em nosso cotidiano assim como no ambiente escolar, na forma como as crianças brancas se relacionam com as crianças negras, por exemplo, visto que homens e mulheres negros “ainda seguem na sociedade vigente, rotulados, estereotipados, pormenorizados, por uma sociedade ainda hegemônica e eurocêntrica” (RIBEIRO, 2019, p. 83).

E é no ambiente escolar, propício para combater a desigualdade social e a desigualdade racial, que nós, professores e professoras, por meio do Letramento Racial Crítico, podemos ser agentes transformadores e “promover a emancipação para uma educação antirracista em nosso país” (RIBEIRO, 2019, p. 83).

Desse modo, acredito que minha pesquisa possa contribuir, de maneira significativa, na ressignificação reflexiva e crítica, acerca das questões de raça com intersecção de gênero, assim como no combate aos discursos que são disseminados, perpetuados e normalizados na escola e na sociedade.

A professora em formação, muito revoltada com a situação ocorrida, após reflexão, em seu relato, afirma que “o racismo precisa ser trabalhado na escola desde bem cedo”. Isso fica muito evidente ao partilhar em sua fala o racismo vivenciado por seu padrasto. Em seu relato, a aluna demonstra sua compreensão do conceito de racismo e percebo que seu entendimento converge com o Letramento Racial Crítico, pois Luciana reflete sobre o que aconteceu com seu padrasto e percebe que isso também acontece no ambiente escolar, relatado por ela sobre a invisibilidade e exclusão de crianças negras nas brincadeiras.

Luciana compreende o conceito de Letramento Racial Crítico pois percebe: “a necessidade de a escola atuar como agente de letramento para consolidação de referências sobre a questão racial, com vistas a minimizar o despreparo e o desconhecimento dos professores ao se abordar situações racistas” (RIBEIRO, 2019, p. 124)

A análise em questão é de uma aluna branca, participante da pesquisa, que compreende, questiona, reflete, sente-se desconfortável com a discriminação social e racial sofrida por seu padrasto, e, posiciona-se com criticidade, perante a situação discriminatória: “o racismo precisa ser combatido, não pode continuar acontecendo”.

Seu posicionamento crítico e sua fala antirracista perante a situação discriminatória, demonstra uma postura ética e respeitosa que coaduna com o processo de Letramento Racial

Crítico que, de acordo com Ribeiro (2019, p. 127): “diz respeito a ambas as identidades, tanto branca quanto negra, para a problematização do racismo”.

Além disso, compreende que “esse assunto precisa ser trabalhado na escola,” [...] o racismo precisa ser trabalhado na escola desde bem cedo”, além de questionar: “será que um homem branco passaria pela mesma situação que meu padrasto passou?”; e se posicionar contrária ao discurso hegemônico e à atitude preconceituosa e desrespeitosa: “o racismo precisa ser combatido, não pode continuar acontecendo”; revela que a aluna participante da pesquisa: “está se constituindo como sujeito letrado racialmente e criticamente no que tange às questões raciais” (RIBEIRO, 2019, p. 127).

Logo, como professora em formação, compreende a importância de a escola trabalhar sobre racismo e gênero, pois percebe que, assim, “as crianças negras não se submetem à desigualdade, ao desrespeito e ao racismo”.

Nesse sentido, percebo traços do professor reflexivo e reflexivo em ação em Luciana, pois refletiu sobre situações vivenciadas em seus estágios assim como sobre sua prática pedagógica docente, além de que fica evidente o quão necessário e importante foram os momentos de leituras, discussões, reflexões, realizadas no decorrer da pesquisa, acerca das questões de raça com intersecção de gênero, que contribuiu para sua formação docente e reflexão crítica de sua prática pedagógica de professora em formação, explicitada em sua fala: “E as professoras saberiam como agir/proceder em situações de racismo”, confirmando que essa reflexão crítica levaria a uma ação transformadora da realidade.

Nesse sentido, compreendo a importância de formação continuada acerca de raça e de gênero, combinada a leituras, discussões e reflexões aliadas à teoria e à prática, que contribui para o desenvolvimento de uma prática docente crítica, reflexiva e antirracista.

Com base nas análises realizadas nesta seção, pude perceber que ocorreu o Letramento Racial Crítico, evidente nos relatos das professoras em formação, que reforça a necessidade de se trabalhar, desde a mais tenra idade, no cotidiano escolar, sobre a temática de raça e de gênero, com os/as meninos/as brancos/as e negros/as, para a desconstrução de relações de desigualdade, de preconceito, de discriminação, de racismo e de desrespeito entre meninos/as brancos/as e meninos/as negros/as.

4.2 AS RELAÇÕES DE RAÇA E GÊNERO PRESENTES NA ESCOLA: QUESTÕES PERTINENTES NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

Nesta segunda seção, realizo a análise da Unidade Didática Bilingue produzida pelas alunas e respondo a segunda pergunta de pesquisa: Como a confecção da Unidade Didática Bilingue com sugestões de atividades acerca de raça e de gênero pode contribuir na formação de docentes?

Para tanto, utilizo os seguintes instrumentos de geração de dados: diário de campo e questões reflexivas e trago reflexões e discussões que ocorreram antes, durante e depois da confecção da Unidade Didática Bilingue.

Esta seção está dividida em cinco subseções, as quais apresentam as seguintes temáticas: I) A aula de Língua Portuguesa na Unidade Didática Bilingue: O início das reflexões do trabalho sobre raça com intersecção de gênero em sala de aula; II) A aula de Artes na Unidade Didática Bilingue: Pandeiro como importante instrumento musical afro-brasileiro; III) A aula de História na Unidade Didática Bilingue: A capoeira como importante prática de resistência e de expressão da cultura afro-brasileira; IV) A aula de Geografia na Unidade Didática Bilingue: O continente africano e a capoeira; e, V) A aula de Educação Física na Unidade Didática Bilingue: O Letramento Racial Crítico como importante aliado na educação antirracista.

A escolha dessas temáticas levou em consideração todo o processo de confecção da Unidade Didática Bilingue, os instrumentos de geração de dados e as questões reflexivas que foram realizadas no antes, durante e depois à produção do material.

A Sequência Didática Bilingue foi confeccionada para ser aplicada em dois dias, com a duração de quatro horas/aula cada, numa turma de 5ºano, dividida em dois módulos, de maneira interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, História, Geografia e Educação Física. As leituras e discussões para que o material fosse confeccionado foram realizadas durante as aulas de Língua Inglesa, ministradas por mim, na turma do 3º ano do curso de Formação de Docentes. As professoras em formação optaram por responder, em conjunto, as questões reflexivas referentes à confecção da Unidade Didática Bilingue

4.2.1 A aula de Língua Portuguesa na unidade didática bilingue: O início das reflexões do trabalho sobre raça com intersecção de gênero em sala de aula

A Unidade Didática Bilingue – Capoeira foi confeccionada pelas alunas após leituras, discussões e reflexões sobre raça e gênero.

Para tanto, as alunas responderam questões reflexivas que compõem todo o processo de sua produção. As alunas confeccionaram a Unidade Didática Bilingue com base no referencial teórico pensado por Dolz, embora não tenham seguido os princípios da Sequência Didática. No momento em que questionei as alunas se elas conheciam ou já tinham ouvido falar sobre a abordagem da Sequência Didática, as alunas responderam “não” e relataram:

***Extrato 1:** Não conhecemos, professora. (Maya, 17 anos, branca; Samira, 17 anos, parda; e, Luciana, 17 anos, branca. Questão reflexiva anterior à produção do material, outubro, 2019).*

***Extrato 2:** Profe, é parecido com plano de aula? (Maya, 17 anos, branca; Samira, 17 anos, parda, e, Luciana, 17 anos, branca, diário de campo, outubro de 2019).*

***Pesquisadora:** Sim. É um conjunto de atividades, no nosso caso, sobre a temática de raça e de gênero, que estão interligadas, de maneira interdisciplinar. (Diário de campo, outubro de 2019).*

***Extrato 3:** Profe, como alunas do curso de Formação de Docentes e como professoras em formação” como a professora sempre fala, estamos aprendendo o tempo todo, é importante aprender como podemos trabalhar em sala de aula sobre raça e gênero, temas que muitas vezes não são abordados pelos/as professores/as por não se sentirem preparados. Por isso, é muito importante esse momento de aprendizado para nós, que somos alunas do curso de Formação de Docentes. Assim, nos sentimos mais seguras e mais bem preparadas para trabalhar sobre raça e gênero na escola. (Maya, branca, 17 anos; Samira, 17 anos, parda; Luciana, 17 anos, branca, outubro de 2019. Questão reflexiva anterior à produção do material).*

Verifiquei, por meio dos relatos das três alunas, a percepção que elas tinham em aprender sobre práticas pedagógicas que auxiliem a trabalhar sobre a temática de raça e de gênero em sala de aula. Nos fragmentos: “somos professoras em formação, estamos aprendendo o tempo todo”, compreendo que as alunas refletiram, com criticidade, sobre a relevância da formação docente na temática de raça e de gênero e percebo como é necessário o Letramento Racial Crítico na formação inicial das alunas do curso de Formação de Docentes. Nesse sentido, o Letramento Racial Crítico é:

Uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelo professor para o trato com a diversidade étnico-racial. A formação continuada que tem como foco a construção de uma educação antirracista se propõe a instrumentalizar tais profissionais na busca da desconstrução de paradigmas vigentes. (SANTOS, 2018, p. 70-71).

A Unidade Didática Bilingue produzida pelas alunas trata da temática capoeira, discriminação, preconceito e racismo, de maneira interdisciplinar, o que reforça, de acordo com a Lei nº10.639/03 a importância de se trabalhar e valorizar a cultura afro-brasileira em sala de aula.

Compreendo, de acordo com minha vivência docente, o quão pouco se discute e se reflete em sala de aula sobre raça, gênero, preconceito, discriminação e racismo, de como se faz necessária essa prática antirracista em sala de aula e de envolver a todos e todas da escola, pois, de acordo com Schäfer e Ferreira (2020, p. 5), “a escola que se deseja constituir democrática deve respeitar todos os segmentos da sociedade, privilegiar a inclusão, reconhecer e combater as relações discriminadoras, desconstruir as hierarquias entre as culturas”. Percebi nas alunas uma postura de professor/a reflexivo/a, visto que elas perceberam a necessidade de estar sempre se aperfeiçoando, buscando conhecimento, aprimoramento profissional e sua construção permanente, procurando melhorar o ensino e seu modo de ensinar. Assim, de acordo com Pimenta (2002, p. 70):

A necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para melhoria das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática e, também, ao aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internacionalizando também novos instrumentos de ação.

Começo a análise de acordo com a organização da Unidade Didática Bilingue confeccionada pelas professoras em formação, que no primeiro dia iniciaram com a disciplina de Língua Portuguesa, trazendo um texto sobre capoeira, conforme Figura 2.

FIGURA 2 – AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA - PRIMEIRO DIA (EXEMPLO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA – PARA VER A ATIVIDADE INTEGRAL VER ANEXO)

<p>Unidade Didática – Capoeira</p> <p>Identificação:</p> <p>Professora estagiária 1:</p> <p>Professora estagiária 2:</p> <p>Professora estagiária 3:</p> <p>Instituição:</p> <p>Escola Municipal _____ Turma: 5º Ano _____</p> <p>Professora Regente: _____</p> <p>Tema: Capoeira, Discriminação, Preconceito, Racismo</p> <p>Público-Alvo: alunos e alunas de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental II</p> <p>Duração: 2 dias com quatro horas de duração cada.</p> <p><u>Primeiro Dia:</u></p> <p>Apresentação das professoras estagiárias para a turma.</p> <p>Apresentação dos/as alunos /as para que as professoras estagiárias os/as conheçam.</p> <p>Explicar que vamos trabalhar com eles dois dias.</p> <p><u>1º Momento: (Aula de Língua Portuguesa)</u></p> <p>. Leitura, compreensão e interpretação do texto: Capoeira.</p> <p>Atividade 1</p> <p>Perguntar para os alunos e alunas sobre:</p> <p>O que sabem sobre Capoeira?</p> <p>De onde vem a Capoeira?</p> <p>Alguém já jogou capoeira?</p>

Como demonstrado na Figura 2, elas começaram a aula realizando questionamentos envolvendo a temática da capoeira, raça e gênero. Através desses questionamentos, as alunas podem verificar a percepção de raça e de gênero que está presente em sala de aula e na escola por meio das falas e/ou relatos das crianças.

Entendo que as professoras em formação utilizaram, nessa prática, uma das características de uma educação antirracista, que “busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar” (CAVALLEIRO, 2001, p. 158). Esse modo de iniciar a aula por meio de questões que reflitam sobre as temáticas abordadas na Unidade Didática Bilingue, capoeira, raça e gênero, auxilia na produção textual que será solicitada pelas alunas, para as crianças escreverem o que entenderam sobre a capoeira, e, também para narrarem situações em que sofreram racismo, preconceito e/ou discriminação.

Nesse momento, pode ocorrer o Letramento Racial Crítico quando as crianças negras, meninos negros e meninas negras, que se sintam à vontade para falar, partilham suas experiências de racismo, preconceito, discriminação, e, as meninas negras e os meninos negros que não se sentirem confortáveis para compartilhar, se sintam representados pelos/as que conseguiram externar situações vivenciadas de racismo, preconceito e discriminação. Os meninos e as meninas que não conseguirem falar a respeito das situações difíceis por eles/as sofridas e vivenciadas, se quiserem, podem escrever e depois entregar para a professora e/ou professor. O que não pode acontecer é o constrangimento de forçar a criança a participar oralmente ou por escrito caso não se sinta à vontade, e, de fazer a leitura de seu relato sem a sua permissão.

É um momento muito importante para as professoras e os professores que farão uso da Unidade Didática Bilingue pois, podem acrescentar e/ou suprimir questões reflexivas que percebam ser necessárias e discutir essas questões com as crianças, além de utilizarem de outras formas, com sensibilidade e respeito, para tratar dessas questões com as crianças em sala de aula. Esses questionamentos podem oportunizar aos professores e às professoras o Letramento Racial Crítico, desde que as práticas pedagógicas utilizadas levem em consideração o respeito, a equidade e a interação professor/a e aluno/a e aluno/a e aluna/o.

Com relação ao texto “Capoeira”, os questionamentos que antecedem sua leitura e interpretação, são pertinentes, porque relacionam raça e gênero e trazem à tona a importância de discutir em sala de aula sobre essa temática. Pode ocorrer Letramento Racial Crítico se, no momento do uso do material, os professores e as professoras questionarem às crianças se elas conheceriam algum/a capoeirista negro/a em sua cidade e/ou no Brasil. Seria muito interessante verificar isso com as crianças e, caso tenha na cidade, convidar a/o capoeirista para vir até à escola e realizar uma entrevista, uma roda de conversa, ou outro tipo de atividade.

Após, poderiam realizar uma produção textual sobre o que aprenderam sobre a pessoa que conheceram. Essa atividade também poderia promover o Letramento Racial

Crítico, porque muitas meninas negras e brancas, que praticam capoeira, poderiam se ver representadas e incentivadas a praticar. O texto Capoeira pode ser mais bem explorado pelos professores e pelas professoras que fizerem uso da Unidade Didática Bilingue, trazendo atividades de interpretação, questionando às crianças se conheciam alguma palavra de origem africana, pesquisar no próprio texto palavras de origem africana e seu significado no dicionário de Língua Portuguesa, e, construir um minidicionário de palavras de origem africana com seus significados no caderno e/ou confeccioná-lo de outra forma, usando a criatividade.

Dessa forma, de acordo com Schäfer (2021, p. 73) “esta atividade pode corroborar com o LRC das crianças, ao lançá-las a uma pesquisa sobre um termo africano, contribuindo para que outras questões culturais possam emergir, enriquecendo ainda mais a aula”.

Saliento que esse material produzido pelas alunas do 3º ano do curso de Formação de Docentes, traz sugestões de atividades que podem ser adaptadas e enriquecidas pelos professores e pelas professoras que queiram trabalhar com esse material em sala de aula, na temática de raça e de gênero, tendo a capoeira como o ponto de partida das aulas. De acordo com minha práxis, compreendo a importância de professores e professoras, incluir, no seu trabalho diário, discussões sobre raça, gênero e práticas antirracistas, que contribuam no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação.

4.2.2 A aula de Artes na unidade didática bilingue: pandeiro como importante instrumento musical afro-brasileiro

As alunas iniciaram a aula de Artes com questionamentos referentes a instrumentos musicais afro-brasileiros que são utilizados na capoeira, conforme Figura 3, para verificar se as crianças conheciam ou não, e, perguntaram, também, se só os meninos ou as meninas poderiam tocar os instrumentos musicais afro-brasileiros na capoeira.

FIGURA 3 - AULA DE ARTES (EXEMPLO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA PARA VER A ATIVIDADE INTEGRAL VER ANEXO)

2º Momento - Aula de Artes

- Perguntar se conhecem os instrumentos que são utilizados na Capoeira.
- Perguntar se sabem o nome dos instrumentos.
- Perguntar quem toca os instrumentos na Capoeira, se é só meninos ou, se as meninas também tocam e por quê?
- Realizar leitura compartilhada do texto: Instrumentos Musicais Brasileiro.

Compreendo que este momento é muito importante para discussões e reflexões com os/as alunos/as brancos/as e negros/as sobre as possibilidades de que as crianças, meninos/as negros/as e meninas/as brancos/, podem tocar os mais variados instrumentos musicais e/ou os que quiserem ou tiverem interesse.

Nesse contexto, pode-se aproveitar o momento da aula de Artes da Unidade Didática Bilingue que apresenta os instrumentos afro-brasileiros, para conversar com as crianças negras e brancas e perguntar se conhecem algum/a músico/a negro/a em sua cidade. Explicar às crianças que há músicos negros e negras no Brasil e no mundo, e, levar para a sala de aula imagens, textos, vídeos, que apresentem músicos negros e negras para as crianças e os instrumentos que eles ou elas tocam, propicia o Letramento Racial Crítico ao trazer para a sala de aula a representatividade negra na música.

Os professores e as professoras, no momento de utilização dessa Unidade Didática Bilingue, podem verificar na turma se alguma criança, negra ou branca, toca algum instrumento musical, se ela/e poderia tocar seu instrumento para a turma, ou se as crianças conhecem alguém de sua comunidade, que toque algum instrumento musical, e, convidá-lo/a para ir até a escola para conversar com as crianças e tocar alguma música para elas.

