



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**

**REMIGIO PIRES DE NOVAES**

**O DISCURSO ÉTNICO-RACIAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NAS  
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO TECNOLÓGICO FEDERAL**

**SALVADOR-BA**

**2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**

**REMIGIO PIRES DE NOVAES**

**O DISCURSO ÉTNICO-RACIAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NAS  
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO TECNOLÓGICO FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Área de concentração: Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas

Orientador: Prof. Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva.

**SALVADOR-BA**

**2019**

**REMIGIO PIRES DE NOVAES**

**O DISCURSO ÉTNICO-RACIAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NAS  
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO TECNOLÓGICO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

**Aprovado:**

**Banca examinadora**

Antônio Messias Nogueira da Silva.  
Universidade Federal da Bahia (Orientador)

Cecilia Gabriela Aguirre Souza  
Avaliador (a) Interno:  
Universidade Federal da Bahia

Janderson Martins dos Santos  
Avaliador (a) Externo:  
Universidade Federal do Pará

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Pires de Novaes, Remigio

O discurso étnico-racial de estudantes do ensino médio nas aulas de Língua Portuguesa no contexto tecnológico federal / Remigio Pires de Novaes. -- Salvador, 2019.

119 f.

Orientador: Antônio Messias Nogueira da Silva.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2019.

1. Aula de Língua Portuguesa. 2. Linguística Aplicada Crítica. 3. Identidade negra. 4. Racismo. I. Nogueira da Silva, Antônio Messias. II. Título.

## DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, Remigio e Edivanilda, minha esposa Canieli e meus irmãos Romario e Carolina por sonharem com o meu mestrado.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento que expressa o quanto o ser não depende de si mesmo para conquistar a felicidade, o amor, o sucesso etc. Sem dúvida, não chego a esse momento sozinho e, por isso, quero descrever meus agradecimentos. Sei que todas as palavras aqui expressas não serão suficientes para demonstrar a minha gratidão, mas elas traduzem e exalam o meu carinho por todos.

Primeiro, agradeço ao meu Deus que, em todo esse tempo, me concedeu paciência, sabedoria e graça para desenvolver cada etapa da pesquisa. O apóstolo Paulo, na epístola aos romanos, diz: “Pois dele, por ele e para ele são todas as coisas. A ele seja a glória para sempre! Amém”. (Romanos 11:36). Este versículo tem representado a minha forma de expressar minha gratidão a Deus. Obrigado, Deus!

Agradeço aos meus pais, Remigio Ribeiro e Edivanilda Pires, que em todo tempo sempre fez de tudo para que alcançasse uma boa formação educacional. Jamais esquecerei das suas palavras quando diziam: “o que temos para te oferecer é o estudo”. Muito obrigado, papai e mamãe!

A minha esposa, Canieli Marques, que acompanhou a minha trajetória acadêmica desde a graduação com incentivo, paciência e muito amor. Recordo quando ainda estávamos em Ubatã e você queria usar parte das suas economias para que eu pudesse fazer o mestrado. Agora, chegou o momento tão sonhado, muito obrigado, amor.

Aos meus irmãos, Romario Novaes e Carolina Novaes. Vocês que em cada etapa da minha vida choraram, sorriram e vibraram junto comigo; foram importantes para prosseguir diante dos obstáculos. Esta conquista é também de vocês.

Aos meus amigos da cidade de Ubatã. Não vou citar nomes porque posso esquecer alguém, mas quero dizer que vocês foram importantes, pois em cada seleção que fazia, vocês, meus amigos, estavam na torcida.

Aos meus amigos do PG4, da Igreja Batista Sinai, que neste período aqui em Salvador, foram bênçãos em minha vida, principalmente, quando estava com dificuldade de produzir a dissertação e, em nossos encontros, compartilhava meus dilemas e frustrações, vocês além de bons ouvintes, estiveram orando e me motivando a continuar.

A minha amiga Elis Mendes, um presente de Deus aqui em Salvador. Quando cheguei ao IFBA em 2015, você abraçou a minha história e me motivou a alcançar este momento. Não esqueci aquele “puxão de orelha” (risos) quando estava querendo fazer tudo ao mesmo tempo, e você disse: “se resolve, o que você quer fazer? Quer abraçar o mundo de uma vez!”. Valeu, Elis, pela cobrança, motivação e por fazer a revisão do meu texto.

Ao professor Wesley Correia que foi tão sensível a proposta desta pesquisa, abrindo um espaço das suas aulas para a realização das atividades com os estudantes.

Aos estudantes participantes da pesquisa, muito obrigado, pois sem vocês não seria possível realizar nenhuma reflexão.

A meu orientador, Antônio Messias Nogueira, que nestes dois anos foi muito sensível para compreender a proposta da minha pesquisa, sempre disponível para atender as minhas inquietações e problemas que tive durante o percurso da pesquisa. Gratidão, Antônio, pelo exemplo de humanidade.