As professoras em formação, no momento do preparo da aula de Artes, refletiram muito sobre o fato de trazer para a sala de aula essa temática dos instrumentos musicais afro-brasileiros, por compreenderem a relevância de se abordar sobre a cultura afro-brasileira e fizeram o seguinte relato:

Extrato 4: Profe, a gente não vê nas escolas o trabalho com instrumentos de origem africana. O que a gente vê muito é que as professoras trabalham sobre o negro no Dia da Consciência Negra, só nesse dia. Parece que nos outros dias não têm alunos/as negros/as na escola, que devemos trabalhar sobre raça e gênero só nesse

dia. (Maya, branca, 17 anos; Samira, parda, 17 anos; e, Luciana, branca, 17 anos, novembro, 2019. *Questões reflexivas durante o preparo do material*).

Pesquisadora: *E o que vocês pensam sobre isso ao preparar esse material? E com relação ao que vocês falaram sobre a data comemorativa, o que pensam sobre isso? (Diário de Campo, novembro, 2019).*

Extrato 5: *Profe, esse trabalho precisa ser realizado no dia a dia, desde a Educação Infantil, em todas as aulas, não só nas datas comemorativas. A gente vê o racismo, o preconceito, a discriminação acontecendo todos os dias. Por isso, a gente pensa que precisa ser trabalhado nas escolas além da data comemorativa, que é muito importante, mas, com sensibilidade e criticidade, para que as crianças tenham um futuro e um mundo melhor, com igualdade e equidade entre as pessoas brancas e negras. (Maya, 17 anos, branca; Samira, parda, 17 anos; e, Luciana, 17 anos, branca. Diário de Campo, novembro, 2019).*

Através dos relatos das professoras em formação, verifiquei a percepção reflexiva e crítica em trabalhar a temática de raça e de gênero em sala de aula, desde a mais tenra idade, no cotidiano escolar, em todas as disciplinas. Percebo que houve Letramento Racial Crítico porque as professoras em formação compreenderam a importância do trabalho sobre a temática de raça e de gênero, e, que esse trabalho, em sala de aula e na escola, precisa começar na infância.

Dessa forma, de acordo com Santos (2018, p. 77): “faz-se necessário refletir sobre a importância da atuação pedagógica ao abordar tal temática por toda a educação básica, ou seja, desde cedo, ainda na Educação Infantil”. É relevante considerar que, o/a professor/a tenha preparo e embasamento teórico para abordar sobre a temática de raça e de gênero na sala de aula e/ou na escola, pois, “quando o tema é tratado de forma superficial, pode-se tornar improdutivo, intensificando exatamente aquilo que está sendo combatido” (SANTOS, 2018, p. 76).

No que se refere ao texto “Pandeiro”, nele apresenta-se uma informação muito importante, que narra que o pandeiro encontra-se associado às festas de encenação da coroação dos reis e rainhas do Congo, popularmente conhecidas como congadas, manifestações de música e dança de tradições associadas às Irmandades de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, como um dos instrumentos musicais utilizados nas procissões.

Esse fragmento do texto é de extrema relevância para a desconstrução de estereótipos que se referem a existência somente de reis e rainhas brancos, como são representados nos livros de literatura infantil. Os fatos históricos relacionados ao pandeiro e presentes no texto, são muito importantes porque apresentam às crianças negras e brancas informações sobre a existência de reis e rainhas no Congo, país africano, que em suas festas de coroação utilizavam o pandeiro como um de seus instrumentos musicais. Os/as professores/as que

utilizarem esse material, podem aproveitar melhor o texto para conversar sobre reis e rainhas do continente africano, no século XVIII, que é a data que faz referência aos reis e rainhas africanos no texto.

Essa abordagem desconstrói o estereótipo de que não existiriam reis e rainhas negros, fato este já perpetuado pelos livros de literatura infantil. Compreendo que, dessa maneira, poderá acontecer o Letramento Racial Crítico nas crianças negras, pois, de acordo com Santos (2018, p. 77):

A trajetória histórica educacional em nosso país mostra que o aluno passa de 8 a 10 anos de escolarização ouvindo dizer que somos descendentes de escravos, não de pessoas que foram escravizadas, omitindo a história de reis e rainhas que tinham uma organização em África, fazendo com que as crianças brancas terminem por remeter à figura de escravo ao aluno negro que compartilha da sala de aula.

A confecção dos pandeiros com a ajuda do/a professor/a possibilita uma forma de conhecer esse instrumento de maneira lúdica e divertida, além de proporcionar às crianças a oportunidade de tocar e dançar com o instrumento confeccionado por elas, podendo confeccionar um álbum de instrumentos musicais afro-brasileiros e realizar uma pesquisa na internet, no laboratório de informática da escola, sobre reis e rainhas africanos, pois, estas atividades podem propiciar o Letramento Racial Crítico, e, desconstruir estereótipos já cristalizados na sociedade.

4.2.3 A aula de História na unidade didática bilingue: A capoeira como importante prática de resistência e de expressão da cultura afro-brasileira

Para a aula de História, as professoras em formação trouxeram um texto que aborda a origem da Capoeira, desde a origem da palavra até a capoeira enquanto prática de resistência.

FIGURA 4 – AULA DE HISTÓRIA (EXEMPLO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA PARA VER A ATIVIDADE INTEGRAL VER ANEXO)

3º Momento – Aula de História

- Leitura, compreensão, interpretação e discussão sobre o texto: Capoeira.
- Entregar as folhas impressas para as alunas e alunos e após finalizar a aula de História,

Compreendo que na Figura 4, as professoras em formação, trouxeram no texto informações relacionadas à escravidão, mas, que nesse contexto, em especial, foram necessárias para a compreensão de que, de acordo com o texto, a capoeira era uma forma de resistência cultural africana para a manutenção dos elementos trazidos pelos negros bantos.

Nesse sentido, entendo que pode ocorrer Letramento Racial Crítico para que as crianças negras e brancas compreendam que a origem da capoeira está relacionada à resistência do povo negro perante a escravidão. As professoras e os professores que quiserem utilizar a Unidade Didática Bilingue podem diversificar as atividades da disciplina de história, assim como das demais disciplinas, para que as ações propiciem por meio de reflexões, discussões e rodas de conversa sobre a resistência do negro à escravidão, possam promover o Letramento Racial Crítico.

Contudo, o texto sobre a origem da capoeira pode explicitar que seria necessário repensar, de maneira crítica e reflexiva, como abordar esse assunto em sala de aula e na escola, com sensibilidade e respeito, no combate ao racismo, que viabilize e valorize uma educação menos eurocêntrica, a nível público e privado.

Nesse sentido, compreendo, de acordo com Santos (2018, p. 24) que é necessário: “suscitar práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial através do uso de materiais que contemplem esta pluralidade contribui com a percepção de que determinado grupo não é mais valorizado ou aceito pela sociedade”.

Para tanto, é relevante a formação inicial e continuada de professores e professoras que contribua, de acordo com Santos (2018, p. 24) para que “identifiquemos em nossa cultura a influência dos povos africanos, suas histórias e culturas e possamos mergulhar em seus preciosos valores e saberes”, como no caso dessa análise, a origem da capoeira. Como a capoeira é a expressão da cultura afro-brasileira, as professoras e os professores que fizerem uso desse material, podem realizar uma roda de conversa, que todos e todas possam se ver e se reconhecer, conversar sobre sua origem, de onde vieram seus avôs e suas avós, sobre sua ancestralidade. Podem propor às crianças que pesquisem sobre suas famílias, seus costumes, o que é passado de geração para geração. Essa atividade pode proporcionar o Letramento Racial Crítico às crianças quando contarem sobre sua origem, a origem de sua família e de seus antepassados.

O momento pode ficar mais enriquecedor se as crianças puderem levar até a escola o avô ou a avó para contar histórias que fazem parte de sua ancestralidade. E assim, a criança negra se sentirá representada e acolhida nesse tipo de atividade que valoriza a sua história e a sua ancestralidade.

Saliento, também, que a Lei 10.639/2003 é muito importante e precisa ser colocada em prática na sala de aula e nas escolas públicas e privadas, em todas as disciplinas, pois essa Lei torna obrigatório a inclusão da temática da história e cultura afro-brasileira. As professoras em formação, no momento do preparo da aula de história sobre a origem da capoeira, refletiram sobre o que observaram em seus estágios e fizeram o seguinte relato:

***Extrato 6:** Profe, abordar sobre raça e gênero na sala de aula e na escola é um trabalho de todos, né? A gente só vê ou na aula de história ou na aula de português. Mas, agora que a gente está preparando esse material, a gente consegue entender que todas as matérias podem trabalhar sobre raça e gênero, mas com muito cuidado. (Maya, 17 anos, branca; Samira, 17 anos, parda; e, Luciana, 17 anos, branca. Questões reflexivas durante o preparo do material).*

***Pesquisadora:** Vocês poderiam me explicar melhor? (Diário de Campo, novembro, 2019).*

***Extrato 7:** Profe, a gente vê mais na aula de história e nas aulas de português. Nas aulas de português, as professoras, na maioria das vezes, contam histórias que a personagem principal não é negra e geralmente nem aparecem personagens negras nos livros que são contadas as histórias para as crianças. Quando aparecem, não é de modo positivo. Geralmente, os livros trazem os personagens principais brancos. (Maya, 17 anos, branca; Samira, 17 anos, parda; e, Luciana, 17 anos, branca. Diário de Campo, novembro de 2019).*

Percebo, por meio dos relatos das professoras em formação, reflexões que ocorreram no processo de confecção da Unidade Didática Bilingue, que me possibilitaram verificar que as discussões, leituras e estudos sobre a temática de raça e de gênero, aliadas a produção do material, suscitaram uma melhor compreensão da importância desse trabalho, de maneira interdisciplinar.

Isso fica evidente na maneira como as alunas narram suas observações, referindo-se às aulas de história como uma das únicas disciplinas que tratam dessa temática em sala de aula, e, no caso dos livros de literatura infantil, que, de acordo com a narrativa das alunas, na maioria das vezes, não apresenta uma personagem negra como protagonista. Como professora de Ensino Fundamental I e como professora de Língua Inglesa do curso de Formação de Docentes, compreendo, em consonância com Schäfer (2021, p. 33) que: “a literatura infantil em relação à cultura afro-brasileira, ainda possui uma grande lacuna a ser preenchida em sala de aula, estando ambas em constante processo de diálogo e reconstrução”.

No que se refere a leitura de livros de literatura infantil que não apresentam de maneira positivada personagens negros protagonistas, Schäfer (2021, p. 35) adverte que “a leitura literária e as questões de identidade racial necessitam dialogar através de uma apreciação lúdica e construtiva, que favoreça a ótica das diferenças e a valorização das identidades”.

Considero que houve Letramento Racial Crítico nas reflexões realizadas pelas professoras em formação, pois ao refletirem, com criticidade, sobre a importância em se trabalhar a temática de raça e de gênero em sala de aula, de maneira interdisciplinar, as atividades realizadas podem colaborar no reconhecimento e na valorização da cultura afro-brasileira.

Saliento a importância de explicitar para as crianças em sala de aula que, desde 2004, a capoeira é considerada pela UNESCO patrimônio imaterial da humanidade. Segundo a organização, a capoeira expressa a resistência negra no Brasil e esse reconhecimento valoriza nossa herança cultural afro-brasileira.

4.2.4 A aula de Geografia na unidade didática bilingue: O Continente Africano e a capoeira

As professoras em formação iniciaram a aula de geografia questionando às crianças o que sabiam sobre a África, se era um país ou um continente.

FIGURA 5 – AULA DE GEOGRAFIA (EXEMPLO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA PARA VER A ATIVIDADE INTEGRAL VER ANEXO).

4 MOMENTO – Aula de Geografia

- Perguntar aos alunos e às alunas:
 - O que sabem sobre a África?
 - A África é um país? Ou é um continente?
 - Mostrar no Mapa-mundi o Continente Africano.

Na Figura 5, esse questionamento é muito importante para que as crianças compreendam que a África é um país, e, o fato de as alunas trabalharem com o mapa-múndi e o mapa político da África possibilita às crianças essa compreensão.

Convém salientar que a aula de Geografia sobre o continente africano é mais significativa com a utilização dos mapas propostos nas atividades, para auxiliar nas explicações sobre a África como continente, a quantidade de países que formam o continente africano, o número de continentes que existem no planeta Terra, em qual continente o Brasil está localizado, e, a localização do Brasil e de Angola no mapa.

Considero que seria importante trabalhar com o mapa do Brasil e do Paraná, para que as crianças pudessem localizar seu estado no mapa do Brasil e a cidade onde moram no mapa do estado do Paraná, e, fazer uma atividade de verificar em qual continente estão localizados

o Brasil e a África, por meio do mapa-múndi. Entendo que a atividade sobre os países que compõem o continente africano é muito relevante para a compreensão das crianças, pois o mapa é o instrumento necessário para que as crianças possam entender a dimensão do continente africano e os países que formam esse continente.

Compreendo que seria relevante, além de localizar o país africano Angola no mapa para fazer uma referência com o texto sobre a capoeira, trazer mais algumas informações, como por exemplo, língua oficial, comidas típicas, alimentos que são utilizados na Angola e aqui no Brasil, como a capoeira é praticada na Angola, propor às crianças pesquisas sobre palavras que são utilizadas no Brasil e que têm sua origem na Angola, costumes e tradições do povo angolano, que valorizem a diversidade de raça e de gênero na sala de aula e nas escolas.

Assim, compreendo que o Letramento Racial Crítico ocorreria de maneira mais significativa por meio de atividades que envolvam as crianças, os/as alunos/as brancos e negros/as, para conhecer e valorizar a cultura afro-brasileira. O mapa político da África com os países que formam o continente africano, juntamente com o texto sobre a África e a atividade: “Tudo sobre a África”, poderiam ser mais bem explorados no que se refere a pluralidade étnica e cultural, acrescentando à aula de geografia, por exemplo, o trabalho sobre algumas canções africanas que são utilizadas na prática da capoeira no Brasil e que tenham sua origem angolana, desde a letra da música, sua compreensão e interpretação por meio da dança, oportunizando um aprendizado que valorize a cultura africana e envolva as crianças brancas e negras promovendo o Letramento Racial Crítico.

Os/as professores/as que quiserem utilizar a aula de geografia dessa Unidade Didática Bilingue podem realizar outras atividades que valorizem a pluralidade étnica e cultural, como brincadeiras de origem africana, como exemplo, a amarelinha africana, o país africano que deu origem a essa brincadeira, a confecção de um minidicionário de culinária, um livro de receitas com as comidas de origem africana, e, o preparo e a degustação desses alimentos. Pode haver Letramento Racial Crítico se durante essas atividades as crianças pesquisarem alimentos de origem africana, compartilharem em sala de aula suas receitas, participarem do momento do preparo e degustação juntos e juntas, e, que possam trazer para a sala de aula seus avôs, suas avós e/ou outros familiares que têm uma comida típica de família que é passada de geração em geração e que queira partilhar, preparar e degustar com as crianças.

Dessa forma, compreendo, em consonância com Ribeiro (2019, p. 59) que é urgente no contexto escolar:

Um resignificativo olhar às práticas pedagógicas educacionais, bem como buscar uma outra visibilidade aos currículos escolares, no que se refere aos aspectos raciais e como eles são propostos e abordados em sala de aula, para buscar-se promover uma educação antirracista tendo um dos agentes propiciadores dessa ação a atuação e o comprometimento do docente e, da escola para essa realidade.

As alunas em formação, no momento da confecção e do preparo dessa aula de geografia, refletiram sobre como trazer para a sala de aula conteúdos que abordassem a temática de raça e de gênero, que valorize a cultura afro-brasileira e que promova uma educação antirracista, e, sobre a dificuldade encontrada no preparo das aulas das disciplinas que compõem essa Unidade Didática Bilingue e das atividades de cada uma das disciplinas:

Extrato 8: Profe, é muito importante que as crianças aprendam sobre a África, sobre os países do continente africano, sua cultura, suas tradições. Elas vão aprender sobre a origem da capoeira. A capoeira é uma atividade que contribui na desconstrução de estereótipos, no combate ao racismo e no relacionamento entre as crianças brancas e negras. Nós encontramos dificuldades em preparar o material, porque ele envolve muitas disciplinas sobre o mesmo assunto e porque não tínhamos trabalhado assim dessa maneira. Sabemos que por ser nossa primeira experiência com esse tipo de metodologia, o material possa estar com algumas imperfeições, mesmo assim, para nós foi muito importante. Nós entendemos que as leituras e as reflexões que a professora fez com a gente são muito importantes nesse processo. Foi um aprendizado novo que vai nos ajudar muito nos estágios e como professoras regentes. (Maya, 17 anos, branca; Samira, 17 anos, parda; e, Luciana, 17 anos, branca. Questões reflexivas durante o preparo do material, dezembro de 2019).

Verifiquei, por meio da narrativa das professoras em formação que, mesmo apresentando dificuldades no preparo das atividades sobre raça e gênero, elas percebem como foi importante esse momento para sua formação docente e que as atividades, mesmo com algumas imperfeições, como elas mesmas relatam, foi um momento importante de aprendizado. A compreensão de que os estudos sobre raça e gênero foram muito relevantes para o entendimento dessa temática e de como abordá-la em sala de aula e na escola, evidencia que houve Letramento Racial Crítico e que a formação inicial das alunas e dos alunos do curso de formação de docentes precisa abordar, de maneira mais efetiva, essa temática.

Dessa forma minha pesquisa coaduna com Ribeiro (2019, p. 88) que em sua pesquisa oferta uma oficina aos professores e às professoras para tratar da temática racial em sala de aula, que enfatiza que por meio das atividades propostas na oficina, em nosso caso, da Unidade Didática Bilingue, que as professoras em formação poderão, quando estiverem lecionando, ter um outro olhar mais resignificado e atento para as questões raciais de maneira mais criteriosa.

4.2.5 A aula de Educação Física na unidade didática bilingue: O Letramento Racial Crítico como importante aliado na educação antirracista

A aula de Educação Física preparada pelas alunas em formação aborda a capoeira como representação cultural afro-brasileira, apresenta os movimentos básicos, e, alguns valores éticos que são muito importantes no combate ao racismo e na prática da educação antirracista: solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, respeito e justiça.

FIGURA 6 - AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EXEMPLO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA PARA VER A ATIVIDADE INTEGRAL VER ANEXO B 6.2.1).

5º Momento – Educação Física

- Explicar os movimentos básicos da Capoeira.

Na Figura 6, o fato de as alunas escolherem trabalhar sobre a capoeira na temática de raça e de gênero evidencia a percepção de como abordar um conteúdo que envolvesse a todos e todas de maneira democrática e equitativa, e, de aprender um pouco sobre a história e a cultura afro-brasileira, que reforça sobre a obrigatoriedade dessa temática no currículo escolar, de acordo com a Lei 10.639/2003.