## RESUMO

Este estudo analisou o discurso étnico-racial de estudantes do ensino médio nas aulas de língua portuguesa no contexto tecnológico federal, com o objetivo de compreender como se constitui a prática discursiva étnico-racial de estudantes de ensino médio nas aulas de língua portuguesa no contexto tecnológico federal. Os dados da análise foram recolhidos a partir da produção textual dos estudantes do 3º ano do ensino médio do Instituto Federal da Bahia (IFBA), campus Salvador. Durante as aulas de língua portuguesa, foram gerados 55 relatos de experiência, 55 redações dissertativa-argumentativa e 27 questionários. O estudo foi desenvolvido com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada Crítica (LAC), a partir da concepção da transdisciplinaridade da linguagem para problematização das questões sociais (CELANI, 1998; PENNYCOOK, 2008; MOITA LOPES, 2006; KLEIMAN, 2013) e para a reflexão das relações étnico-raciais nas aulas de língua portuguesa. Os dados submetidos à análise qualitativa foram interpretados baseados em três categorias de análise: (a) identidade negra, (b) racismo dentro e fora do contexto do IFBA e (c) relações raciais nas aulas de língua portuguesa. Os resultados evidenciaram, de um modo geral, que para os(as) estudantes negros(as) assumir a identidade negra consiste em romper com o discurso de exclusão e dominação caracterizado pela construção dos estereótipos e inferiorização dos traços fenóticos e da cultura negra. Além disso, nas produções discursivas dos estudantes foi possível perceber um discurso de pertencimento e solidariedade com a valorização da cultura e história afro-brasileira, a valorização da estética da identidade negra. Sobre as práticas do racismo no cotidiano fora do contexto escolar, os dados demonstram que o racismo ainda é uma realidade que afeta as relações sociais, afetivas e de auto aceitação dos sujeitos. No contexto tecnológico federal, os(as) estudantes relatam diversas experiências que ratificam a existência no espaço institucional, mas também apontaram a instituição como um lugar da pluralidade racial e que tem concedido abertura para o combate das práticas de racismo. Por fim, a análise evidenciou que as aulas de língua portuguesa foram importantes para a formação crítica dos estudantes, a partir da inserção de literatura de autores afro-brasileiros, debates, rodas de conversas, seminários, e a valorização da cultura negra na sala de aula.

**Palavras-Chave:** Aula de Língua Portuguesa. Linguística Aplicada Crítica. Identidade negra. Racismo.



## ABSTRACT

This study analyzes the ethno-racial discourse of high school students in Portuguese language classes with a technologic federal context. It has the objective of understanding how to constitute a discursive ethno-racial practice for these students in such a context and classes. Data analyzed were collected through a textual production process of students in the high school third grade in the Federal Institution of Bahia (IFBA), the campus of Salvador. During Portuguese language classes the sum of 55 experience reports, 55 argumentative essays and 27 questionnaires were produced. The study was developed based on the theory-methodology of Critical Applied Linguistics (CAL), more specifically, the concept of transdisciplinarity of language for problematizing social questions (CELANI, 1998; PENNYCOOK, 2008; MOITA LOPES, 2006; KLEIMAN, 2013) and for reflecting ethno-racial relations in Portuguese language classes. Generated Data went through qualitative analysis and were interpreted based on three analysis categories: (a) black identity, (b) racism inside and outside the context of IFBA and (c) racial relationships in the Portuguese language classes. The results show generally that for black students to assume the black identity, breaking out of the discourse of exclusion and domination that is characterized by the construction of stereotypes and inferiority of phenotype traits and the black culture is necessary. In addition, the textual production of students showed a discourse of belonging and solidarity with the appreciation of Afro-Brazilian culture and history, the appreciation of the aesthetics of black identity. As for the daily racial practices out of the school context, data show that racism is still a reality that affects social, affective and self-acceptance relationships. In the technological federal context, students reported various experiences that ratify the existence in the institutional space, and also point out the institution as a place of racial plurality that creates a way to fight against racial practices. In the end, the analysis proved that Portuguese language classes were important for the critical formation of students through inserting literature by Afro-Brazilian authors, debates, conversation groups, seminars and the appreciation of black culture in the classroom.

Key words: Portuguese language classroom. Critical Applied Linguistics. Black identity. Racism.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

### LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de estudantes por turma e gênero.....	30
Quadro 2 - Classificação étnico-racial por turma conforme dados oferecidos pelos estudantes.....	31
Quadro 3 - Quantitativo de atividade realizada por turma.....	34
Quadro 4 - Quantitativo de estudantes por identificação racial que realizaram 3 atividades (Relato de experiência, Redação e Questionário).....	35
Quadro 5 - Quantitativo de estudantes por identificação racial que realizaram 2 atividades (Relato de experiência e Redação).....	35
Quadro 6 - Quantitativo de estudantes por identificação racial que realizaram 2 atividades (Relato de experiência e redação).....	35

### FIGURAS

Figura 1 – Fragmento do relato de experiência: (INF05).....	64
Figura 2 – Fragmento do relato de experiência: (INF49).....	64
Figura 3 – Fragmento do relato de experiência: (INF 34).....	65
Figura 4 – Fragmento do relato de experiência: (INF 20).....	65
Figura 5 – Resposta do questionário: (INF 11).....	66
Figura 6 – Fragmento do relato de experiência: (INF14).....	66
Figura 7 – Fragmento do relato de experiência: (INF 01).....	67
Figura 8 – Fragmento do relato de experiência: (INF 04).....	68
Figura 9 – Fragmento do relato de experiência: (INF09) .....	68
Figura 10 – Fragmento do relato de experiência: (INF 29).....	68
Figura 11 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF 33).....	70
Figura 12– Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF 01).....	71
Figura 13 – Fragmento do relato de experiência: (INF46).....	71
Figura 14 – Fragmento do relato de experiência: (INF01) .....	72