Em particular, na aula de educação física, as crianças, brancas e negras, terão a oportunidade, na escola, de aprender e praticar juntas, a capoeira, visto que ela só é trazida até a escola, na maioria das vezes, no Dia da Consciência Negra ou no contraturno, não possibilitando a participação de todos e todas no contexto escolar.

Em consonância com Ribeiro (2019, p. 82), a implementação da lei 10.639/2003, exige uma abordagem crítica para o tratamento dado à raça, “pois desde a implementação dessa lei isso ainda não vem se consolidando de forma profícua”. A autora adverte que precisamos levar em consideração que “o currículo se efetiva no papel e não na realidade das escolas e locais de formação docente, e como isso tem sido feito para buscar a promoção de uma educação que alcance o patamar de equânime e cidadã” (RIBEIRO, 2019, p. 82).

Reitero, como já disse anteriormente na pesquisa, que a temática de raça e de gênero precisa ser trabalhada na escola e na sala de aula no seu cotidiano e não somente em datas comemorativas. As rodas de conversa que permearam as aulas da Unidade Didática Bilingue é uma importante prática adotada na capoeira, que, na escola e na sala de aula poderá oportunizar o Letramento Racial Crítico, pois as alunas e os alunos sentados/as em círculo,

possibilitam ao professor e a professora desenvolver nas crianças o respeito pelo seu/sua colega e ao seu/sua professor/a, além de experiências de conversas, de trocas, onde todos e todas se veem e participam, de maneira equitativa, das atividades, das discussões, das reflexões propostas pelo/a professor/a.

Compreendo que essa aula seja muito significativa e muito esperada pelas crianças que terão a oportunidade de aprender os movimentos básicos da capoeira e de colocá-los em prática. Seria muito oportuno explicitar às crianças que a capoeira é praticada em mais de 150 países, de acordo com os dados do Ministério da Cultura do Brasil, e, que a capoeira angola traz consigo as concepções e os valores culturais do povo negro, sendo considerada “uma manifestação cultural que se caracteriza por suas múltiplas dimensões, é ao mesmo tempo dança, luta e jogo” (BRASIL, 2014, p. 19).

As alunas em formação, no item: “Em tempo”, da aula de educação física sobre a capoeira, relatam que trarão à escola um professor negro de capoeira, suas filhas negras que também praticam capoeira, e, uma aluna parda do curso de Formação de Docentes que pratica capoeira e que já foi premiada como capoeirista, para compartilhar com as crianças de suas experiências pessoais como capoeiristas.

Esse é um momento muito especial na Unidade Didática porque oportunizará aos alunos e às alunas brancos/as e negras/os conversar com essas pessoas, perceber que a capoeira é uma prática democrática que acolhe a todos e a todas, e, conhecer um pouco da história de vida dessas pessoas e de como iniciaram na capoeira. Compreendo que esse momento seja muito enriquecedor e de muito aprendizado para as alunas brancas e negras e para os alunos brancos e negros, porque, ocorrerá o Letramento Racial Crítico através da participação do professor negro de capoeira, de suas filhas negras e da aluna parda do curso de formação de docentes, e, da interação e da participação entre todas as crianças brancas e negras dessa roda de conversa e da prática da capoeira.

Nesse sentido, compreendo que, a escola é o local mais adequado para a desconstrução de estereótipos, de combate ao racismo e que o Letramento Racial Crítico, em consonância com Ribeiro (2019, p. 84) através dos professores e das professoras pode “promover a emancipação para uma educação antirracista em nosso país”.

As professoras em formação refletiram sobre todo o processo de construção da Unidade Didática Bilingue e relataram abaixo sobre como foi participar desse trabalho referente a temática de raça com intersecção de gênero e de sua contribuição para sua vida pessoal e formação docente. De acordo com as alunas:

Extrato 9: Profe, foi um momento muito significativo para nós, porque tivemos a oportunidade de aprender sobre raça e gênero, através de leituras, discussões, questões reflexivas, e, a preparar uma unidade didática bilingue, material que não conhecíamos. Foi um grande desafio participar desse trabalho, mas no final foi muito bom porque conseguimos entender como é importante trabalhar sobre raça e gênero na sala de aula e como esse conhecimento que aprendemos é muito importante para a nossa formação e para a nossa vida pessoal. Entramos na pesquisa de uma forma muito diferente e saímos desse trabalho com um olhar reflexivo sobre a educação e sobre as práticas de sala de aula sobre raça e gênero. Muito obrigada profe pela oportunidade. (Maya, 17 anos, branca; Samira, 17 anos, parda; e, Luciana, 17 anos, branca. Questão reflexiva referente a finalização da confecção da Unidade Didática Bilingue).

A narrativa das professoras em formação revela a compreensão de que todo o processo que envolveu discussões, leituras, questões reflexivas, e, a confecção da Unidade Didática Bilingue foram de extrema relevância em sua formação pessoal e docente. Compreendo, por meio desse relato, que o Letramento Racial Crítico ocorreu, de maneira significativa, pois, de acordo com as alunas do 3º ano do curso de formação de docentes, elas iniciaram a pesquisa de uma maneira e terminaram a participação nesse trabalho transformadas, “com um olhar reflexivo sobre a educação e sobre as práticas de sala de aula sobre a temática de raça e de gênero”, o que, de acordo com Freire (1996, p. 39) reforça que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem se pode melhorar a próxima prática”.

Elas entenderam que estão em constante construção como professoras em formação, que a temática de raça e de gênero precisa fazer parte de sua formação, tanto inicial como continuada, e, que refletir sobre sua prática docente faz parte desse processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de escrita dessa dissertação proporcionou-me reflexões críticas e reflexivas acerca da minha prática pedagógica docente, as quais, contribuíram, significativamente, na minha formação acadêmica e profissional. Sou professora de língua inglesa do Curso de Formação de Docentes e professora do Ensino Fundamental I, e, realizar essa pesquisa de Mestrado oportunizou-me um grande aprendizado teórico-metodológico e uma experiência muito gratificante em realizar esse trabalho de investigação com a participação de minhas alunas do 3º ano do Curso de Formação de Docentes, que muito colaboraram e se empenharam em todas as atividades propostas.

A dedicação e o comprometimento das alunas participantes da pesquisa me deixaram profundamente emocionada e feliz porque, pude contribuir, de alguma forma, em sua formação docente, e, isso me motiva a continuar na luta por uma educação crítica, reflexiva, equitativa e antirracista.

Ao iniciar essa pesquisa, tive como ponto de partida a constatação da dificuldade apresentada pelas alunas do 3º ano do Curso de Formação de Docentes em desenvolver seus planos de aula e atividades pedagógicas na temática de raça e de gênero para serem aplicadas em suas regências, e, as duas perguntas de pesquisa. Para apresentar os resultados obtidos por meio da análise de dados, retomo cada uma das perguntas de pesquisa na tentativa de sumarizar os aspectos observados.

Reitero, então, a primeira pergunta de pesquisa: O que as narrativas autobiográficas revelam sobre a percepção de professoras em formação sobre raça e gênero? Para respondê-la, realizei a análise das narrativas autobiográficas produzidas pelas alunas, do questionário perfil, do diário de campo e das questões reflexivas sobre raça e gênero. Ao fazer a análise, o interesse foi verificar a percepção e a compreensão que as alunas têm sobre raça com intersecção em gênero.

Verifiquei, por meio das análises, que as alunas percebem raça com intersecção em gênero tanto no ambiente escolar quanto em situações vividas por elas e/ou por seus familiares da seguinte maneira: o racismo é invisibilizado na escola (crianças negras excluídas de brincadeiras); o cabelo crespo como não pertencente ao padrão de beleza (preconceito e representatividade); a necessidade de se trabalhar sobre racismo e gênero em sala de aula (o racismo precisa ser trabalhado na escola desde bem cedo, as crianças negras não se submetem à desigualdade, ao desrespeito e ao racismo). Em toda a análise fica muito

evidente que as discriminações, o racismo e o preconceito, interseccionados com gênero, estão presentes no ambiente escolar. Isso ratifica a importância dessa temática ser trabalhada e discutida, com criticidade, em sala de aula e da necessária formação continuada de professores e professoras para que tenham discernimento e sensibilidade de como agir nessas situações em sala de aula, colaborando na desconstrução dos estereótipos de raça e de gênero, tão cristalizados na sociedade.

Observou-se, também, a inferiorização da mulher negra (exercer cargos subalternos); igualdade e desigualdade entre meninos e meninas (coisas de meninos e coisas de meninas); desconstrução do estereótipo de homem e atividades que são coisas de mulher (mulher como a única responsável pelos afazeres domésticos). Pude perceber, em suas falas, a perpetuação da desigualdade entre homens e mulheres, em especial da menina e da mulher negra, que, ainda, na maioria das vezes, é muito inferiorizada na escola e na sociedade; assim como, permanecem desiguais as relações entre meninos e meninas na escola, como se não pudessem compartilhar das mesmas brincadeiras, das mesmas oportunidades, tolhendo seu desenvolvimento educacional, pessoal e profissional.

Levando em conta todas as percepções das alunas sobre raça e gênero por meio da análise, compreendo a importância de se trabalhar o Letramento Racial Crítico nas aulas de língua inglesa, como uma ferramenta pedagógica, cuja utilização, no ambiente escolar:

Supõe um instrumento potente para o professor letrado que instiga problematizações através das práticas pedagógicas abarcando a diversidade e o respeito para através do pensamento crítico e reflexivo desafiar aos alunos a buscarem uma ação crítica e transformadora na perspectiva racial. (SANTOS, 2018, p. 70).

Isso fica muito evidente no relato da aluna Luciana sobre a menininha negra de cabelos crespos que não era aceita em sua sala de aula e as atividades desenvolvidas pela professora em formação, a qual refletiu com criticidade e agiu de maneira a transformar a realidade excludente e discriminatória vivida pela menininha negra.

A pesquisa também apontou para a presença do Letramento Racial Crítico com relação às atitudes desempenhadas por algumas alunas perante situações de discriminação racial e de racismo, que evidencia a importância de ter realizado com as alunas as leituras, discussões e reflexões sobre as questões de raça e de gênero, e, que estas atividades desenvolvidas, contribuíram de maneira reflexiva e crítica na prática pedagógica dessas alunas.

Vale ressaltar a relevância do Letramento Racial Crítico em minha pesquisa, visto que as professoras em formação, perceberam e entenderam a importância de uma educação antirracista, conforme verificado nas análises referentes à primeira pergunta de pesquisa, e, de como as leituras e reflexões realizadas reiteram a necessidade de formação continuada que fomentem a temática de raça e de gênero, considerando, de acordo com Santos (2018, p. 146): “letrar racialmente demanda formação, estudo, trocas, dados, vivência, reflexão, empatia, olhar crítico, responsabilidade do professor, competência político-pedagógica.” E a escola é de fundamental importância pois “torna-se um espaço ideal para se refletir sobre a tensão entre o igual e o diferente” (SANTOS, 2018, p. 145).

As narrativas autobiográficas, o questionário perfil e as questões reflexivas sobre raça e gênero foram essenciais para a análise e trouxeram relatos reflexivos e críticos de professoras em formação, que passaram por experiências vividas em relação à raça, racismo, desigualdades de gênero e de raça, dando-me subsídios para entender como as relações raciais e de gênero ocorrem tanto na escola assim como na sociedade e mostrando a responsabilidade e importância do Curso de Formação de Docentes no processo de formação de professores e de professoras com a temática racial e de gênero.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa: “Como a confecção da Unidade Didática Bilingue com sugestões de atividades acerca de raça e de gênero pode contribuir na formação de docentes?” realizei a análise da Unidade Didática Bilingue produzida pelas alunas utilizando as questões reflexivas e o diário de campo, instrumentos fundamentais que permearam todo o processo de produção da Unidade Didática Bilingue.

Com relação às sugestões de atividades acerca de raça e de gênero, observei que as professoras em formação tiveram o cuidado e a preocupação em preparar as aulas sobre a temática de raça e de gênero, levando em consideração cada uma das disciplinas que fazem parte da Unidade Didática Bilingue: Língua Portuguesa, Artes, Geografia, História e Educação Física.

Pude observar, a partir dos resultados obtidos por meio das questões reflexivas e do diário de campo que, as professoras em formação, após as leituras, discussões, e, reflexões teóricas sobre raça e gênero, entenderam a necessidade e a importância de se trabalhar em sala de aula e na escola sobre raça e gênero, e, compreenderam que esse trabalho é de extrema relevância no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação.

No que tange à contribuição da Unidade Didática Bilingue na formação de docentes, verifiquei, por meio das análises realizadas, que as professoras em formação puderam vivenciar, de forma crítica e reflexiva, da teoria e da prática, por meio das leituras, reflexões e

discussões sobre raça e gênero. Dessa forma, em consonância com Ribeiro (2019, p. 163) compreendo que as professoras e os professores em formação são como “partícipes críticos de práticas metodológicas que contribuem para que se promova (re)significação dos conhecimentos às relações raciais que ele/a já possui”. Assim, a professora e o professor em formação se constituem ainda mais letrados/as, “o que reforça mais seu posicionamento crítico e reflexivo. Logo, sua identidade tanto como de docente em formação quanto a de cidadão e, por conseguinte, contribui para que se consolide o Letramento Racial Crítico” (RIBEIRO, 2019, p. 163).

Sendo assim, a partir dessa reflexão, saliento a importância de formação inicial e continuada que contemple a temática de raça e de gênero, que envolva a todos e a todas da comunidade escolar, para que, professores e professoras em formação e professores e professoras em ação ressignifiquem, de maneira reflexiva e crítica, sua prática pedagógica docente e que haja momentos enriquecedores e importantes onde o Letramento Racial Crítico possa acontecer. As narrativas autobiográficas e as questões reflexivas são alguns dos instrumentos pedagógicos fundamentais para que ocorra o Letramento Racial Crítico em sala de aula e na escola.

As questões reflexivas e o diário de campo foram indispensáveis para a realização da análise e proporcionaram reflexões e relatos, de maneira crítica e reflexiva, das professoras em formação, que fomentam a importância desses momentos de estudos, discussões, reflexões, que enriquecem, significativamente, a formação docente. De acordo com as questões reflexivas respondidas pelas professoras em formação, a confecção da Unidade Didática Bilingue, contribuiu, consideravelmente, para que as professoras em formação pudessem compreender que o Letramento Racial Crítico pode fazer parte de seu dia a dia na sala de aula e que é um importante aliado na educação antirracista.

As minhas sugestões de pesquisas futuras seriam sobre a importância do Letramento Racial Crítico no curso de Formação de Docentes, fundamental instrumento na formação docente inicial, que propiciam, por meio de estudos e reflexões, diálogos sobre o cotidiano escolar e sobre práticas pedagógicas docentes que atendam as especificidades de uma educação antirracista e que possibilitem o Letramento Racial Crítico.

Compreendo que há muito que se discutir sobre Letramento Racial Crítico no curso de Formação de Docentes, e, essa pesquisa é apenas o início de diversas possibilidades de discussões e reflexões sobre raça e gênero em sala de aula, que podem ser (re)pensadas, de maneira reflexiva e crítica, pelas/os professoras/es em formação. É essencial ressaltar a

relevância dessa pesquisa, e necessário apontar para a importância do Letramento Racial Crítico na formação docente inicial dos/as professores/as em formação.

REFERÊNCIAS

- ACRI, M. C. **Escrita colaborativa e letramento digital: coautoria em ambiente virtual**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.
- ALMEIDA, P. S .B.; REZENDE, L. P. B. O que é interseccionalidade na teoria feminista. *In: Anais da Fornada Jurídica do Curso de Direito da Universidade Evangélica de Goiás*, 1, 2018, Anápolis. **Anais [...]**. Anápolis: Unievangélica, 2018. Disponível em: <https://Anais.unievangelica.ed.br/index.php/jornada-juridica- unievangelica/article/view/2629/2558>. Acesso em: 20 set. 2020.
- ANDRE, M. E. D.A. **Etnografia da Prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- AUAD, D. **Educar Meninas e Meninos: relação de gênero na Escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- AUAD, D.; RAMOS, M. R. N. Gênero na Educação Infantil: (des) caminhos de uma política pública não consolidada. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 19, n.1, jan./abr. 2018, p. 77-94.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico em Ciência da Linguagem**. Tradução de Michel Lauchud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARROS, R. S. M. **A Ilustração Brasileira e a Ideia de Universidade**. São Paulo: USP, 1959.
- BARREIROS, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BEATRIZ, A. B. T. **Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a Educação Profissional Estadual de Ponta Grossa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2018.
- BEATRIZ, A. B. T.; TOZETTO, S. S. A Educação e a Formação de Professores no Estado do Paraná. *In: XIII Congresso Nacional de Educação - Formação de Professores: contexto, sentidos e práticas*, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf.2017/23915_11895.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021
- BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. Uma Breve História da Formação Docente no Brasil: da criação de escolas normais as transformações da Ditadura Civil-Militar. XI Congresso Nacional de Educação Educere – Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar, 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2013. Disponível em: educere2013.pucpr.br/publicacao-em-anais/. Acesso em: 27 ago. 2021
- BORGES, M. V. **O Professor Crítico-Reflexivo de Língua Inglesa na Contemporaneidade: do estágio a prática docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em:

repositorio.ufba.br/bitstream/ri/27982/1/BORGES%20%20Monica%20Veloso%20DISSERTAÇÃO.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de Professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu,unicamp.br/article/download/8639868/7431/10426>. Acesso em: 27 ago, 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Lei n.º. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF., 20 dez.1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Lei n.º. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 12 ago. 1971. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970_1979/lei_5692_11_agosto_1971-357752_publicacaooriginal_1_pl.html. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 5 out.1988. Disponível em: [www.2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos de Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília, DF. MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 dezembro 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Brasília, DF., maio, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais par a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, DF., 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp0102.pdf> Acesso em: 05 dez 2019.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 9 jan. 2003. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 17 jun. 2004. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639**. Brasília, DF., 2005. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: eticoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/9-educacao-anti-racista-caminhos-abertos-pela-lei-federal-n-10-6393. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF., 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Brasília, DF., 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsídios_dcn.pdf. Acesso em: 8 de jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 20 de jul. 2010. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007a2010/lei/112288.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira**. (Dossiê IPHAN 12). Brasília, DF., 2014. Disponível em: portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/DossieCapoeiraWeb.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF., 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 30 ago. 2021.

BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CASTRO, L. R. Conhecer Transformar(se) e Aprender: Pesquisando com Crianças e Jovens. *In*: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs.). **Pesquisa - Intervenção na Infância e Juventude**. Rio de Janeiro: Editora NAV, 2008, p. 21-42. (Coleção Infância e Adolescência).

CAVALLEIRO, E. S. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contextos, 2018.