Figura 15 – Fragmento do relato de experiência: (INF08) .....	73
Figura 16 – Fragmento do relato de experiência: (INF27) .....	73
Figura 17 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF25) .....	74
Figura 18 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF09) .....	75
Figura 19 – Resposta do questionário: (INF51) .....	76
Figura 20 – Resposta do questionário: (INF15) .....	76
Figura 21 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF52) .....	76
Figura 22 – Fragmento do relato de experiência: (INF18) .....	77
Figura 23 – Fragmento do relato de experiência: (INF10) .....	77
Figura 24 – Fragmento do relato de experiência: (INF28) .....	78
Figura 25 – Fragmento do relato de experiência: (INF22) .....	78
Figura 26 – Fragmento do relato de experiência: (INF46) .....	79
Figura 27 – Fragmento do relato de experiência: (INF39) .....	80
Figura 28 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF21) .....	80
Figura 29 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF24) .....	82
Figura 30 – Fragmento do relato de experiência: (INF28) .....	84
Figura 31 – Fragmento do relato de experiência: (INF19) .....	85
Figura 32 – Fragmento do relato de experiência: (INF31) .....	85
Figura 33 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF40) .....	86
Figura 34 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF57) .....	86
Figura 35 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF15) .....	87
Figura 36 – Fragmento do relato de experiência: (INF18) .....	89
Figura 37 – Resposta do questionário: (INF14) .....	89
Figura 38 – Fragmento do relato de experiência: (INF19) .....	89
Figura 39 – Resposta do questionário: (INF47) .....	89
Figura 40 – Resposta do questionário: (INF16) .....	90
Figura 41 – Resposta do questionário: (INF45) .....	90
Figura 42 – Resposta do questionário: (INF15) .....	90
Figura 43 – Fragmento do relato de experiência: (INF35) .....	91

Figura 44 – Fragmento do relato de experiência: (INF44) .....	91
Figura 45 – Fragmento do relato de experiência: (INF10) .....	91
Figura 46 – Fragmento do relato de experiência: (INF29) .....	92
Figura 47 – Fragmento do relato de experiência: (INF33) .....	92
Figura 48 – Resposta do questionário: (INF02) .....	93
Figura 49 – Resposta do questionário: (INF15) .....	94
Figura 50 – Resposta do questionário: (INF42) .....	94
Figura 51 – Resposta do questionário: (INF41) .....	94
Figura 52 – Resposta do questionário: (INF11) .....	95
Figura 53 – Fragmento do relato de experiência: (INF10) .....	96
Figura 54 – Fragmento do relato de experiência: (INF16) .....	96
Figura 55 – Resposta do questionário: (INF15) .....	97
Figura 56 – Fragmento do relato de experiência: (INF19) .....	98
Figura 57 – Fragmento do relato de experiência: (INF54) .....	98
Figura 58 – Resposta do questionário: (INF16) .....	99
Figura 59 – Fragmento do relato de experiência: (INF22) .....	99
Figura 60 – Resposta do questionário: (INF35) .....	99
Figura 61 – Resposta do questionário: (INF15) .....	100

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

ETEFBA - Escola Técnica Federal da Bahia

IFBA - Instituto Federal da Bahia

INF - Informante

LA - Linguística Aplicada

LAC - Linguística Aplicada Crítica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional

PPI - Projeto Político Institucional

PPC - Projeto Pedagógico Curricular

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 - SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA</b> .....	<b>15</b>
1.1 PERCURSO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA .....	15
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	19
1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	20
1.4 OBJETIVOS .....	20
<b>1.4.1 Geral</b> .....	<b>20</b>
<b>1.4.2 Específicos</b> .....	<b>21</b>
1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA .....	21
<b>CAPÍTULO 2 - UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA NO CONTEXTO TECNOLÓGICO FEDERAL</b> .....	<b>23</b>
2.1 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	23
2.3 O LUGAR DA PESQUISA.....	27
<b>2.3.1 Para um novo tempo, um novo projeto curricular</b> .....	<b>29</b>
<b>2.3.2 Quem são os participantes da pesquisa: o perfil da turma</b> .....	<b>30</b>
2.4 GERAÇÃO DOS DADOS.....	31
<b>CAPÍTULO 3 - TRANSDISCIPLINARIDADE, LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	<b>37</b>
3.1 DELIMITANDO O CONCEITO DE TRANSDISCIPLINARIDADE .....	37
3.2 TRANSDISCIPLINARIDADE E PRÁTICAS SOCIAIS .....	39
3.3 TRANSDISCIPLINARIDADE E IDENTIDADE(S) SOCIAIS .....	46
3.4 AS IDENTIDADES SOCIAIS E RACIAIS .....	49
<b>CAPÍTULO 4 - QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	<b>55</b>
4.1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SALA DE AULA .....	55
4.2 NARRATIVAS IDENTITÁRIAS, IDENTIDADE NEGRA E PERTENCIMENTO RACIAL .....	62
4.3 DISCURSO, RACISMO E CONTEXTO ESCOLAR .....	81
<b>4.3.1 Cenas cotidianas de racismo</b> .....	<b>83</b>

4.3.2 IFBA e racismo: um espaço contraditório .....	88
4.4 RELAÇÕES RACIAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	95
<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>114</b>

## **CAPÍTULO 1 - SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA**

O objetivo deste capítulo é demonstrar o percurso adotado para a realização desta pesquisa levando em consideração o objeto da investigação, o discurso étnico-racial dos estudantes de ensino médio nas aulas de Língua Portuguesa no contexto tecnológico federal.

### **1.1 PERCURSO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA**

Sou negro, professor de Língua Portuguesa, da educação básica, com 9 anos de atuação na rede pública de ensino. A reflexão sobre a língua como prática social acompanha-me desde 2011, quando trabalhei no Ensino Fundamental II, na Escola Nossa Senhora da Conceição, na cidade de Ubatã-Bahia. Foram 5 (cinco) anos dedicados ao ensino de língua portuguesa do 6º ao 9º ano nas modalidades Regular e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Em minha prática docente, sempre venho pensando o ensino de língua materna numa perspectiva interacionista, diferente do trabalho realizado pelo viés tradicional, o qual prioriza apenas regras gramaticais e a sistematização da língua. Nesta trajetória profissional, considero-me em construção, nunca pronto e tão pouco fechado, para experimentar novas possibilidades de conhecer a língua.

Por isso, a minha preocupação, enquanto professor de língua portuguesa, foi sempre levar o conhecimento da língua que tivesse e produzisse significado para os estudantes. Isso porque compreendia que a produção de conhecimento linguístico deveria englobar as realidades sociais, históricas, culturais e ideológicas dos discentes.

Nessa instituição, além de professor, fui articulador de Língua Portuguesa do programa “Gestar em cada escola”, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC/BA. Como articulador de LP, tive a chance de desenvolver ações para o ensino de língua portuguesa mais produtivo e pautado nos gêneros discursivos. Com efeito, busquei implementar práticas pedagógicas que valorizassem as experiências dos estudantes, a partir da produção e da leitura de textos que dialogassem com as suas realidades.



Em 2015, após convocação para assumir a vaga de professor substituto de língua portuguesa do Instituto Federal da Bahia (IFBa), na cidade de Salvador – BA, tive a oportunidade de ampliar o campo de investigação. Esse acontecimento, de fato, mudou o meu percurso profissional e acadêmico. No IFBa, durante 2 anos, ministrei aulas para as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio Integrado<sup>1</sup>, o que futuramente constituiria o espaço de pesquisa.

Pouco tempo depois da minha chegada ao campus, entre 17 a 20 de novembro de 2015, aconteceu a *Jornada das Relações Étnicas e Raciais*, no instituto supracitado, com o tema “Não ao genocídio: construindo novas histórias para a juventude negra e indígena”. Esse evento foi muito importante para a escolha do meu objeto de pesquisa, porque a partir daquele momento passei a ter um novo olhar em relação às questões étnico-raciais.

Em 2016, fui indicado junto com a professora Ms. Dayse Sacramento para coordenar o Curso Introdutório ao Instituto Federal – CIIF. O objetivo do curso consistia em oferecer aos estudantes uma revisão das noções básicas do estudo da língua portuguesa com ênfase na produção de textos e no estudo gramatical. Para a realização do curso, foi elaborado um módulo, cuja proposta residia no ensino de língua portuguesa de modo contextualizado e levando em consideração temas de relevância social, como racismo, identidade, bullying etc. Por isso, diante do nosso compromisso com o ensino voltado para as práticas sociais, na apresentação do material, justificamos a seleção de textos e temas abordados da seguinte forma:

Os textos selecionados buscam levar à discussão os diversos temas sobre as Juventudes, e, ao tempo, perceber que prática textual constitui uma possibilidade de mudança social e empoderamento de segmentos historicamente marginalizados. (CIIF, 2016, p.3).

Paralelo a isso, constatei durante as minhas aulas nas turmas do ensino médio integrado, a efervescência e o engajamento da comunidade de estudantes negros do IFBa, e isso inquietou-me mais ainda para realizar este estudo. Além disso, percebi nas minhas observações, no período de 2016, a mobilização dos estudantes na luta contra o preconceito e a discriminação racial. Eles utilizavam diversas práticas de texto (cartazes, panfletos) para se posicionar e problematizar as questões étnico-raciais vivenciadas dentro e fora do contexto educacional. Após essa observação, resolvi

---

<sup>1</sup> Nessa modalidade, o estudante realiza de forma concomitante o ensino médio e o curso profissionalizante.

trazer para sala de aula essa discussão e constatei que as relações étnico-raciais ainda são um terreno árido, mas que é possível trabalhá-las, cruzando as diversas práticas discursivas.

A partir dessas inquietações, construí o meu objeto de estudo: o discurso étnico-racial de estudantes do ensino médio nas aulas de língua portuguesa no contexto tecnológico federal.