CAVALLEIRO, E. S. Educação Antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, E. S. (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

CAVALLEIRO, E. S. O Combate ao Racismo e ao Sexismo como Eixos Norteadores das Políticas de Educação. 2006. I Congresso Interamericano EDH-Educação em Direitos Humanos. Ago./set., 2006. **Anais [...]**. SEDH, UNESCO, MEC, MJ. Disponível em www.dhnet.org.br/educar/1congresso/042_congresso_eliane_cavalleiro.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021

CELANI, M. A. A. Questões de Ética na Pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, jan./jun. 2005, p. 101-122. Disponível em: leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v8n1/antonieta.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

COUTINHO, G. S. Letramento Racial Crítico nos Anos Iniciais do Colégio Pedro II: narrativas docentes sobre práticas pedagógicas de reexistência. *In: III COPENE SUDESTE. Vidas Negras Importam: Afirmação de Direitos das Populações Negras e Indígenas e Fortalecimento da Luta Antirracista*, 2019, Vitória. **Anais[...]**. Vitória: Campus de Goiabeiras, 24 a 26 de set. de 2019. Disponível em: copenesudeste2019.abpn.org.br/resources/anais/14/copenesudeste/19/1563555283ARQUIVO_f57326ed556b46cb35803883eab121b9.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

CRENSHAW, K. W. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **The University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 138-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CRENSHAW, K. W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Tradução de Liane Schneider. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1-11, p. 171-188, 1sem. 2002. Tradução de Liane Schneider. Disponível em: scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 ago. 2021.

CRENSHAW, K. W. **From private violence to mass incarceration: Thinking intersectionally about women, race and social control.** *Journal of Scholarly Perspectives*, v. 9, n. 1, 2013, UCLA School of Law, 2013. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/7mp3k6m3>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M.; FERRARINI, M. A.; PETRECHE, C. R. C.; ANJOS-SANTOS, L. M. dos. Uma Proposta de Planejamento de Ensino de Língua Inglesa em torno de Gêneros Textuais. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191-215, jan./ jun. 2010. Disponível em: periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12152

DE GRANDE, P. B.; KLEIMAN, A. B. Desafios da Pesquisa Qualitativa: Um Percorso Metodológico Inicial. **Revista Língua, Literatura e Ensino**, Campinas, v. 2, maio 2007. Disponível em: revistas.iel.unicamp.br/index.php/le/article/view/10. Acesso em: 15 ago. 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência Didática para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. *In: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Gêneros Oraís e Escritos na Escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FARIA, A. L. G. Pequena Infância Educação e Gênero: subsídio para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 279-287, 2006. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644743>. Acesso em: 1 set. 2021.

FARIA, T. C. L. Magistério no Brasil: Profissão Feminina e Masculina. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 10, n. 19, p. 40-51, jul./dez. 2016. Disponível em: cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/930. Acesso em: 18 set. 2021.

FEITOSA, R. A.; DIAS, A. M. T. Décadas de Surgimento do Practicum Reflexivo: Por Teoria(s) e Prática(s) Articuladas na Formação e na Ação Docente. *In*: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **20 Anos sem Donald Schön: O que aconteceu com o Professor Reflexivo?** São Paulo: Edições Hipotese, 2017, p. 13-32. Disponível em: <http://nutecca.webnode.com.br>. Acesso em: 14 ago. 2021.

FELIPE, J. Proposta Pedagógica. *In*: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro: educação para a igualdade de gênero**. Rio de Janeiro, nov. 2008, p. 03-14. Disponível em: educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

FERREIRA, A. J. **Formação de Professores Raça/Etnia**: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 2006.

FERREIRA, A. J. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MÓR, W. M. (org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: Trajetória e Prática de Professoras (es) Universitárias (os) de Inglês**. São Paulo: Pá de Palavras, 2018, p. 39-46.

FERREIRA, A. J. Educação Antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p.275-288, maio/ago. 2012. Disponível em: periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408. Acesso em: 12 ago. 2021.

FERREIRA, A. J. (org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidade Social de Raça: Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos de Linguagem**. Campinas: Pontes, 2015.

FERREIRA, A. J. (org.). **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. (Séries Referência).

FERREIRA, A. J. (org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas: Pontes, 2015.

FERREIRA, S. A. **Percepções das Identidades Sociais de Raça/Etnia e Gênero na Escola: Vozes de Professores/as e Alunos/as**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2011.

FERREIRA, S. A. Teoria, Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da ABPN**. v.6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014. Disponível em: smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-

content/uploads/2020/07/TEORIA-RACIAL-CRITICA-E-LETRAMENTO-RACIAL-CRITICO.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

FERREIRA, S. A. **Identidades sociais de raça, multiletramentos e a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2016.

FERREIRA NETTO, C. A. F. **Por uma Educação Antirracista: O Teatro do Oprimido como Ferramenta de Percepção e Transformação da Realidade de Meninas Negras**. 2018. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro, 2018.

FIGUEIREDO, D. Critical Discourse Analysis: Towards New Perspective of EFL Reading. *In: LEFFA, V. J. (comp.). Textos em Linguística Aplicada*. Pelotas, Educat, 2000. 1 CD-ROM.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

GASPARINI, C. **Professor Reflexivo no Brasil: Uma análise do conceito nos documentos de formação docente e suas implicações**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2017.

GOMES, N. L. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão. *In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*, Brasília, DF., p. 39-62, 2005. (Coleção Educação para todos). Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/9-educacao-anti-racista-caminhos-abertos-pela-lei-federal-n-10-63903>. Acesso em: 14 set. 2021.

GOMIDE, A. G. V.; MIGUEL, M. E. B. Curso Normal: A Formação de Professores em Nível Médio, no Paraná (1996 – 2006). **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 297-314, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v09n27/v09n27a06.pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.

GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M. D.. Planejamento Sequenciado da Aprendizagem: Modelos e Sequências Didáticas. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas. v. 13, n.1, p. 37-69, jan./jun. 2010.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. **Sequências Didáticas como Instrumento Potencial da Formação Docente Reflexiva**. 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/293329127_Sequencias_Didaticas_como_instrumento_potencial_da_formacao_docente_reflexiva. Acesso em: 16 set. 2021.

GOODSON, I. F. Dar a Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*. NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraci Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 41-59, jul./2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2021.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O Gênero Textual Reportagem e Sua Aplicação no Ensino da Leitura e Escrita. **Revista Trama**, v. 8, n. 16p. 139-152, 2 sem./2012. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/4012/5155/25032>. Acesso em: 20 set. 2021.

LADSON – BILLINGS, G.; TATE, W. F. Towards a critical race theory of education. **Teachers College Record**, v. 97, n.1, p. 47-67, 1995. Disponível em: <https://www.unco.edu/education-behavioral-sciences/pdf/TowardaCRTEduca.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

LADSON-BILLINGS, G. Preparing teacher for diverse student populations: a critical race theory perspective. **Review of Research in Education**, v. 24, p. 21-47, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostragem e Técnicas de Pesquisa, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados**. São Paulo: Atlas, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau- Série Formação do Professor).

LIMA, M. M. de; REIBNITZ, K. S.; KLOH, D. Relação Pedagógica nos cursos de graduação em enfermagem e o professor reflexivo. *In*: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** São Paulo: Hipótese, 2017, p. 82-93.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MELO, G. C. V. O Lugar da Raça na Sala de Aula de Inglês. **Revista da ABPN**. v. 7. n. 17, p. 65-81, jul./out., 2015. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/298067693_O_LUGAR_DA_RACA_NA_SALA_DE_AULA_DE_INGLES. Acesso em: 14 ago. 2021.

MIGUEL, M. E. B. A Escola Normal no Paraná: Instituição Formadora de Professores e Educadora do Povo. *In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. M. G. B.de; LOPES, A. de P. C. (org.). As Escolas Normais no Brasil: do Império à República. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008, p. 145 – 168.*

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde.** São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOITA LOPES, L. P. Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. *In: BARBARA, L; RAMOS, R.C.G. (org.). Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagens de Línguas.* São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução. *In: DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v.10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. acesso em: 20 set. 2021.

NASCIMENTO, D. A. **A Temática Étnico-Racial em Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Letras do Rio de Janeiro.** 2017. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico- Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Sucksow da Fonseca. Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, É. C. S. Conhecendo bell hooks.. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19. n.34, p. 219-222, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25769>. Acesso em: 14 set. 2021.

OLIVEIRA, K. **Letramento Racial Crítico nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental I a Partir de Livros de Literatura Infantil: Os Primeiros Livros São para Sempre.** 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2019.

OLIVEIRA, M. G. Interação, utopia e a construção de uma escola inclusiva. **Revista Alfa**, São Paulo, v.3, n. 58, p.571-591, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/X8mHY9gvP3vKF7KfWYZcfzc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2021.

OLIVEIRA, S. M. P. **Sequência Didática: O Desafio Desta Prática Pedagógica para o Ensino Médio Noturno.** SEED/PR, 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_suely_marcolino_peres_oliveira.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

ORLANDO, A. F. **Gênero e diversidade na escola: Multiletramentos em aulas de língua portuguesa.** 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Fundamentos Teóricos - Metodologia das Disciplinas da Proposta Pedagógica Curricular, do Curso de Formação de Docentes - Normal, em Nível Médio.** Curitiba: SEED - PR., 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. **Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio, na Modalidade Normal.** Curitiba: SEED - PR., 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. **Diretrizes da Educação Profissional: Fundamentos Políticos e Pedagógicos.** Curitiba: SEED-PR, 2006.

PARANÁ. Secretaria da Justiça, Família e Trabalho. **Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial**, 2013. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/CONSEPIR>. Acesso em 30 de ago. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Orientações Curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal.** Curitiba: SEED-PR, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos. Departamento de Direitos Humanos e Cidadania. **Plano Estadual de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial do Paraná**, 2017/2019. Curitiba: 2019.

PAULON, S. M. A Análise de Implicação como Ferramenta na Pesquisa Intervenção. **Revista Psicologia e Sociedade**. Porto Alegre, v.17, n. 3, p. 16-23, 2005.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos Anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI; M. C. (org.). Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.* Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In: MOITA LOPES. (org.). Por um Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2000, p. 67-191.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: Diferentes Concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 30 ago. 2021.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica. *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito.* São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

PIRES-SANTOS, M. E. **O cenário multilíngue/multicultural/multilateral de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social.** 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PORTUGAL, Francisco T. A Pesquisa-Intervenção e o Diálogo com os Agentes Sociais. *In*: CASTRO, L.R.de; BESSET, V. L. (org.) **Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude.** Rio de Janeiro: NAV, 2008, p. 15-20.

REIS, P. R. As Narrativas na Formação de Professores e na Investigação em Educação. **Revista Nuances: Estudos sobre Educação**, v.15, n. 16, p. 17-34, 2008. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174/244>. acesso em: 28 ago. 2021.

RIBEIRO, E. A. **“Ela Parece a Empregada da Minha Casa”**: A Relevância do Letramento Racial Crítico para a Formação. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

SANTA CLARA, M. P. **Letramento Crítico e vozes de alunas e professoras acerca das Identidades Sociais de Gênero com Intersecção de Raça e de Classe no Livro Didático de Língua Inglesa** 2017. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

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

SAVIANI, D. Educação e Colonização: As Ideias Pedagógicas no Brasil. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** (vol. 1: séculos XVI – XVIII). Petrópolis: Vozes, 2011, p. 121-130.

SAVIANI, D. Formação de Professores: Aspectos Históricos do Problema no Contexto Brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: - <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SCHÄFER, S.; FERREIRA, A. J. África e Brasil: Saberes dos povos em prol do Letramento Racial Crítico. **Revista Interdisciplinar em Estudos da Linguagem**, v.2. n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.293227/2.1373.2.2-15>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SCHÄFER, S. **Letramento racial crítico**: o encantamento do livro: “O mundo no Black Power de Tayó” em uma proposição didática. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021

SCHNEIDER, R. P. **A Instrução Pública no Rio Grande do Sul: 1770 – 1889.** Porto Alegre: UFRGS, 1993.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Galis Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SCHÖN, D. **The Reflective Turn: Case studies in and on educational practice**. New York: Teachers College Press. Columbia: 1991.

SCHÖN, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. *In: NÓVOA, A. (coord.). Os Professores e sua Formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Souza Tavares. Lisboa: Don Quixote, 1992, p. 77-91.

SCHÖN, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. *In: NÓVOA, A. (org.). Os Professores e a sua Formação*. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, p. 77-91.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SENE, R. A. R. **Identidade de Raças, de Gênero e de Sexualidade nas Aulas de Língua Inglesa na Visão das/os Estudantes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIGUNOV NETO, A. FORTUNATO, I. (org.). **20 Anos sem Donald Schön: O que aconteceu com o Professor Reflexivo?** São Paulo: Edições Hipótese, 2017

SHIGUNOV NETO, A., FORTUNATO, I. **Donald Schön e o “Professor Reflexivo”**. *In: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). 20 Anos sem Donald Schön: O que aconteceu com o Professor Reflexivo?. São Paulo: Edições Hipótese, 2017, p. 5-13.*

SILVA, C. C.; ZEULLI, E. O professor Reflexivo no Processo de Ensino Aprendizagem de Língua Estrangeira. **Revista Triângulo**, Uberaba, v.3, n.1, p. 47-55, jan./jun. 2010.

Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/issue/view/14>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, K. A. C. **Professores com Formação Stricto Sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, S. J.; ARAÚJO, V. D. L. Um Olhar das Relações de Gênero no Contexto Escolar. 2010. *In: FAINTVISA- III Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco Anais [...]*. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010. Disponível em: www.fundaj.gov.br/epepe/IIIPEPE/um_olhar_das_relações.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_ec762c9e7b2e6b2a4d444ff39b24b01b. Acesso em: 25 ago. 2021.

SOUZA, S. A. F. Ensino de Leitura em Língua Inglesa e Análise do Discurso: Ponderações e Respostas. *In: LEFFA, V. J. (comp.). TELA:Textos em Linguística Aplicada*. Pelotas: Educat, 2000. 1 CD-ROOM.

STUTZ, L.; BIAZI, T. M. D. A Construção de Sequência Didáticas com o Gênero Tiras em Quadrinhos no Ensino de Língua Inglesa. *In: IV SIGET - SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS*, 2007, Tubarão. **Anais [...]**. Tubarão: 2007, p. 1229-1242.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul.2021.

TANURI, L. M. **O Ensino Normal no Estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: USP, 1979.

TATE, W. F. Chapter 4: Critical race theory and education: History, theory, and implications. **Review of research in education**, v. 22, n. 1, p. 195 - 247, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250185306_Chapter_4_Critical_Race_Theory_and_Education_History_Theory_and_Implications. Acesso em: 30 ago. 2021.

TELLES, J. A. “É Pesquisa é? Ah Não Quero Meu Bem!” Sobre Pesquisa Acadêmica e sua Relação com a Prática do Professor de Línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, Assis, v. 5, n. 2, p. 91-116. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15560/9747>. Acesso em: 25 ago. 2021.

VALE, A. M.; SANTOS, F.; SANTOS, I. S. F.; SANTOS, J. A. B. L. História da Escola Normal Regional no Paraná e sua Relação com o Desenvolvimento Socioeconômico (1946 – 1964). *In: VI JORNADA NACIONAL DE HISTEDBR. Reconstrução Histórica das Instituições Escolares no Brasil*. 2005, Ponta Grossa. **Resumos [...]** Ponta Grossa, 2005, p. 157.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VENÂNCIO, F. R. M.; ANDRADE, M. O.; CAVALCANTI, F. I. A Sequência Didática como Instrumento de Trabalho com a Leitura e Escrita de Textos Jornalísticos. *In: IV SINALGE- SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNERO TEXTUAIS*. 2017, Campinas Grande, **Anais [...]**. Campina Grande, 2017.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DAS ALUNAS
PARTICIPANTES DA PESQUISA**

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Há quanto tempo estuda no colégio?
4. Com quem mora?
5. Qual é a sua cor de pele?
6. Qual é o seu gênero?
7. Você já sofreu alguma discriminação racial ou preconceito de gênero? Poderia nos relatar?
8. Como você acha que devemos tratar as questões de raça e de gênero nas séries iniciais?

**APÊNDICE B – LEITURA, INTERPRETAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE O LIVRO
“EDUCAR MENINOS E MENINAS – RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA”,
AUTORIA DE DANIELA AUAD**

Com relação à compreensão e reflexão acerca de gênero na escola, as alunas realizaram a leitura do livro: “Educar meninas e meninos – relações de gênero na escola”, da autora Daniela Auad. Após percepção, reflexão, compreensão e discussão acerca do livro e da temática gênero, as alunas responderam as seguintes questões reflexivas:

a) Você já presenciou alguma situação desagradável relacionada a relações de gênero na escola ou em sua vida particular? Poderia nos contar?

b) Como acontecem as relações de gênero nas escolas? Justifique sua resposta.

c) Quais as impressões que você teve ao ler o livro no que se refere à igualdade entre meninas e meninos? Justifique sua resposta.

d) Quais as impressões que você teve ao ler o livro no que se refere à desigualdade entre meninas e meninos: Justifique sua resposta.

OBSERVAÇÃO: As questões a) e b) foram realizadas antes da leitura, discussão e reflexão do livro. Já as questões c) e d) foram realizadas após a leitura, discussão e reflexão do livro.

No que se refere à temática raça, as alunas realizaram a leitura do livro: “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, da autora Eliane dos Santos Cavalleiro. Após discussão e reflexão do livro, responderam as seguintes questões reflexivas:

a) O preconceito, o racismo e a discriminação silenciam ou dão voz às crianças, tanto na escola quanto em casa?

b) Você conhece algum caso de racismo, preconceito ou discriminação sofrido por alguma pessoa que você conheça? Poderia nos contar?

c) E nas famílias, como os pais ou responsáveis agem com relação a situações de racismo e/ou preconceito e/ou discriminação?

d) Como seria a postura antirracista das professoras com relação ao racismo em sala de aula?

OBSERVAÇÃO: As questões a) e b) foram realizadas antes da leitura, discussão e reflexão do livro. Já as questões c) e d) foram realizadas após a leitura, discussão e reflexão do livro.

Na aula posterior, na qual já trouxeram um esboço de sua Unidade Didática, responderam a seguinte questão reflexiva:

Quais as dificuldades encontradas por vocês na confecção da Unidade Didática? A professora auxiliou a todas, em suas dificuldades? De que forma?

No momento da verificação da Unidade Didática, no qual precisavam melhorar sua construção, após apresentarem para a professora, responderam as seguintes questões reflexivas:

Como foi desenvolver a Unidade Didática? Vocês conseguiram compreender a sua construção? Justifique.