Trata-se de um trabalho que se fundamenta nas teorias sociais da linguagem e na Linguística Aplicada Crítica (LAC), cuja proposta é refletir como as identidades sociais são moldadas no contexto de interação de sala de aula e como o ensino de língua materna pode contemplar as diversas práticas linguísticas, discursivas, sociais e culturais.

Considero que uma pesquisa dessa natureza para o campo linguagem é relevante pelas seguintes razões:

(i) Primeiro, porque descentraliza o ensino de língua portuguesa do eixo tradicional, alicerçado nas normas gramaticais, sem reflexão da língua na sua dimensão social, cultural e ideológica, para um ensino que reconhece a dinamicidade da língua. Assim, nossa contribuição está pautada no ensino de língua de modo transversal valorizando as práticas sociais nas aulas de língua materna.

Essa tradição gramatical engessada tem sido fortemente questionada pela sua falta de sintonia com a realidade dos sujeitos. Para Bakhtin (2006), a língua é viva e as construções enunciativas são efetuadas em ‘contextos ideológicos precisos’. A palavra carregada de valor ideológico, de “verdades ou mentiras, coisas boas e más, importantes e triviais, agradáveis e desagradáveis” (BAKHTIN, 2006, p. 96), possibilita entender que a língua não é estática, com um único sentido de compreensão.

Antunes (2003) argumenta que os professores de língua portuguesa, na sua maioria, priorizam a simplificação do estudo da palavra e da frase descontextualizada: “Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente” (ANTUNES, p.19). Por isso, realizar uma pesquisa em contexto de interação é um aspecto importante desse estudo, mostrando a viabilidade do ensino de língua materna numa abordagem linguística, discursiva e cultural.

(ii) segundo, porque mostra que é possível discutir as diversas práticas sociais nas aulas de língua portuguesa. Sendo a sala de aula um ambiente pluriétnico, é

importante perceber como se configuram os discursos dos estudantes com relação às questões étnico-raciais nas interações em sala de aula e como esses discursos são produzidos, reproduzidos e transformados na interação professor-texto-estudante.

Para fundamentar esta minha posição, recorro aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial que rege o trabalho teórico-metodológico dos professores de língua portuguesa. Conforme o PCN (2000, p. 18) que diz:

O aluno deve ser considerado um produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre seus interlocutores que o produzem e entre outros textos que o compõe. O homem visto como um texto que constrói textos. O processo de ensino aprendizagem de Língua portuguesa deve-se basear em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Os PCNs reconhecem, portanto, que o espaço de sala de aula é constituído pela diversidade de sujeitos que agem discursivamente através de textos. Desse ponto de vista, a produção textual possui uma dimensão que envolve práticas sociais em que:

[...]as palavras e frases soltas passaram a ganhar sentido somente na medida em que são vistas como partes de textos, como componentes de discursos, pelos quais as pessoas dizem, agem, participam, tomam posições, se firmam e se afirmam no aqui e no agora da sua existência. (ANTUNES, 2009, p. 52)

Certamente, essa concepção do fazer pedagógico voltada para o sujeito protagonista do dizer, principalmente no contexto da educação profissional, precisa ser concretizada com uma práxis que reconheça os lugares ocupados pelos indivíduos nos diversos arranjos sociais. Esse pensamento, para o ensino de língua materna no Ensino Médio, “traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (BRASIL, 2010, p. 18)”. Desse modo, pensar em educação étnico-racial no ensino de LP representa instrumentar esses sujeitos para que possam reconhecer suas identidades culturais, assumir posições discursivas e protagonizar ações que combatam práticas de racismo, preconceito e discriminação. Isso porque trabalhar com as relações

étnico-raciais nas aulas de língua portuguesa não significa modismo, mas um modo de levar os estudantes a partir da própria linguagem a lidar criticamente com as principais questões étnico-raciais, bem como reconhecer o “eu” e “outro”.

Mais uma vez, debruço-me sobre PCNs do ensino médio que, além de assumir a dimensão social e discursiva da língua/linguagem no processo de ensino-aprendizagem, também entende o jogo dialógico entre o “eu” e o “outro”, um jogo construído numa arena cultural de representações. Além disso, “os papéis dos interlocutores, a avaliação que se faz do “outro” e a expressão dessa avaliação em contextos comunicativos devem ser pauta dos estudos da língua” (BRASIL, 2000, p.19). Portanto, se reconhecemos a diversidade étnico-racial dos sujeitos que ocupam as salas de aulas e entendemos que um estudo da língua deve levar em consideração o contexto sócio-histórico-cultural dos indivíduos, é essencial a promoção de um espaço de diálogo para a problematização e reflexão das questões étnico-raciais.

Enfim, na minha trajetória, enquanto professor de língua portuguesa, desde quando atuava na cidade de Ubatã, tenho assumido um compromisso tanto para com o estudo da língua voltado para as práticas sociais quanto para a construção de uma educação pública de qualidade social. Certamente, essas premissas me impulsionaram a desenvolver esta pesquisa, visando compreender uma questão tão relevante, como as relações étnico-raciais no contexto tecnológico federal a partir da reflexão da linguagem. Diante disso, a seguir, na seção 1.2, apresento o problema de pesquisa que direcionou o olhar desta investigação.

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

A identidade construída para a Educação Profissional Tecnológica - EPT - sempre esteve ligada à formação de sujeitos para o exercício profissional. No entanto, a criação dos Institutos Federais de Educação, antigo CEFET<sup>2</sup> inaugura um novo projeto de educação para a qualidade social.

Assim, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – traz um entendimento de que a educação profissional deve estar pautada tanto no aspecto profissional quanto no aspecto humanístico que envolve a formação social e cultural. Porém, o cotidiano da instituição demonstra a persistência de práticas de silenciamento cultural,

---

<sup>2</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica.

que, por ora, é reivindicado pelos estudantes. Nesse sentido, as aulas de língua portuguesa constituem um ambiente concreto para que, por meio da linguagem, possa-se construir um espaço em que os estudantes, na sua pluralidade, passem a discutir as principais temáticas que circundam as relações étnico-raciais.

Diante do exposto, uma pergunta geral orienta a minha investigação: de que modo o discurso étnico-racial se constitui na prática discursiva de estudantes do ensino médio nas aulas de língua portuguesa no contexto tecnológico federal? Contudo, esta pesquisa não se limita a questionar e ratificar os problemas sociais por meio da linguagem, mas, se compromete a pensar as transformações sociais para aqueles que vivem realidades marginalizadas dando voz aos estudantes negros. Por isso, na seção seguinte, apresento as perguntas de pesquisa a partir deste compromisso.

### 1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

Como desdobramento da pergunta geral, as seguintes perguntas emergem:

- Como os discursos étnico-raciais são constituídos nas produções escritas dos estudantes?
- De que modo os estudantes representam suas identidades ao tratar das questões étnico-raciais?
- Quais estratégias podem ser utilizadas nas aulas de língua portuguesa para viabilizar a discussão das questões étnico-raciais?
- Como as aulas de língua portuguesa podem contribuir para a (re)construção dos discursos étnico-raciais e para a formação crítica dos estudantes?

### 1.4 OBJETIVOS

Espelhados no problema de pesquisa e nas perguntas de pesquisa, elaborei o objetivo geral e os objetivos específicos conforme descritos nas seções 1.4.1 e 1.4.2.

#### 1.4.1 Geral

- Compreender como se constitui a prática discursiva étnico-racial de estudantes de ensino médio nas aulas de língua portuguesa no contexto tecnológico federal.

#### 1.4.2 Específicos

- Identificar como os discursos étnico-raciais são constituídos nas produções escritas dos estudantes.
- Analisar como os estudantes marcam suas identidades ao tratar das questões étnico-raciais.
- Avaliar, discutir e sugerir como as aulas de língua portuguesa podem contribuir para a (re) construção dos discursos étnico-raciais e para a formação crítica dos estudantes.

#### 1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Com o intuito de facilitar a leitura e a compreensão desta dissertação, apresento a discussão abordada em cada capítulo. No primeiro capítulo, intitulado *Sobre o percurso da pesquisa*, apresento as motivações pessoais, a justificativa, o problema de pesquisa e os objetivos para o desenvolvimento deste trabalho, a partir do objeto de investigação, o discurso étnico-racial de estudantes do ensino médio nas aulas de Língua Portuguesa no contexto tecnológico federal. Na sequência, no segundo capítulo, *uma pesquisa etnográfica no contexto tecnológico federal*, descrevo o pressuposto teórico-metodológico, a descrição dos sujeitos envolvidos, o local da pesquisa e as técnicas e instrumentos da investigação e seu modo de análise. Em seguida, no terceiro capítulo, denominado *Transdisciplinaridade, linguagem e ensino de língua portuguesa*, abordo o conceito de transdisciplinaridade na perspectiva da LAC, relacionando-o com as questões de identidade e racialidade. Para isso, foco na concepção de linguagem como prática social, direcionando a discussão para as questões da(s) identidade(s), cultural e relações raciais nas aulas de língua portuguesa. No último capítulo, *Questões étnico-raciais nas aulas de Língua Portuguesa*, realizo as análises dos dados gerados na pesquisa de campo.

Finalizo esta dissertação apresentando nas *Considerações* os resultados e algumas reflexões sobre a importância da abordagem das relações étnico-raciais nas aulas de Língua Portuguesa no contexto tecnológico federal.

## CAPÍTULO 2 - UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA NO CONTEXTO TECNOLÓGICO FEDERAL

O objetivo deste capítulo é demonstrar as orientações teórico-metodológicas para realização da pesquisa, a pesquisa de cunho etnográfico. Assim, nas seções 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 descrevo o desenho da pesquisa no contexto tecnológico federal.

### 2.1 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

No desenvolvimento de uma pesquisa, a orientação teórico-metodológica é a direção assumida pelo pesquisador com a intenção de investigar a realidade a partir de uma abordagem teórica (MINAYO, 1994). Sem dúvida, na escolha da metodologia encontramos dois paradigmas que, tradicionalmente, conduzem a produção do conhecimento científico em Ciências Humanas e Sociais: pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa.