O que vocês esperam atingir com a confecção da Unidade Didática e com as atividades elaboradas para abordar raça e gênero?

No que se refere à apresentação da Unidade Didática para a turma e as sugestões de suas colegas, as alunas responderam as seguintes questões reflexivas:

A apresentação da Unidade Didática confeccionada para a turma foi um momento importante para a sua reescrita/melhoria de sua Unidade Didática? Justifique sua resposta.

O que considera melhorar em sua Unidade Didática para que a mesma possa ser aplicada, de forma coerente, aos temas raça e gênero e para que os objetivos sejam alcançados? Justifique sua resposta.

Após a reformulação da Unidade Didática, as alunas entregaram a sua versão final para a professora e responderam a seguinte questão reflexiva:

Qual a contribuição da confecção da Unidade Didática acerca de raça com intersecção de gênero, para sua vida pessoal e formação docente? Justifique sua resposta.

APÊNDICE C – UNIDADE DIDÁTICA: CAPOEIRA

Identificação:

Professora estagiária 1:

Professora estagiária 2:

Professora estagiária 3:

- Instituição:
Escola Municipal _____
- Turma:
5º Ano _____
- Professora Regente: _____
- Tema: Capoeira, Discriminação, Preconceito, Racismo
- Público-Alvo: alunos e alunas de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental II
- Duração: 2 dias com quatro horas de duração cada.

❖ Primeiro Dia:

- Apresentação das professoras estagiárias para a turma.
- Apresentação dos/as alunos /as para que as professoras estagiárias os/as conheçam.
- Explicar que vamos trabalhar com eles dois dias.
- **1º Momento: (Aula de Língua Portuguesa)**

Leitura, compreensão e interpretação do texto: Capoeira. Atividade 1

Perguntar para os alunos e alunas sobre:

- O que sabem sobre Capoeira?
- De onde vem a Capoeira?
- Alguém já jogou capoeira?
- Como ela surgiu?
- Quais eram as pessoas que praticavam?
- Todas as pessoas podem praticar Capoeira? Por quê?
- As meninas podem praticar Capoeira? Por quê?
- Há esportes para meninos e meninas? Por quê?

- O que você acha disso? Por quê?

- Após, realizar leitura compartilhada do texto: Capoeira.

Capoeira

A capoeira é uma expressão cultural brasileira que compreende os elementos: artemarcial, esporte, cultura popular, dança e música.

Ela constrói relações de sociabilidade e familiaridade entre mestres e discípulos, sendo difundida de modo oral e gestual nas ruas e academias.

A capoeira foi criada no século XVII pelo povo escravizado da etnia banto e se difundiu por todo o Brasil. Hoje é considerada um dos maiores símbolos da cultura brasileira.



Grupo de capoeiristas

Características da Capoeira

- Acompanhamento de música: berimbau, canto e palmas;
- Formação em roda: roda de capoeira;
- Graduação do capoeirista feita por cordas de cores diferentes atadas na cintura.

Uma característica que distingue a capoeira de outras lutas é o fato de a mesma ser acompanhada por música.

É a música que decide o ritmo e o estilo do jogo, que é praticado no decorrer da **roda de capoeira**, um círculo de pessoas onde a capoeira é jogada.

Assim, os capoeiristas se alinham na roda de capoeira batendo palmas no ritmo do berimbau enquanto cantam para os dois praticantes jogarem.

O berimbau é um instrumento musical de corda feito de madeira, bambu, arame e uma cabaça.

O jogo pode terminar ao comando do capoeirista no berimbau (normalmente um capoeirista mais experiente), ou com o início de um novo combate entre uma nova dupla.

A música, por sua vez, é composta de instrumentos e canções, onde o ritmo varia de acordo com o 'toque de capoeira', que varia de lento (Angola) ao bastante acelerado.

Nos grupos de capoeira regional ou de capoeira angola, a graduação é simulada pelas cores de cordas atados na cintura do jogador.

Golpes de Capoeira

A capoeira é caracterizada por golpes e movimentos ágeis e intrincados. Utiliza principalmente de movimentos feitos junto ao chão ou de cabeça para baixo.



Formação de roda de capoeira

Os golpes mais comuns são:

- chutes;
- rasteiras;
- cabeçadas;
- joelhadas;
- cotoveladas;
- acrobacias em solo ou aéreas.

Portanto, a capoeira é uma luta de defesa e ataque em que os oponentes utilizam, sobretudo, os pés e a cabeça.

Tipos de Capoeira

Os dois principais tipos de capoeira são **Angola** e **Regional**.

Capoeira Angola

A Angola é o estilo original praticado pelos escravos. Essa maneira de jogar capoeira é caracterizada por ser mais lenta, composta de movimentos furtivos e executados de modo rasteiro.

O componente básico desse estilo é a malícia. Essa “malandragem” consiste em simular movimentos que sirvam de engodo ao oponente em combate.

Capoeira Regional

A capoeira Regional é o estilo contemporâneo de capoeira. Ela possui atributos de outras artes-marciais em sua prática.

Esse estilo foi criado pelo Mestre Bimba e difundiu-se rapidamente pelo mundo. Isso contribuiu para melhorar a imagem do capoeirista ao mesmo tempo que favoreceu o aumento de seus adeptos.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/capoeira/>

- Explicar cada parte do texto Capoeira.
- Pedir para que cada aluno e cada aluna escreva um texto contando tudo o que aprendeu sobre a Capoeira. Entregar uma folha de papel almaço para a escrita do texto. Podem ilustrar o texto.
- Lembrar os alunos e as alunas para colar as folhas impressas do texto sobre a Capoeira no caderno de Língua Portuguesa. Não esquecer do cabeçalho e da data.
- Entregar o texto produzido para uma das professoras estagiárias. Ela chamará, individualmente, para a correção do texto.

2º Momento - Aula de Artes

- Perguntar se conhecem os instrumentos que são utilizados na Capoeira.
- Perguntar se sabem o nome dos instrumentos.

- Perguntar quem toca os instrumentos na Capoeira, se é só meninos ou, se as meninas também tocam e por quê?
- Realizar leitura compartilhada do texto: Instrumentos Musicais Brasileiro.
- Realizar compreensão do texto por meio de conversas sobre os instrumentos afro-brasileiros e perguntar, qual deles são utilizados na Capoeira?

Instrumentos Musicais Brasileiros



Músicas com ritmos intensos, animados e que exigem muita ginga... Esse é o resultado da mistura que deu origem aos ritmos afro-brasileiros. Sem dúvida nenhuma essa é uma mistura que deu certo!

A música africana tem algumas peculiaridades interessantes como, por exemplo, a repetição como princípio organizativo e também a polifonia, ou seja, tipo de música que tem duas ou mais partes ou vozes soando de forma simultânea. Isto confere à música qualidade comunicativa diferenciada de qualquer ritmo.

É claro que tudo isso só é atingido através do uso de instrumento que dão o ritmo certo e agora vamos conhecer um pouco sobre a classificação dos instrumentos e quais são eles...

Classificação dos instrumentos

Existem várias formas de classificar os instrumentos, uma delas considera os materiais utilizados na construção: madeira, barro, couro e assim sucessivamente. É dessa forma que se classificam as orquestras ocidentais, com as famílias de sopro divididas em madeiras e metais. Muitas especialistas consideram que esta forma de classificação é falha, pois classifica como madeiras as flautas e saxofones metálicos e nestes instrumentos a origem do som é bem semelhante.

Por isso, em 1914, surgiu um sistema completo, embora complicado, conhecido como sistema Hornbostel-Sachs. Este sistema classifica as famílias de instrumentos segundo o elemento que vibra e produz o som. De acordo com esta classificação as famílias são denominadas: idiofones - autorressonantes, principalmente os corpos sólidos; membranofones - ressonantes de membrana, ou couro; aerofones - ressonantes de ar. Uma quinta família foi acrescentada nos últimos anos, os eletrofones - circuitos oscilantes eletrônicos.

Instrumentos afro-brasileiros

Afoxé: instrumento do tipo idiofone, tradicional do Brasil, mas de origem africana, constituído por uma cabaça rodeada por miçangas (que podem ser de materiais diversos), ligadas por uma espécie de rede. Quando o executante as raspas contra a superfície da cabaça, produz o seu som característico. O afoxé moderno tem uma configuração e materiais diferentes da tradicional tornando-se mesmo mais resistente do que as cabaças naturais.

Agogô: instrumento do tipo idiofone, também de origem africana, que é constituído por duas campânulas de metal, percutidas por uma vareta do mesmo metal. O agogô de metal é utilizado nas danças de origem africana e similares, como capoeira e candomblé, por exemplo.

Atabaque: é um instrumento musical de percussão. O nome é de origem árabe - atabaq, ou “prato”. É formado por um tambor cilíndrico, com uma das bocas coberta de couro. Para tocá-lo usa-se as mãos com as mãos, com duas baquetas. É usado em kits de percussão em ritmos brasileiros, tais como o samba e o *axé music*. No candomblé é considerado objeto sagrado.

Berimbau: um instrumento de corda, de origem angolana, este instrumento chegou ao Brasil através dos escravos angolanos. Um dos primeiros registros de um berimbau no Brasil foi realizado na alfândega do porto de Santos, em 1739. É o instrumento principal da tradicional capoeira. Normalmente é tocado por mestres ou capoeiras mais antigos, ele é utilizado para comandar as rodas, estabelecendo o ritmo das músicas e do jogo. O berimbau, junto com o canto do mestre, também dá a senha para o início e fim da brincadeira. Atualmente a arte de tocar o berimbau é utilizada inclusive para mostrar o conhecimento de capoeira, como tem sido muito discutido nesses dias.

Pandeiro: é um instrumento musical de percussão com rodela duplas de metal enfiadas em intervalos ao redor de um aro de madeira. Pode ser tocado de forma a produzir som contínuo ou percutido com a palma da mão e os dedos. Muito difundido e utilizado por diversos povos, o pandeiro é considerado um instrumento muito antigo, encontrado na Índia e até junto aos egípcios em 1700 a.C., com função de instrumento marcador de ritmo e acompanhamento.

Reco-reco: instrumento idiófono, que produz som por atrito. A forma mais comum é constituída de um gomo de bambu ou uma pequena ripa de madeira com talhos transversais. A fricção de um pauzinho sobre os talhos produz um som de raspagem. Outro tipo é o chamado amelê baiano, constituído de uma pequena caixa de madeira com uma mola de aço estendida, quando a mola é friccionada por tampinhas de garrafa enfiadas em uma vareta de ferro.

Curiosidades:

Acompanhando a tradição da capoeira, na Bahia, o berimbau sempre foi um souvenir típico do Estado, vendido em grande escala aos turistas, só que estes são bem mais coloridos e enfeitados do que os que realmente são utilizados nas rodas de capoeira.

Fonte: <https://www.smartkids.com.br/trabalho/instrumentos-musicais-brasileiros>

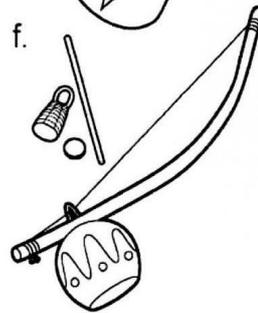
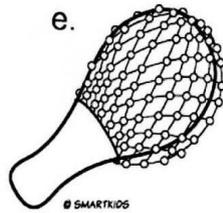
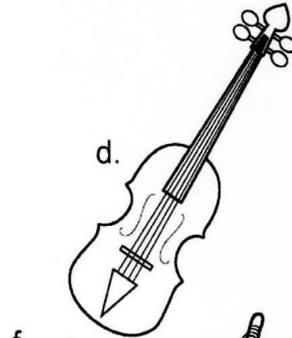
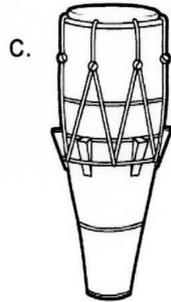
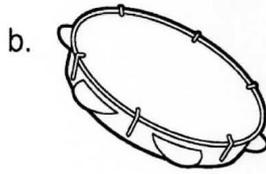
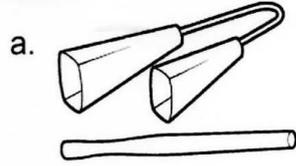
- Após, pedir que realizem a atividade da folha: Conjunto.
- Circular o instrumento que não faz parte da cultura afro-brasileira.
- Colorir os instrumentos da cultura afro-brasileira.

CONJUNTO



www.smartkids.com.br

Indique qual instrumento não faz parte da cultura afro-brasileira.



© SMARTKIDS

- Depois, entregar a folha da cruzadinha e pedir que completem corretamente com os nomes dos 5 instrumentos afro-brasileiros.

CRUZADINHA

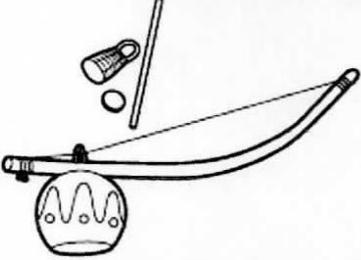


www.smartkids.com.br

Escreva corretamente no diagrama abaixo o nome de 5 instrumentos afro-brasileiros:



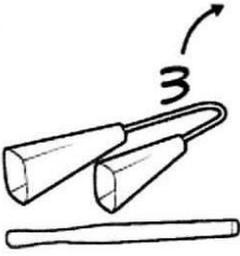
1



5



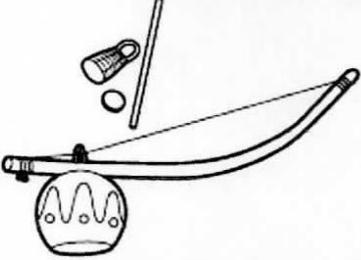
2



3



4



5

© SMARTKIDS

resp. 1 ATABAQUE, 2 PANDEIRO, 3 AGOGO, 4 AFOXE, 5 BERIMBAU

Confeccionar com os alunos e as alunas um pandeiro, instrumento musical afro-brasileiro.

Antes de confeccionar o pandeiro, realizar a leitura do texto sobre o que é, como funciona e como surgiu o pandeiro no Brasil. Depois, realizar a confecção do pandeiro com os alunos e as alunas.

- Para a confecção do Pandeiro:- Com dois pratinhos de papelão (aqueles pratos descartáveis de aniversário) cole um em cima do outro. Faça alguns furos nas bordas e amarre guizos neles. Depois é só pintar e deixar o instrumento bem colorido e personalizado.

Pandeiro

O pandeiro é um instrumento de percussão que, além de marcar o ritmo, se adéqua perfeitamente aos movimentos da dança e permite que os próprios dançarinos sejam os instrumentistas. É usado em várias festividades populares no Brasil, principalmente no Nordeste, servindo não só como instrumento musical, mas também como um adereço dos dançarinos. Como funciona?

O pandeiro possui um aro que, ao ser percutido, faz vibrar pequenos discos de metais montados isolados ou aos pares em toda a lateral do instrumento. Pode ou não ser coberto por uma membrana de pele ou de plástico e o som que ele produz é de altura indefinida, ou seja, um ruído.

Um pouco de história...

No Rio de Janeiro, o pandeiro foi também introduzido provavelmente no século XVI pelos jesuítas, e talvez sua utilização mais marcante, em termos festivos, tenha sido nos rituais das populares festas das Folias de Reis, que são tradicionais até hoje na cidade.

Já no século XVIII, o pandeiro encontra-se associado às Festas de encenação da coroação dos reis e rainhas do Congo, popularmente conhecidas como congadas, manifestações de música e dança de tradições africanas associadas às Irmandades de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, como um dos instrumentos musicais utilizados nas procissões.

O pandeiro é muito utilizado até hoje principalmente em dois gêneros musicais característicos do Rio de Janeiro: o chorinho e o samba. No primeiro, serve como um instrumento para marcação do ritmo e no segundo, é atualmente empregado como adereço para os passistas, que com ele fazem verdadeiros malabarismo.

Fonte: <https://musicabrasilis.org.br/instrumentos/pandeiro>

3º Momento – Aula de História

Leitura, compreensão, interpretação e discussão sobre o texto: Capoeira.

Entregar as folhas impressas para as alunas e alunos e após finalizar a aula de História, colar no caderno de História. Lembrar de colocar o cabeçalho e a data.

CONHECENDO NOSSAS ORIGENS



A Capoeira

A capoeira é uma manifestação genuinamente brasileira, criada pelos escravos africanos trazidos para o Brasil.

Capoeira é uma palavra de origem tupi, que significa “vegetação que nasce após a derrubada de uma floresta”. No Brasil Colônia, esse nome também foi dado ao “Jogo de Angola”, que apareceu nas fazendas e cidades desde que os primeiros grupos de negros, de origem banto, foram escravizados e trazidos para cá.

A capoeira praticada em senzalas, ruas e quilombos foi vista como uma ameaça pelos governantes, que, em 1821, estabeleceram medidas de repressão à capoeiragem, incluindo castigos físicos e prisão. Essas medidas policiais contra a capoeira só deixaram de vigorar a partir da década de 1930, mas, ainda assim, a capoeira não passou a ser plenamente aceita, e seus praticantes não tiveram de imediato a simpatia da sociedade brasileira.

O “Jogo de Angola” não foi aceito como uma forma de expressão corporal de indivíduos e grupos, em sua maioria negros, organizados, pensantes e vigorosos. Foi transformado em folclore, com a diminuição de seu significado grupal para os participantes, e depois em esporte ou arte marcial. Mas a forma não esportiva da capoeira também permaneceu ligada a grupos de capoeira angola.

Assim, surgiram dois ramos da capoeira nas décadas de 1930 e 1940, que se distinguiram mais efetivamente a partir dos anos 70. Ocorreu por um lado, a mobilização de grupos de resistência cultural afro-baiana, que perceberam nos poucos grupos angoleiros, a manutenção dos elementos da

capoeira trazidos pelos negros bantos, e, por outro lado, a organização da capoeira esportiva (capoeira regional) como arte marcial.

(DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. *Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola*. 3.ed. Campinas: Papyrus, 2009.)

GLOSSÁRIO

- Bantos: Nos primeiros séculos do tráfico de escravos, foram trazidos da África para as Américas, escravizados, muitos negros de grupos bantos. Esses grupos foram, em sua maioria, instalados na Bahia, Alagoas, Pernambuco, Maranhão, Minas Gerais e Rio de Janeiro. São heranças dos bantos em nossa sociedade: a capoeira, a congada, as danças e cerimônia do cateretê, caxambu, batuque, samba, jongo, lundu, maracatu e coco de zambê.

Atividades

1) Quem inventou a capoeira e qual o significado dessa palavra?

2) Em seu início, no século XIX, como a capoeira era tratada pelos governantes brasileiros? Quando as medidas estabelecidas por eles, contra a prática da capoeira, deixaram de vigorar?

3) Entre os grupos de capoeira angola e de capoeira regional, qual deles está ligado à manutenção dos elementos da origem da capoeira?

CAÇA-PALAVRAS

Procure na caça-palavras, os termos que estão destacados no texto a seguir, sobre os movimentos da capoeira. Eles podem estar colocados em qualquer direção.

*O movimento básico da capoeira é a **GINGA**, que lembra uma dança. Alguns de seus golpes de ataque são: **ARMADA**, **MEIA-LUA**, **CABEÇADA**, **BENÇÃO** e **MARTELO**. Existem, porém, alguns movimentos de defesa que recebem o nome de **COCORINHA** e **NEGATIVA**.*



Fonte:

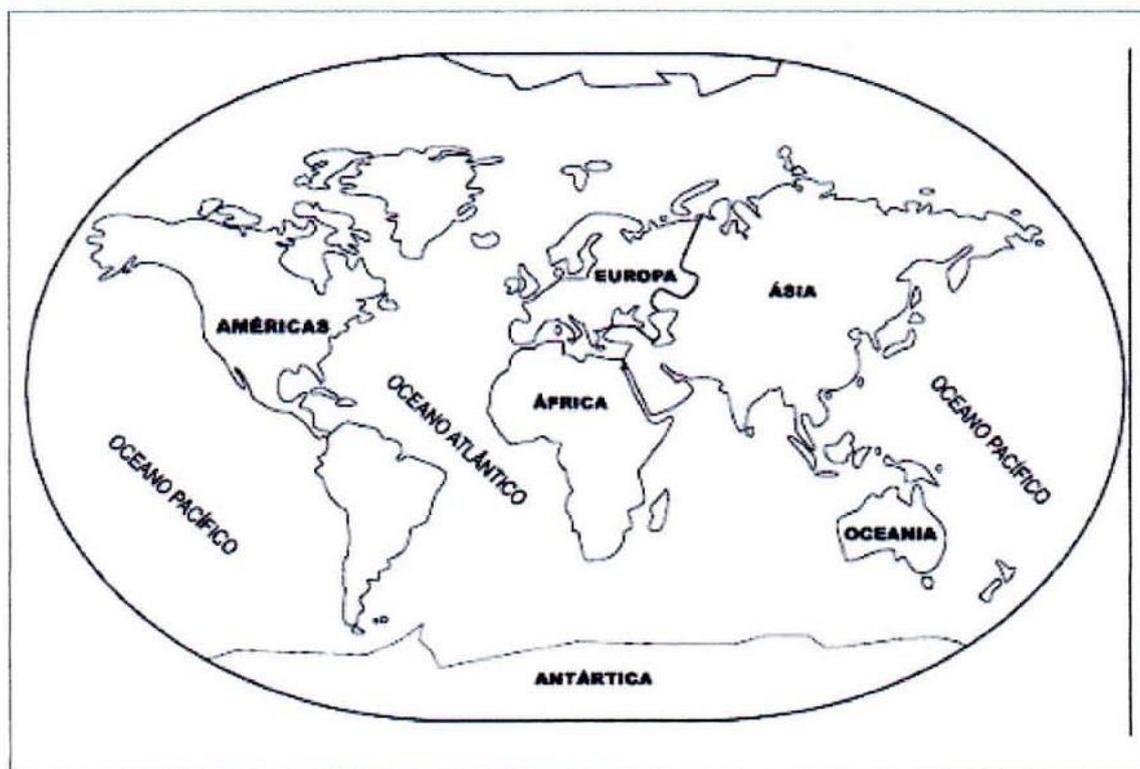
<http://portal.educacao.niteroi.rj.gov.br/pdfs/PDFCadernoPedagogico/EDUCAÇÃOFÍSICA.CADERNODO3°CICLO.pdf>

Segundo Dia:

4º Momento – Aula de Geografia

- Perguntar aos alunos e às alunas:
 - O que sabem sobre a África?
 - A África é um país? Ou é um continente?
 - Mostrar no Mapa-múndi o Continente Africano.

- Entregar a folha com a atividade: Mapa 01 – Representação dos Continentes.
 Explicar que a África é um continente formado por 54 países.
 Explicar que existem 6 continentes: Américas, África, Europa, Ásia, Oceania e Antártica.
 Realizar as atividades da folha: Mapa 01 – Representação dos Continentes.

MAPA 01- REPRESENTAÇÃO DOS CONTINENTES**LEGENDA**

	1-AMÉRICAS
	2-ÁFRICA
	3-EUROPA
	4-ÁSIA
	5-OCEANIA
	6-ANTÁRTICA

Agora copie e responda:

a) Em que continente o Brasil está localizado?

R: _____

b) Qual é o continente mais frio do planeta?

R: _____

c) Quais são os seis continentes que formam o mapa mundi?

R: _____

Levar para a sala de aula o Mapa-múndi, localizar junto com as crianças nosso país Brasil, o Continente Africano e o país africano Angola, fazendo uma relação com o texto



Lápis na Mão!

Agora copie no seu caderno algumas curiosidades sobre a África.

Tudo sobre a África

Continente	África
Gentílico	Africano
Extensão territorial	30.221.532 km ²
População	1.225.080.510 habitantes
Densidade demográfica	36,4 hab/km ²
Idioma	Na África são faladas mais de mil línguas africanas, além de idiomas como o Árabe, Inglês, Francês, Português, Espanhol, Africâner, entre outros.
Países	54 países e 7 territórios independentes
Maior país	Argélia
Menos país	Seicheles

Curiosidades

- ✚ Muitos turistas procuram a África para fazerem safári, o encontro com animais selvagens.
- ✚ O **Rio Nilo** é considerado o maior rio do mundo.
- ✚ Dos 30 países mais pobres do mundo, 21 são africanos.
- ✚ O Saara, maior deserto do mundo, localiza-se na África.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br>

5º Momento – Educação Física

Explicar os movimentos básicos da Capoeira.

Explicar aos alunos e as alunas que:

A Capoeira é uma representação cultural que mistura esporte, luta, dança, cultura popular, música e brincadeira. Caracteriza-se por movimentos ágeis e complexos onde são utilizados os pés, as mãos e elementos ginástico-acrobáticos. Diferencia-se das outras lutas por ser acompanhada de música.

Um dos significados da palavra Capoeira refere-se às áreas de mata rasteira do interior do Brasil.

A luta de defesa pessoal, que é reconhecida também como dança, foi desenvolvida por escravos africanos trazidos ao Brasil, já que o Brasil foi o maior receptor da migração de escravos, com 42% de todos os escravos enviados através do Atlântico durante o século XVI, quando Portugal enviou escravos para a América do Sul, oriundos da África Ocidental.

A Capoeira é disputada por duas pessoas que se defrontam no meio de uma roda formada por outros capoeiristas, ao som de palmas e berimbaus. O objetivo do jogo é derrubar o adversário.

O berimbau, principal instrumento que proporciona o som característico, é construído por um pedaço de pau, um pedaço de arame e uma cabaça. A base do jogo é a ginga, pois essa é uma importante forma de ataque e defesa do capoeirista. Na roda de capoeira o praticante manifesta seu conhecimento e desenvolvimento sobre a atividade.

A Capoeira desenvolveu-se principalmente na Bahia e difundiu-se por vários estados, como o Rio de Janeiro, São Paulo e Pará.

A prática da Capoeira trabalha a coordenação motora, aprimora a flexibilidade, equilíbrio e destreza, alivia as tensões do dia a dia, proporciona criatividade e liberdade de movimento.

Os movimentos básicos do Capoeira são:

- **Ginga:** É o passo básico, pois é dele que partem os outros movimentos da Capoeira. Trata-se de um gingado contínuo do corpo de um lado para outro, preparado para atacar ou defender. Consiste em levar uma perna e o braço do mesmo lado alternadamente para frente e para trás. Começa com uma passada de perna para trás, levando o braço do mesmo lado para a frente do rosto, protegendo-se. Logo as pernas são igualadas e a outra vai para trás, levando o braço do mesmo lado para a frente do rosto e assim sucessivamente. A cabeça também balança para um lado e para o outro, acompanhado a perna e o braço.
- **Benção:** Chute que empurra o adversário. Não se golpeio, apenas a empurra com a sola do pé.
- **Desvio de frente:** Movimento de defesa para evitar um golpe do rival. Há esquivas de vários tipos: as de emergência são intuitivas e permitem raciocinar mais rápido que a ginga.
- **Cadeira:** É uma posição de estudo do adversário e o início de um movimento de ataque ou defesa. A posição tem esse nome, pois é como se você estivesse sentado em uma cadeira, com as pernas abertas e flexionadas e as mãos para a frente do corpo.
- **Negativa:** É uma posição para se esquivar ou atacar e a origem de muitos outros movimentos. É praticamente uma forma de se esquivar dos chutes, mas é realizada

como um movimento estético de transição. Flexiona-se sobre uma perna e dobre a outra para trás. É importante que mantenha o glúteo sobre o calcanhar. Apoie no chão a mesma mão da perna que está flexionada para se equilibrar e, com o braço oposto, proteja o rosto.

- **Descida básica:** Usada para evitar um golpe e iniciar movimento do chão. Da posição de ginga, flexione o joelho e apoie uma mão no solo.

A Capoeira faz com que os alunos aprendam valores éticos: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade e justiça.

Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br>

Em Tempo: Caso nossa Unidade Didática seja escolhida para a pesquisa e com a permissão da professora Valéria, convidaremos uma colega que estuda conosco no curso de Formação de Docentes, ela é parda, prática Capoeira e faz parte de um grupo de praticantes. Ela poderá compartilhar com as crianças, por meio de uma roda de conversa, como ela iniciou na Capoeira, porque é capoeirista, como é ser menina praticante de Capoeira, o que ela aprendeu com a Capoeira, prêmios que já recebeu como mulher capoeirista, entre outros. Nesse mesmo grupo de capoeiristas tem um professor negro, responsável pelo grupo, que também convidaremos, que poderá compartilhar sua experiência como capoeirista e professor, como iniciou na Capoeira, os prêmios que já recebeu com seu grupo de capoeiristas, entre outros. O professor de Capoeira é também professor de Educação Física e sempre que solicitado, vai nas escolas com seu grupo de capoeiristas, constituído por meninos e meninas negros, meninos e meninas brancos, e, também, por suas duas filhas. Será um momento enriquecedor e de muito aprendizado para as crianças.

O momento mais esperado: vivenciar a Capoeira na prática com o grupo de Capoeira, que irá juntamente com o responsável, o professor de Educação Física. Compreendemos que propiciar esse momento da Capoeira na escola contribui para a desconstrução do racismo e dos estereótipos de gênero. A Capoeira contribui para a valorização da cultura negra e no combate de práticas racistas interseccionadas com gênero nas escolas e na sociedade.

- **Avaliação**

A avaliação é diagnóstica, processual, cumulativa, levando-se em conta a participação dos alunos e das alunas.

- **Observação**

Todo material impresso nessa Unidade Didática foi levado pelas professoras estagiárias, além do papel almaço, de lápis de cor, canetinha, cola e tesoura, pratinhos descartáveis de bolo para festa de aniversário, guizos.

6.2.1.1 Referências Bibliográficas

<https://www.catanduvas.sc.gov.br> https://staticfecam.net.br/uploads/691/arquivos/1873525-4_ANO_SEQUENCIA_AGOSTO_10_A_14_TASSIANA.pdf

<https://www.normaculta.com.br/texto-informativo/> <https://www.todamateria.com.br/capoeira>

<https://smartkids.com.br/trabalho/instrumentos-musicais-brasileiros>

<https://educaçao.niteroi.rj.gov.br/caderno-aprendizagem>

<https://colegiocpd.com.br/racismo-preconceito-e-discriminacao/>

<https://www.bol.uol.com.br/lista/10-instrumentos-musicais-divertidos-para-fazer-com-as-crianças.htm>

<https://brasilecola.uol.com.br>

<https://mundoeducacao.uol.com.br>

APÊNDICE D – DIDACTIC UNIT: Capoeira

- Identification:

Trainee Teacher 1:

Trainee Teacher 2:

Trainee Teacher 3:

- Institution:

Municipal School _____

- Class:

5th Year _____

- Regent Teacher: _____

- Theme: Capoeira, Discrimination, Prejudice, Racism

- Target Audience: students from a 5th year class of Elementary School II

- Duration: 2 days with four hours duration each.

- First Day:

- Presentation of trainee teachers to the class.
- Presentation of students so that the trainee teachers can get to know them.
- Explain that we will be working with them for two days.

1st Moment: (Portuguese Language Class)

Reading, understanding, and interpreting the text: Capoeira.

Activity 1

- Ask students about:

- What do you know about Capoeira?
- Where does Capoeira come from?
- Has anyone ever played capoeira?
- How did it come about?
- Who were the people who practiced?
- Can everyone practice Capoeira? Why?
- Can girls practice Capoeira? Why?
- Are there sports for boys and girls? Why?
- What do you think? Why?

- Afterwards, perform shared reading of the text: Capoeira.

Capoeira

Capoeira is a Brazilian cultural expression that comprises the elements: martial art, sport, popular culture, dance, and music.

It builds relationships of sociability and familiarity between masters and disciples, being spread by word of mouth and gestures in the streets and academies.

Capoeira was created in the 17th century by the enslaved people of the Bantu ethnicity and spread throughout Brazil. Today it is considered one of the greatest symbols of Brazilian culture.



Capoeira Characteristics

- music accompaniment: berimbau, singing and clapping.
- training in a circle: capoeira wheel.
- Capoeirista graduation made by different colored ropes tied around the waist.

Capoeira blows

Capoeira is characterized by agile and intricate strikes and movements. It mainly uses movements made close to the floor or upside down.



The most common scams are:

- kicks.
- creeping.
- halts.
- knees.
- elbows.
- ground or aerial acrobatics.

Therefore, capoeira is a fight of defense and attack in which opponents use, above all, their feet, and head.

Types of Capoeira

The two main types of capoeira are Angola and Regional.

Capoeira Angola

Angola is the original style practiced by slaves. This way of playing capoeira is characterized by being slower, made up of furtive movements and performed in a creeping way.

A characteristic that distinguishes capoeira from other fights is the fact that it is accompanied by music.

It is the music that decides the rhythm and style of the game, which is practiced during the capoeira roda, a circle of people where capoeira is played.

Thus, the capoeiristas line up in the capoeira roda, clapping their hands in the rhythm of the berimbau while singing for the two practitioners to play.

The berimbau is a stringed musical instrument made of wood, bamboo, wire and a gourd.

The game can end at the command of the capoeirista in the berimbau (usually a more experienced capoeirista), or with the beginning of a new fight between a new pair.

The music, in turn, is composed of instruments and songs, where the rhythm varies according to the 'capoeira touch', which varies from slow (Angola) to very fast.

In capoeira regional or capoeira angola groups, graduation is simulated by the colors of ropes tied around the player's waist.

The basic component of this style is malice. This "trickery" consists of simulating moves that serve as a decoy to the opponent in combat.

Regional Capoeira

Capoeira Regional is the contemporary style of capoeira. She has attributes of other martial arts in her practice.

This style was created by Mestre Bimba and quickly spread around the world. This contributed to improve the image of the capoeirista while it favored the increase of its adepts.

Source: <https://www.todamateria.com.br/capoeira/>

- Explain each part of the text: Capoeira.
 - Ask each student to write a text telling everything they learned about Capoeira. Provide a sheet of foolscap for writing the text. Can illustrate the text.
 - Remind students to paste the printed pages of the text about Capoeira in the Portuguese Language notebook. Don't forget the header and date.
 - Deliver the text produced to one of the trainee teachers. It will individually call for the correction of the text.

2nd Moment - Arts Class

- Ask if they know the instruments used in Capoeira.
- Ask if they know the names of the instruments.
- Ask who plays the instruments in Capoeira, if it's only boys or if girls also play and why?
- Perform shared reading of the text: Brazilian Musical Instruments.

- Understand the text through conversations about Afro-Brazilian instruments and ask, which ones are used in Capoeira?

Brazilian Musical Instruments



Music with intense, lively rhythms that demand a lot of swing... This is the result of the mixture that gave rise to Afro-Brazilian rhythms. Without a doubt this is a mixture that worked!

African music has some interesting peculiarities, such as repetition as an organizing principle and polyphony, that is, a type of music that has two or more parts or voices sounding simultaneously. This gives the music a communicative quality different from any rhythm.

Of course, all this is only achieved using instruments that set the right pace and now let's know a little about the classification of instruments and what they are...

Instrument classification

There are several ways to classify the instruments, one of them considers the materials used in construction: wood, clay, leather and so on. This is how Western orchestras are classified, with wind families divided into wood and brass. Many specialists consider that this form of classification is faulty, as it classifies metallic flutes and saxophones as woods and in these instruments the origin of the sound is very similar.

So, in 1914, a complete, albeit complicated, system, known as the Hornbostel-Sachs system, emerged. This system classifies instrument families according to the element that vibrates and produces the sound. According to this classification, the families are called:

idiophones - self- resonant, mainly solid bodies; membranophones - membrane or leather resonators; aerophones - resonant air. A fifth family has been added in recent years, electrophones - electronic oscillating circuits.

Afro-Brazilian instruments

Afoxé: an idiophone-type instrument, traditional in Brazil, but of African origin, consisting of a gourd surrounded by beads (which can be made of different materials), connected by a kind of net. When the performer scrapes against the surface of the gourd, it produces its characteristic sound. The modern afoxé has a configuration and materials different from the traditional one, making it even more resistant than natural gourds.

Agogô: idiophone-type instrument, also of African origin, consisting of two metal bells struck by a rod of the same metal. The metal agogô is used in dances of African origin and similar, such as capoeira and candomblé, for example.

Atabaque: is a percussion musical instrument. The name is of Arabic origin - at-tabaq, or "dish". It is formed by a cylindrical drum, with one of the mouths covered with leather. To play it you use your hands with your hands, with two drumsticks. It is used in percussion kits in Brazilian rhythms, such as samba and axé music. In Candomblé it is considered a sacred object.

Berimbau: a string instrument, of Angolan origin, this instrument arrived in Brazil through Angolan slaves. One of the first records of a berimbau in Brazil was carried out at customs at the port of Santos, in 1739. It is the main instrument of traditional capoeira. It is usually played by older mestres or capoeiras, it is used to command the roda, establishing the rhythm of the songs and the game. The berimbau, together with the song of the master, also gives the password for the beginning and end of the game. Currently, the art of playing the berimbau is even used to show knowledge of capoeira, as has been much discussed these days.