Chizzotti (2006, p. 27) enfatiza que a pesquisa quantitativa “reconhece a relevância dos objetos materiais e privilegia a necessidade de encontrar a frequência e constância das ocorrências”. O autor ainda argumenta que, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador necessita “reproduzir um evento, reconstruindo as mesmas circunstâncias em que ocorreu”, e daí mensurar os dados e fazer as análises.

É verdade que existe uma crítica à pesquisa quantitativa, considerando-a como uma ciência dura (*hard*), principalmente, pela rigidez e pela transformação do sujeito em objeto. Por isso, Santos (1996, p. 37) enfatiza que a abordagem quantitativa, em nome da cientificidade, tem sido definida como:

Um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objectividade de que decorre a separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; um paradigma que tende a reduzir o universo dos observáveis ao universo dos quantificáveis e o rigor do conhecimento ao rigor matemático do conhecimento, do que resulta a desqualificação (cognitiva e social) das qualidades que dão sentido à prática, ou, pelos menos, do que nelas não é redutível, por via da operacionalização, a quantidades.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, o paradigma qualitativo tenta responder a questões sociais específicas, a partir de dados que não podem ser quantificados. Nesse tipo de abordagem, o objetivo é compreender os diversos significados, crenças, valores e atitudes presentes no corpo social, fugindo, assim, do



objetivismo positivista. Embora exista uma crítica ao paradigma positivista de fazer ciência, puramente quantitativo e, conseqüentemente, haja a diferença entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, é importante considerar que elas não se opõem, ao contrário, se complementam (MINAYO, 1994).

Sobre as tendências da pesquisa qualitativa, Chizzotti (2006, p. 27) afirma que:

A pesquisa qualitativa abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista; podem, também, ser designadas pelo tipo de pesquisa: pesquisa etnográfica, participante, pesquisa-ação, história de vida etc.

Portanto, levando em consideração que esta pesquisa aconteceu no contexto educacional com o objetivo de compreender as questões étnico-raciais a partir das produções textuais realizadas pelos estudantes do ensino médio nas aulas de língua portuguesa, optei pela escolha da abordagem qualitativa, ao invés da quantitativa, pelos seguintes motivos:

Primeiro, porque tendo em vista a natureza do meu objeto de investigação, a possibilidade de manipular diversas áreas do conhecimento, diversas técnicas e métodos para descrever e entender e produzir o significado da realidade social, justifica a opção pela pesquisa qualitativa. Desse modo, tal abordagem envolve as ciências humanas e sociais, dialogando com tradições ou multiparadigmas de análise, tais como, teoria crítica e hermenêutica. Ademais, envolve também a utilização de multimétodos de investigação para compreensão do fenômeno *in locus*, para buscar perceber o sentido do objeto de investigação e a interpretação que as pessoas dão aos fenômenos cotidianos (CHIZZOTTI, 2006).

Segundo, porque a pesquisa qualitativa possibilita a construção dos significados das práticas sociais, o que é essencial para entender as relações que são estabelecidas no contexto educacional. Assim,

a construção de conhecimento vale-se da compreensão e da interpretação dos significados construídos socialmente pelo investigador. Ou seja, a construção do conhecimento ocorre em condições historicamente datadas das teorias e métodos, assim como da temática de pesquisa. (PESCE e ABREU, 2013, p. 25)

Essa construção do conhecimento em contextos educacionais pode ser realizada a partir da observação em três dimensões do cotidiano escolar, a saber (ANDRÉ, 2008, p. 36-38):

- (i) A dimensão institucional ou organizacional: refere-se às “formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais”.
- (ii) A instrucional ou pedagógica: “abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento”.
- (iii) Sociopolítica/cultural: “se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa”.

Nesse sentido, a pesquisa aqui desenvolvida contempla, no escopo de discussão sobre as relações étnico raciais no contexto escolar, o IFBa, a peculiaridade da educação profissional, muitas vezes, enviesada para uma pedagogia tecnicista. Entretanto, é necessário reconhecer a nova perspectiva institucional e curricular, referendada pela Lei nº 11.892, pelo PPI e PPC, que norteiam a concepção de educação profissional mais plural e humanística para a formação crítica dos estudantes.

Enquanto isso, no eixo pedagógico, o processo de ensino de língua portuguesa deve envolver uma concepção de língua que possua empatia com os problemas sociais. Para isso, o professor de língua portuguesa, na relação professor-conhecimento-aluno, exerce uma função primordial, na construção de um ambiente favorável para a valorização da diversidade cultural.

Com efeito, o ensino de LP sensível à questão do Outro, principalmente, ao que refere às relações étnico raciais, deve entender o contexto sociopolítico e cultural fora e dentro da sala de aula e, certamente, as produções textuais dos estudantes configuram um importante documento para propostas de combate às práticas de racismo, preconceito e discriminação racial.

Diante disso, a estratégia de pesquisa utilizada para a geração e a análise dos dados foram os recursos e técnicas disponíveis na pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 2008; CHIZZOTTI, 2006; CANÇADO, 1994; MINAYO, 1994; MATTOS, 2011). Esse método é caracterizado pelo interesse na descrição das culturas com as suas

essências culturais. Sua constituição advém de estudos antropológicos diante das descobertas do “novo mundo” pelos europeus.