Tambourine: is a percussion musical instrument with double metal rings threaded at intervals around a wooden hoop. It can be played to produce continuous sound or struck with the palm of the hand and fingers. Widespread and used by many peoples, the tambourine is considered a very ancient instrument, found in India and even among the Egyptians in 1700 BC, with the function of an instrument to mark rhythm and accompaniment.

Reco-reco: idiophone instrument that produces sound by friction. The most common form is made up of a bamboo stick or a small wooden slat with cross cuts. The friction of a

chopstick over the cuts produces a scraping sound. Another type is the so-called Bahian amelê, consisting of a small wooden box with an extended steel spring, when the spring is rubbed by bottle caps threaded on an iron rod.

Curiosities:

Following the tradition of capoeira in Bahia, the berimbau has always been a typical souvenir of the state, sold on a large scale to tourists, but these are much more colorful and decorated than those actually used in capoeira circles.

Source: <https://www.smartkids.com.br/trabalho/instrumentos-musicais-brasileiros>

Afterwards, ask them to carry out the activity on the sheet: Set.

Circulate the instrument that is not part of Afro-Brazilian culture.

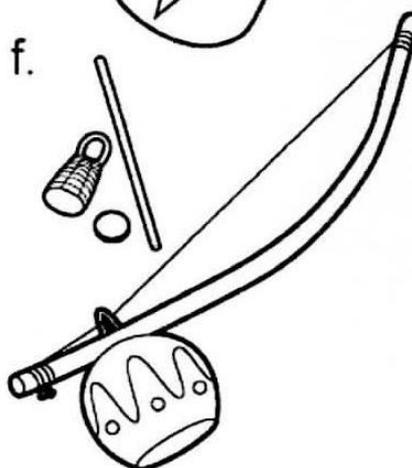
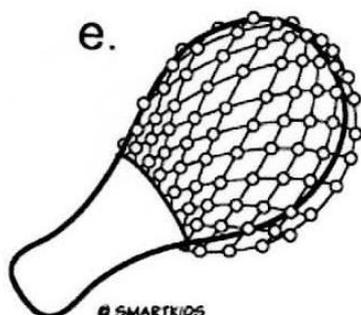
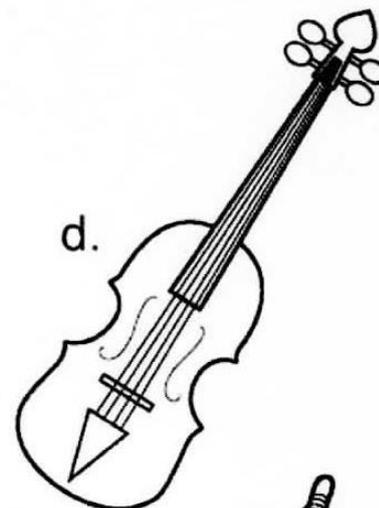
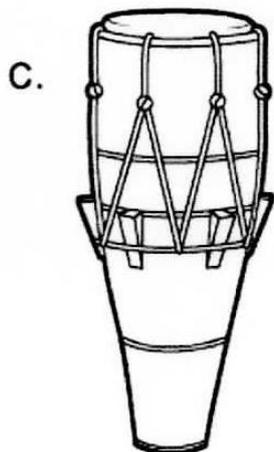
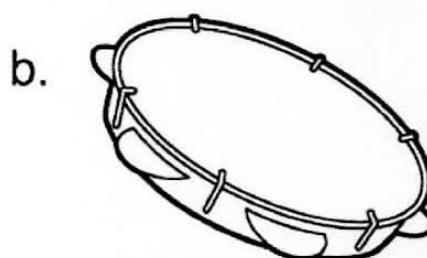
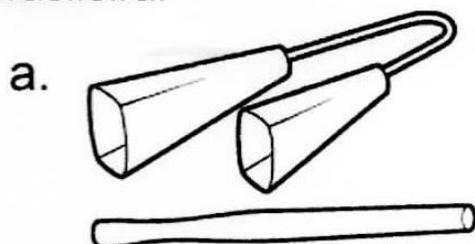
Coloring the instruments of Afro-Brazilian culture.

CONJUNTO



www.smartkids.com.br

Indique qual instrumento não faz parte da cultura afro-brasileira.



© SMARTKIDS

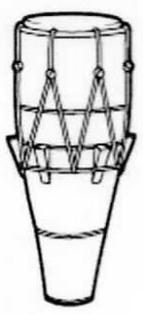
Then, hand in the crossword sheet and ask them to correctly complete the names of the 5 Afro-Brazilian instruments.

CRUZADINHA

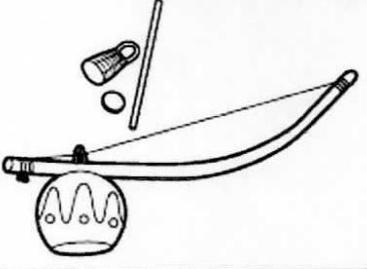


www.smartkids.com.br

Escreva corretamente no diagrama abaixo o nome de 5 instrumentos afro-brasileiros:



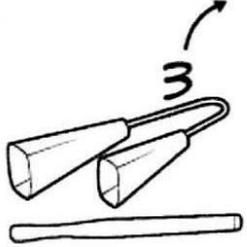
1



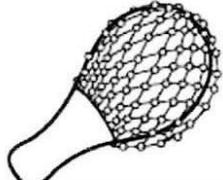
5



2



3



4

© SMARTKIDS

resp. 1 ATABAQUE 2 PANDEIRO 3 AFOXÓ 4 AFOGÓ 5 BERIMBAU

Making with the students a tambourine, an Afro-Brazilian musical instrument.

Before making the tambourine, read the text about what it is, how it works and how the tambourine emerged in Brazil.

Then, make the pandeiro with the students.

- To make the Pandeiro: - With two cardboard plates (those disposable birthday plates) glue one on top of the other. Drill some holes in the edges and tie rattles to them. Then just paint and leave the instrument very colorful and personalized.

Tambourine

The tambourine is a percussion instrument that, in addition to setting the rhythm, is perfectly suited to the dance movements and allows the dancers themselves to be the instrumentalists.

It is used in several popular festivities in Brazil, mainly in the Northeast, serving not only as a musical instrument, but also as an ornament for dancers. How it works?

The tambourine has a ring that, when struck, vibrates small metal discs mounted alone or in pairs on the entire side of the instrument. It may or may not be covered by a skin or plastic membrane and the sound it produces is of indefinite pitch, that is, a noise

A little of history...

In Rio de Janeiro, the tambourine was also probably introduced in the 16th century by the Jesuits, and perhaps its most striking use, in festive terms, was in the rituals of the popular festivals of Folia de Reis, which are still traditional in the city today.

In the 18th century, the tambourine is associated with the Coronation Feasts of the Kings and Queens of Congo, popularly known as congadas, music and dance manifestations of African traditions associated with the Brotherhoods of Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, as a of the musical instruments used in processions.

The tambourine is still widely used today, mainly in two musical genres characteristic of Rio de Janeiro: chorinho and samba. In the first, it serves as an instrument to mark the rhythm and in the second, it is currently used as an accessory for the dancers, who do real juggling with it.

3rd Moment - History Class

Reading, understanding, interpreting, and discussing the text: Capoeira.

Deliver the printed sheets to the students and after finishing the History class, paste them in the History notebook. Remember to put the header and date.

CONHECENDO NOSSAS ORIGENS



A Capoeira

A capoeira é uma manifestação genuinamente brasileira, criada pelos escravos africanos trazidos para o Brasil.

Capoeira é uma palavra de origem tupi, que significa “vegetação que nasce após a derrubada de uma floresta”. No Brasil Colônia, esse nome também foi dado ao “Jogo de Angola”, que apareceu nas fazendas e cidades desde que os primeiros grupos de negros, de origem banto, foram escravizados e trazidos para cá.

A capoeira praticada em senzalas, ruas e quilombos foi vista como uma ameaça pelos governantes, que, em 1821, estabeleceram medidas de repressão à capoeiragem, incluindo castigos físicos e prisão. Essas medidas policiais contra a capoeira só deixaram de vigorar a partir da década de 1930, mas, ainda assim, a capoeira não passou a ser plenamente aceita, e seus praticantes não tiveram de imediato a simpatia da sociedade brasileira.

O “Jogo de Angola” não foi aceito como uma forma de expressão corporal de indivíduos e grupos, em sua maioria negros, organizados, pensantes e vigorosos. Foi transformado em folclore, com a diminuição de seu significado grupal para os participantes, e depois em esporte ou arte marcial. Mas a forma não esportiva da capoeira também permaneceu ligada a grupos de capoeira angola.

Assim, surgiram dois ramos da capoeira nas décadas de 1930 e 1940, que se distinguiram mais efetivamente a partir dos anos 70. Ocorreu por um lado, a mobilização de grupos de resistência cultural afro-baiana, que perceberam nos poucos grupos angoleiros, a manutenção dos elementos da

capoeira trazidos pelos negros bantos, e, por outro lado, a organização da capoeira esportiva (capoeira regional) como arte marcial.

(DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. *Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2009.)

GLOSSÁRIO

- Bantos: Nos primeiros séculos do tráfico de escravos, foram trazidos da África para as Américas, escravizados, muitos negros de grupos bantos. Esses grupos foram, em sua maioria, instalados na Bahia, Alagoas, Pernambuco, Maranhão, Minas Gerais e Rio de Janeiro. São heranças dos bantos em nossa sociedade: a capoeira, a congada, as danças e cerimônia do cateretê, caxambu, batuque, samba, jongo, lundu, maracatu e coco de zambê.

Atividades

1) Quem inventou a capoeira e qual o significado dessa palavra?

2) Em seu início, no século XIX, como a capoeira era tratada pelos governantes brasileiros? Quando as medidas estabelecidas por eles, contra a prática da capoeira, deixaram de vigorar?

3) Entre os grupos de capoeira angola e de capoeira regional, qual deles está ligado à manutenção dos elementos da origem da capoeira?

CAÇA-PALAVRAS

Procure no caça-palavras, os termos que estão destacados no texto a seguir, sobre os movimentos da capoeira. Eles podem estar colocados em qualquer direção.

O movimento básico da capoeira é a **GINGA**, que lembra uma dança. Alguns de seus golpes de ataque são: **ARMADA**, **MEIA-LUA**, **CABEÇADA**, **BENÇÃO** e **MARTELO**. Existem, porém, alguns movimentos de defesa que recebem o nome de **COCORINHA** e **NEGATIVA**.

N J W Á Ó Õ Ó G Ã Í Ú G Ó S Â A Q R U X
 A N Ú I E U Õ O C Ô Ã C K K Q E Õ Õ Â X
 I Á Â B À D Q T P Á S T V À U Û Ô Ê Z Ô
 O Ô F C Ç Ê Á A C O C O R I N H A Ô Ú O
 Á J C É I M L O Ã Ô H P O W G R N B Ô Ç
 É A Â Ó Õ W H E P Ò Z Á D S É Q Q U I M
 R Ç U K A É Ú G X Á Ô X C Z À Ê E É L V
 M É Á É É Ê N Á V B É Q J É S F Ò C A Ç
 H Ã S Ó É R B D N M T D Ô L Ç N W Ô P Õ
 S Ô K X Q Ú Ç E Z O Q G H À Á E I Ç O Ò
 Ô À Í S H O S M N M B W C É A G Â L Ê Ô
 Ô Ú V D G Ô B A C Ç Ú O Ò Á S A E Û Û S
 G I N G A Â U J Z W Ã É I Y H T Ò R T Ú
 M V T Ô Ç L K Á B N N O A Ã R I Û F U N
 G Â J N A L W O L R Q O R A Â V Ê À Á O
 R R B I G Í L Û Ó M Ô S M I Ã A Ó L S D
 Ç V E T H Á G W Ã S Á H A Á Ò É Ô N Y Ç
 F M A O Â A M E É N Ã C D F R G C Ç H Ô
 I B E Ç C Z Ú V J Ó L P A S Û T V P Ò B
 É Ó F À D Ã K K O N Ó Ç C A B E Ç A D A

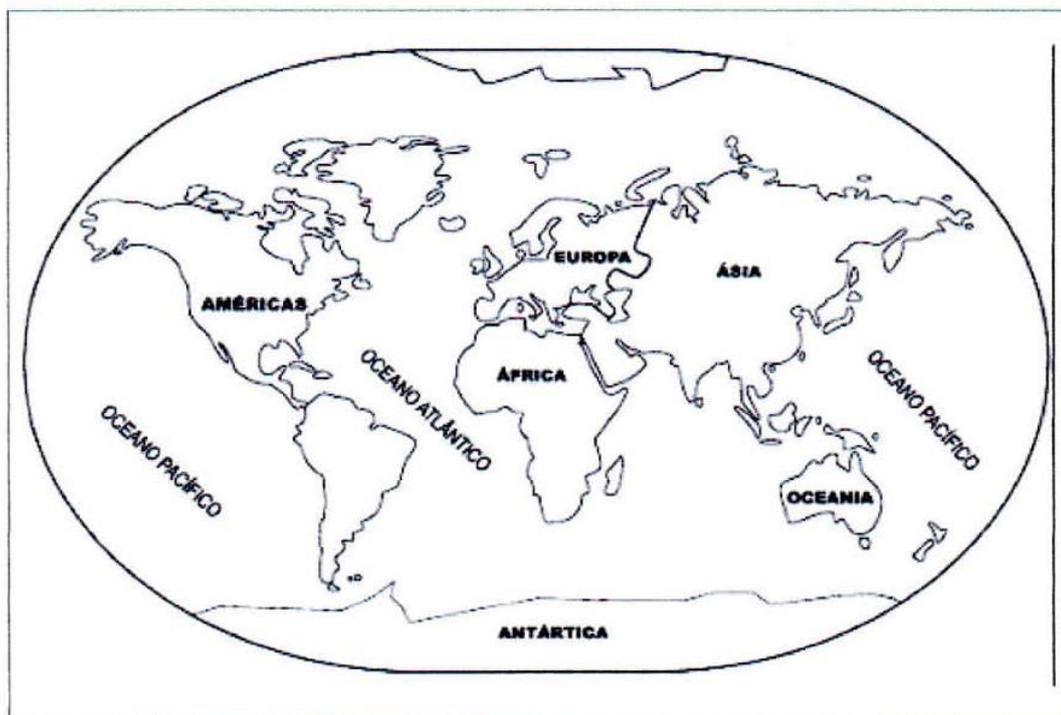
Second day:

4th Moment - Geography Class

- Ask students:
 - What do you know about Africa?
 - Is Africa a country? Or is it a continent?
 - Show the African Continent on the World Map.

- Deliver the sheet with the activity: Map 01 – Representation of Continents.
 - Explain that Africa is a continent made up of 54 countries.
 - Explain that there are 6 continents: Americas, Africa, Europe, Asia, Oceania, and Antarctica.
 - Carry out the activities on the sheet: Map 01 – Representation of Continents.

MAPA 01- REPRESENTAÇÃO DOS CONTINENTES



LEGENDA

	1-AMÉRICAS
	2-ÁFRICA
	3-EUROPA
	4-ÁSIA
	5-OCEANIA
	6-ANTÁRTICA

Agora copie e responda:

a) Em que continente o Brasil está localizado?

R: _____

b) Qual é o continente mais frio do planeta?

R: _____

c) Quais são os seis continentes que formam o mapa mundi?

R: _____

Take the World Map to the classroom, locate our country Brazil, the African Continent, and the African country Angola with the children, making a connection with the text on Capoeira.



Lápis na Mão!

Agora copie no seu caderno algumas curiosidades sobre a África.

Tudo sobre a África

Continente	África
Gentílico	Africano
Extensão territorial	30.221.532 km ²
População	1.225.080.510 habitantes
Densidade demográfica	36,4 hab/km ²
Idioma	Na África são faladas mais de mil línguas africanas, além de idiomas como o Árabe, Inglês, Francês, Português, Espanhol, Africâner, entre outros.
Países	54 países e 7 territórios independentes
Maior país	Argélia
Menos país	Seicheles

Curiosidades

- ✚ Muitos turistas procuram a África para fazerem safári, o encontro com animais selvagens.
- ✚ O [Rio Nilo](#) é considerado o maior rio do mundo.
- ✚ Dos 30 países mais pobres do mundo, 21 são africanos.
- ✚ O Saara, maior deserto do mundo, localiza-se na África.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br>

5th Moment - Physical Education

- Explain the basics of Capoeira.
- Explain to students that:

Capoeira is a cultural representation that mixes sport, fight, dance, popular culture, music and games. It is characterized by agile and complex movements where feet, hands and gymnastic- acrobatic elements are used. It differs from other fights in that it is accompanied by music.

One of the meanings of the word Capoeira refers to the undergrowth areas in the interior of Brazil.

The fight for self-defense, which is also recognized as a dance, was developed by African slaves brought to Brazil, as Brazil was the largest recipient of slave migration, with 42% of all slaves sent across the Atlantic during the 16th century, when Portugal sent slaves to South America from West Africa.

Capoeira is disputed by two people who face each other in the middle of a circle formed by other capoeiristas, to the sound of clapping and berimbaus. The object of the game is to take down your opponent.

The berimbau, the main instrument that provides the characteristic sound, is made of a stick, a piece of wire and a gourd. The base of the game is ginga, as this is an important form of attack and defense for the capoeirista. In the capoeira circle, the practitioner manifests his knowledge and development about the activity.

Capoeira developed mainly in Bahia and spread to several states, such as Rio de Janeiro, São Paulo and Pará.

The practice of Capoeira works on motor coordination, improves flexibility, balance and dexterity, relieves everyday tensions, provides creativity and freedom of movement.

The basic movements of Capoeira are:

Ginga: It is the basic step, as it is from it that the other movements of Capoeira come from. It is a continuous swaying of the body from side to side, prepared to attack or defend. It consists of taking a leg and arm on the same side alternately back and forth. It starts with a backward leg step, bringing the arm on the same side in front of the face, protecting yourself. Soon the legs are evened and the other one goes back, bringing the arm on the same side in front of the face and so on. The head also swings from side to side, accompanied by the leg and arm.

Blessing: Kick that pushes the opponent. You don't hit yourself, just push it with the sole of your foot.

Front dodge: Defense move to avoid a rival's blow. There are several types of dodges: emergency ones are intuitive and allow you to reason faster than swinging.

Chair: It is a position for studying the opponent and the beginning of an attack or defense move. The position is so named because it is as if you were sitting in a chair, with your legs spread and bent and your hands in front of your body.

Negative: It is a position for dodging or attacking and the source of many other moves. It's practically a way of dodging kicks, but it's done as an aesthetic transitional move. Bend on one leg and bend the other back. It is important that you keep your glute on your heel. Support the same hand on the floor as your bent leg for balance and, with the opposite arm, protect your face.

Basic Descent: Used to avoid a blow and initiate ground movement. From the swing position, bend your knee and rest one hand on the floor.

Capoeira makes students learn ethical values: respect, discipline, autonomy, solidarity, friendship, cooperation, honesty, and justice.

Available at: <https://mundoeducacao.uol.com.br>

In Time: If our Didactic Unit is chosen for the research and with the permission of Professor Valéria, we will invite a colleague who studies with us in the Teacher Training course, she is brown, practices Capoeira and is part of a group of practitioners. She will be able to share with the children, through a conversation circle, how she started in Capoeira, because she is a capoeirista, what it is like to be a girl who practices Capoeira, what she learned with Capoeira, awards she has already received as a capoeirista woman, among others. In this same group of capoeiristas there is a black teacher, responsible for the group, who we will also invite, who will be able to share his experience as a capoeirista and teacher, as he started in Capoeira, the awards he has already received with his group of capoeiristas, among others. The Capoeira teacher is also a Physical Education teacher and whenever requested, he goes to schools with his group of capoeiristas, made up of black boys and girls, white boys, and girls, and also their two daughters. It will be an enriching and learning time for the children.

The most awaited moment: experience Capoeira in practice with the Capoeira group, which will go together with the person in charge, the Physical Education teacher. We understand that providing this moment of Capoeira at school contributes to the deconstruction of racism and gender stereotypes. Capoeira contributes to valuing black culture and fighting racist practices intersecting with gender in schools and society.

Evaluation:

The assessment is diagnostic, procedural, cumulative, considering the participation of students.

Observation:

All printed material in this Didactic Unit was taken by the trainee teachers, in addition to foolscap, colored pencils, pen, glue and scissors, disposable cake plates for birthday parties, rattles.

References

<https://www.catanduvas.sc.gov.br>
https://staticfecam.net.br/uploads/691/arquivos/1873525-4_ANO_SEQUENCIA_AGOSTO_10_A_14_TASSIANA.pdf
<https://www.normaculta.com.br/texto-informativo/>
<https://www.todamateria.com.br/capoeira>
<https://smartkids.com.br/trabalho/instrumentos-musicais-brasileiros>
<https://educaçao.niteroi.rj.gov.br/caderno-aprendizagem>
<https://colegiocpd.com.br/racismo-preconceito-e-discriminacao/>
<https://www.bol.uol.com.br/lista/10-instrumentos-musicais-divertidos-para-fazer-com-as-crianças.htm>
<https://brasile scola.uol.com.br>
<https://mundoeducacao.uol.com.br>

**ANEXO A – NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA 6 – “COMO ME DEI CONTA DE QUE O
RACISMO EXISTE”?**

Autobiografia 6

COMO ME DEI CONTA DE QUE O RACISMO EXISTE?

◦ Racismo em casa: Desde muito pequena lembro não gostar da boneca negra. Lembro que eu nem tinha uma boneca negra. Os bebês eram sempre brancos e com olhos azuis. A minha primeira Barbie, aos 7 anos, era a boneca mais linda de todas. Era como eu queria ser quando crescesse. Lembro que minhas primas tinham uma boneca negra, a qual era sempre maltratada e sempre usava apenas uma calcinha. Não possuía vestidos e o seu cabelo era embaraçado e despenteado.

◦ Racismo na escola: Na escola eu era uma menina muito travessa, sempre jogando futebol, subindo em árvores e praticando o que hoje conhecemos como *bullying*. Em função dessa relação com os meninos, tive que aprender a me defender muito cedo. Então apelidar os outros era minha vocação. Assim como eu recebia apelidos, eu criava e, sempre que possível, usava termos como “macaco”, “seu preto”, “nariz de fornalha”, “carvão”, “gordo baleia”, “vareta” e assim eram conforme fossem os xingamentos que eu recebesse, que eram sempre: “nariguda”, “sem bunda”, “taco de golfe”, “pinóquia” e assim por diante.

Na adolescência isso tudo parecia normal e código básico de sobrevivência: apelidar e ser apelidado, enfrentar os meninos, xingá-los e até chamá-los para briga. Tudo sempre muito “natural”, muito aceito pelos professores, que, simplesmente, pediam que parássemos de barulho e nunca de nos ofendermos.

No ensino médio, lembro-me de uma discussão com um menino na sala. Nós o chamava-o de “preto”, “negão”, “Thiago

com os alunos descendentes de alemães e ter percebido como a cultura eurocêntrica é forte na cidade que moro e como precisamos repensar nossos conceitos sobre cultura e sociedade. Obviamente toda a trajetória narrada foi fundamental para a construção de um novo posicionamento dentro de mim, pois minhas amigas de infância ainda pensam que casar com um homem negro não está nos seus planos. Ainda escuto alunos falando que os negros são menos trabalhadores que os brancos. Ainda ouço, em casa, comentários pejorativos sobre os negros e sobre as mulheres. Por meio das discussões no mestrado, das leituras e pesquisa sobre o tema, minha concepção também mudou muito. Compreender como somos constituídos e por que somos racistas, desde cedo é fundamental para aprender a lidar com as situações de racismo que vivenciamos diariamente, muito embora, hoje, eu não tenha muita paciência para esse tipo de conversa. Controlar o repúdio que sinto ao ouvir comentários como os que foram descritos nessa narrativa não está como meta. Ao presenciar situações de racismo me sinto tão ofendida quanto uma pessoa negra, ao mesmo tempo em que me ofendo com preconceito contra as mulheres, os pobres, enfim. Está cada vez mais difícil viver nessa sociedade, e quanto mais estudo, pior vai ficando.

Já decidi o que quero estudar no doutorado a questão de raça vai me acompanhar para o resto da vida. E eu vou ficando cada vez mais ranzinza.

Reflexões Autobiografia 6

INTRODUÇÃO: SUGESTÕES DE TEMAS DESTE CAPÍTULO

No quadro abaixo estão elencados alguns temas abordados na Autobiografia 6. Por favor, após ler essa Autobiografia 6, insira, no quadro, outros temas que você acha que podem também ser discutidos.

Livro didático, boneca negra, cabelo afro, estereótipos, xingamentos, cor, raça, racismo, casamentos inter-raciais, mulheres negras, homens negros, eurocentrismo.

Outros temas:

PARTE 1: REFLEXÕES SOBRE A AUTOBIOGRAFIA

■ Atividade 1:

Veja a citação que segue, retirada da Autobiografia 6:

Desde muito pequena lembro não gostar da boneca negra. Lembro que eu nem tinha uma boneca negra. Os bebês eram sempre brancos e com olhos azuis. A minha primeira Barbie, aos 7 anos, era a boneca mais linda de todas. Era como eu queria ser quando crescesse. Lembro que minhas primas tinham uma boneca negra, a qual era sempre maltratada e sempre usava apenas uma calcinha. Não possuía vestidos e o seu cabelo era embaraçado e despenteado.

Refleta sobre:

- Por que as bonecas recebiam tratamentos diferentes?
- O que fez com que a autora da Autobiografia 6 não gostasse de bonecas negras?

■ Atividade 2:

Refleta sobre as seguintes questões:

- O que você pensa sobre apelidos na escola?
- Você acha que todas as formas de “apelidos” citados abaixo têm o mesmo impacto? Ou ocorrem impactos diferentes nas identidades das pessoas dependendo do apelido dado e para quem é dado? Justifique sua resposta.

Na escola eu era uma menina muito travessa, sempre jogando futebol, subindo em árvores e praticando o que hoje conhecemos como *bullying*. Em função dessa relação com os meninos, tive que aprender a me defender muito cedo. Então apelidar os outros era minha vocação. Assim como eu recebia apelidos, eu criava e, sempre que possível, usava termos como “macaco”, “seu preto”, “nariz de fornalha”, “carvão”, “gordo baleia”, “vareta” e assim eram conforme fossem os xingamentos que eu recebesse, que eram sempre “nariguda”, “sem bunda”, “taco de golfe”, “pinóquia” e assim por diante.

■ Atividade 3:

Na Autobiografia 6, a autora descreve situações de racismo na família e de racismo institucional. Sendo assim, procure pesquisar sobre:

- O que é racismo?
- O que é racismo institucional?
- Faça uma reflexão em grupo sobre a citação abaixo.

Racismo na sociedade: Essas questões passaram despercebidas até o final da adolescência. Somente na vida adulta fui percebendo como o racismo está inserido em nós. Minha mãe falava que não saberia aceitar um marido negro, porque seria “muito estranho”. Eu nunca tive um namorado negro. Mais tarde, e mais madura, envolvida com movimentos sociais, comecei a perceber muita diferença no trato das pessoas negras com relação às brancas. No trabalho nunca tinha colegas negros. Os negros estavam sempre em situação inferior, sempre ganhando salários menores.

■ Atividade 4:

Você tem alguma história similar à história contada no quadro abaixo pela autora da Autobiografia 6?

Por meio das discussões no mestrado, das leituras e pesquisa sobre o tema, minha concepção também mudou muito. Compreender como somos constituídos e por que somos racistas desde cedo é fundamental para aprender a lidar com as situações de racismo que vivenciamos diariamente, muito embora, hoje, eu não tenha muita paciência para esse tipo de conversa. Controlar o repúdio que sinto ao ouvir comentários como os que foram descritos nessa narrativa não está como meta. Ao presenciar situações de racismo me sinto tão ofendida quanto uma pessoa negra, ao mesmo tempo em que me ofendo com preconceito contra as mulheres, os pobres, enfim. Está cada vez mais difícil viver nessa sociedade e, quanto mais estudo, pior vai ficando.

■ **Atividade 5:**

Traga para o quadro abaixo uma citação da Autobiografia 6 que você gostaria que fosse discutida e explique a razão da importância de tal reflexão:

■ **Atividade 6:**

Escreva, no quadro abaixo, uma citação da Autobiografia 6 que você considera que pode ser uma experiência bem-sucedida.

ANEXO B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Termo para os pais e alunas (os))

Termo para os pais



**Universidade Estadual de Ponta Grossa Pró-Reitoria
de Pesquisa e Pós-Graduação**

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você _____, responsável pela aluna _____, está sendo convidado(a) a assinar este termo autorizando que esta aluna participe da pesquisa "Letramento Racial Crítico e Intersecção com Gênero nas aulas de Língua Inglesa no Curso Formação de Docentes", tendo como pesquisadora responsável a mestranda Valéria Câmara da Silva da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Queremos saber que visão as alunas têm a respeito das identidades sociais de gênero, raça e classe presentes nos livros didáticos de língua inglesa, e também perceber se o letramento crítico é utilizado em sala de aula para abordar essa questão.

As alunas que irão participar dessa pesquisa têm entre 16 a 18 anos de idade.

A aluna não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito dela e não terá nenhum problema se ela desistir.

A pesquisa será realizada no próprio colégio, onde as alunas responderão a um questionário, produzirão uma narrativa autobiográfica, responderão questões reflexivas a respeito da abordagem de raça interseccionada com gênero em sala de aula do Ensino Fundamental II. As participantes da pesquisa responderão questões reflexivas no início, no meio e ao final da confecção dos materiais pedagógicos bilíngues, além de aplicar o material pedagógico bilíngue em uma turma do Ensino Fundamental II e responder questões reflexivas sobre a aplicabilidade do material produzido; e a pesquisadora fará uso, no decorrer de todo o processo da pesquisa, do diário de campo.

Ninguém saberá que a aluna está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que ela nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as participantes da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa as alunas serão informadas dos resultados. Caso você tenha alguma dúvida, pode me procurar pelos telefones (42) 984139767 e (42) 35324277.

A aluna poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo que a aluna, sob a minha responsabilidade, participe da pesquisa.

Ponta Grossa, ____ de _____ de _____.

Assinatura dos pais ou responsável

Assinatura da pesquisador

Termo para as (os) Alunas (os)



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você _____,

está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Letramento Racial Crítico e Intersecção com Gênero nas aulas de Língua Inglesa no Curso Formação de Docentes", tendo como pesquisadora responsável a mestrandia Valéria Câmara da Silva da Universidade Estadual de Ponta Grossa e como pesquisadora participante a orientadora Professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira. Os objetivos dessa pesquisa são confeccionar materiais pedagógicos bilíngues com sugestões de atividades acerca de raça com intersecção de gênero que auxiliem as práticas pedagógicas das alunas do Curso de Formação de Docentes, e, identificar e analisar as implicações dos materiais pedagógicos bilíngues acerca de raça com intersecção de gênero produzidos pelas alunas do Curso de Formação de Docentes e sua contribuição nos estágios de regências das mesmas.

A sua participação na pesquisa, consiste em responder a um questionário em sala de aula, produzir uma narrativa autobiográfica, responder questões reflexivas acerca de raça com intersecção de gênero, confeccionar material pedagógico bilíngue e aplicar o material pedagógico produzido em uma turma do Ensino Fundamental II. Os dados serão registrados por meio de anotações no diário de campo realizadas durante todo o processo de pesquisa. No entanto, preservaremos o anonimato dos sujeitos, utilizando pseudônimos e mantendo o sigilo de todas as informações de pesquisa que possam identificar tanto participantes como instituição de ensino, tendo os dados utilizados somente para fins científicos.

Assinatura da professora

Assinatura pesquisadora responsável

Assinatura pesquisadora participante

Esta pesquisa permitirá verificar, por meio da confecção dos materiais pedagógicos bilíngues acerca de raça com intersecção de gênero e de sua aplicabilidade em estágio de regência em uma turma do Ensino Fundamental II, sua contribuição para a formação de cidadãos críticos e reflexivos e que as aulas de Língua Inglesa podem colaborar na desconstrução das desigualdades de raça e de gênero e também como instrumento de aprendizagem que promova uma educação cidadã, emancipatória e inclusiva para todos e todas.

Após as análises você será informada dos resultados desta pesquisa da qual participa. Sua participação é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Nome do(a) pesquisador(a): Valéria Câmara da Silva

Rua: Manoel Eufrásio Correia, 1367 Bairro: Pinheirinho – São Mateus do Sul /PR
Telefone: (42)98413-9767

Nome do(a) pesquisador(a): Aparecida de Jesus Ferreira

Rua: Luiz Nadal Motti, 319 - Lote 98, Parque dos Ingleses Bairro: Jardim Carvalho
Ponta Grossa /PR Telefone: (42) 9922-1853

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

Assinatura da professora

Assinatura pesquisadora responsável

Assinatura pesquisadora participante

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2019.

ANEXO C – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramento Racial Crítico e intersecção com gênero nas aulas de língua inglesa no curso de formação de docentes

Pesquisador: VALERIA CAMARA DA SILVA

Versão: 1

CAAE: 29576819.6.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 017452/2020

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Letramento Racial Crítico e intersecção com gênero nas aulas de língua inglesa no curso de formação de docentes que tem como pesquisador responsável VALERIA CAMARA DA SILVA, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG em 02/03/2020 às 21:36.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramento Racial Crítico e intersecção com gênero nas aulas de língua inglesa no curso de formação de docentes

Pesquisador: VALERIA CAMARA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 29576819.6.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.896.079

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

Letramento Racial Crítico e intersecção com gênero nas aulas de língua inglesa no curso de formação de docentes. O interesse em pesquisar sobre a diversidade de raça e de gênero no ambiente escolar, nas aulas de língua inglesa, é decorrente da constatação de lacunas na formação dos alunos do Curso de Formação de Docentes no que se refere à realização de seus estágios de regência e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem a temática de raça e de gênero em sala de aula.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Confeccionar materiais pedagógicos bilíngues com sugestões de atividades acerca de raça com intersecção de gênero que auxiliem as práticas pedagógicas das alunas do Curso de Formação de Docentes.

Objetivo Secundário:

Identificar e analisar as implicações dos materiais pedagógicos bilíngues produzidos pelas alunas do Curso de Formação de Docentes e sua contribuição nos estágios de regências das mesmas.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

Continuação do Parecer: 3.896.079

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O maior risco ao participante seria o de se constranger com alguma questão presente no questionário(o qual irá anexado ao TCLE, no entanto ele sempre terá possibilidade de desistir a qualquer momento da pesquisa)e será dado sigilo as informações da pesquisa.

Benefícios:

Pensando na possibilidade de melhorar as condições de vida das pessoas envolvidas, ressaltamos a importância da responsabilidade ética para atuação nos cenários onde realizaremos nossa pesquisa. Na própria escola onde a pesquisa foi realizada, houve repercussão com relação à elaboração e à utilização do material didático, a qual instigou um repensar crítico sobre as temáticas de raça e de gênero e de como abordá-las, transdisciplinarmente, em sala de aula. Após a finalização deste trabalho, será entregue à escola uma cópia desta dissertação como material de pesquisa e como uma maneira de compartilhar experiências na área da educação

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente trabalho está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e tem como objetivos, confeccionar materiais pedagógicos bilingues com sugestões e atividades a cerca de raça com intersecção de gênero que auxiliem as práticas pedagógicas das alunas do Cursos de Formação de Docentes, e, identificar e analisar as implicações dos materiais pedagógicos bilingues produzidos pelas participantes da pesquisa e sua contribuição no estágio de regências das mesmas. No que diz respeito ao contexto da pesquisa, será realizada com duas alunas do Curso de Formação de Docentes de uma escola pública da cidade de São Mateus do Sul – PR. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, intervenção e de cunho etnográfico. Os instrumentos de coleta de dados que serão utilizados são questionário, narrativa autobiográfica, diário de campo, questões reflexivas e observação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.896.079

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1491755.pdf	24/12/2019 17:36:28		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_VALERIA.docx	24/12/2019 17:33:27	VALERIA CAMARA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_MENOR.docx	24/12/2019 17:28:40	VALERIA CAMARA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor.docx	24/12/2019 17:27:08	VALERIA CAMARA DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_da_Pesquisa.docx	24/12/2019 17:26:05	VALERIA CAMARA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	24/12/2019 17:24:11	VALERIA CAMARA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 03 de Março de 2020

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

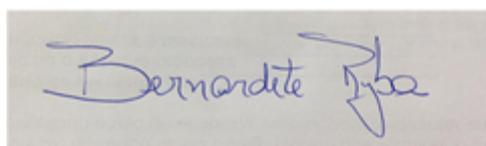
Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

**ANEXO E – DECLARAÇÃO DE REVISÃO ORTOGRÁFICA DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

DECLARAÇÃO

Declaro que eu, BERNARDETE RYBA, Carteira de Identidade 997.940-9-PR, revisei ortograficamente a dissertação de VALÉRIA CÂMARA DA SILVA, atendendo a sua solicitação. A revisão ateve-se somente a aspectos gramaticais, não focando em ideias e estilo de escrita utilizados pela autora.

São Mateus do Sul, 24 de julho de 2021.

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink. The signature reads "Bernardete Ryba" in a cursive script.