Historicamente, a relação entre o pesquisador e o sujeito (outro) ocupa uma centralidade no modo de fazer etnografia. No início do século XIX, o Outro era caracterizado pela diferença, o exótico, conforme os estudos evolucionistas. Segundo Chizzotti (2006), as teorias da etnografia evolucionista, a partir dos princípios biológicos, buscavam compreender a evolução da sociedade. Por exemplo, o racionalismo antropológico tentava encontrar uma escala de similaridade racial.

No entanto, Malinowski, o pai da antropologia moderna, lançou o fundamento da pesquisa participante como modo de compreensão desse outro na sua completude. Portanto, o pesquisador deveria mergulhar na cultura do outro, a partir de um longo período de convivência com a comunidade, aprender a língua e os costumes.

No campo da educação, várias pesquisas têm recorrido ao método etnográfico para descrever e interpretar o contexto de sala de aula. Entretanto, as pesquisas em educação não seguem a rigor os princípios da etnografia, por exemplo, o longo período em campo, mas fazem uma adaptação da etnografia à educação com enfoque nas práticas educativas (CANÇADO, 1994; ANDRÉ, 2008).

Logo, fazer etnografia numa perspectiva educacional significa produzir sentido nas relações existentes no contexto da sala de aula. Para isso, a percepção dos eventos deve ser descrita e analisada através da observação participante. Segundo André (2008), a compreensão do objeto de investigação se dá pela interação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, sendo a significação resultado desse processo interativo. Assim, considero a produção dos textos escritos, nesta pesquisa, como o evento da cultura escolar que, enquanto práticas sociais e discursivas, deve ser objeto para análise e compreensão.

É importante destacar que o pesquisador ocupa uma função crucial na pesquisa etnográfica, mas ele não constitui o centro da investigação. Se por um lado, ele escolhe e delimita o objeto de análise, a teoria e os procedimentos e instrumentos para geração dos dados; por outro lado, deve priorizar, no campo, a sensibilidade para olhar e perguntar (CANÇADO, 1994). Por isso, Mattos (2011) elenca as seguintes características nesse percurso: a) qualidade das observações; b) a sensibilidade ao outro; c) o conhecimento do contexto de análise; d) a inteligência; e) e a imaginação do etnógrafo.

Sobre os resultados, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico foca no movimento, nas ações que estão sendo construídas ao longo da investigação. A sala de aula é um espaço dinâmico e complexo social e cultural onde os embates, as reproduções, as transformações acontecem a todo instante. Por isso, dificilmente será possível compreender um fenômeno sociocultural na escola sem seguir o princípio holístico. Ou seja, compreender a situação como um todo, e não como fragmento de interesse particular.

Em síntese, este trabalho se enquadra na pesquisa de cunho etnográfico porque busca compreender uma realidade social e cultural dentro do quadro institucional educacional. Desse modo, os instrumentos e técnicas da etnografia foram essenciais para descrever as vivências e as experiências dos estudantes do ensino médio com relação às questões étnico-raciais.

### 2.3 O LUGAR DA PESQUISA

Os Institutos Federais (doravante IF) foram instituídos a partir da promulgação da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com o objetivo de “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (PACHECO, 2011, p.15). A Rede Federal é composta por 38 institutos, com 562 *campi* espalhados pelo Brasil, destinando 50% das vagas para os cursos técnicos, em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, 20% das vagas para as licenciaturas e graduações tecnológicas e 30% para cursos de especialização, mestrado e doutorado (PACHECO, 2011; BRASIL, 2016). Na Bahia, essa rede de ensino é conhecida como IFBa e se encontra, estrategicamente, em 23 cidades com ampla diversidade regional, cultural e identitária.

A história do IFBa, *Campus Salvador*, teve início com a formação da Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia, criada em 1909 pelo Decreto de nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo Presidente Nilo Peçanha. Situada no Edifício do Centro Operário, a escola promoveu os cursos de Alfaiataria, Encadernação, Ferraria, Sapataria e Marcenaria para um público de 40 alunos.

Em 1923, no centenário da independência da Bahia, foi lançada a pedra fundamental para a construção das novas instalações, próximo ao largo da Lapinha

no bairro do Barbalho. Finalmente, em 1 de maio de 1926, o governo entregou o novo prédio à comunidade soteropolitana permanecendo até os dias atuais.

Ao longo dessa história centenária, a escola passou por diversas transformações tanto na nomenclatura como na organização didático-pedagógica. No ano de 1942, a instituição ganhou o nome de Escola técnica de Salvador e implantou os cursos técnicos de Desenho de Arquitetura e Desenhos de Máquinas e de Eletrotécnica. Depois de 18 anos, o campus recebeu ampliação na sua estrutura física e, conseqüentemente, começaram os cursos de Eletrotécnica, Química e Mecânica.

Em 1971, implementou-se os cursos de Saneamento, Instrumentação, Metalurgia e Telecomunicações e, posteriormente, surge o curso de Geologia no ano de 1975. Além disso,

a escola sofreu uma grande reestruturação na parte administrativa com a implantação do Regimento Interno da Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) e a criação dos Departamentos Acadêmicos. No final dos anos oitenta e início dos anos noventa, mudou-se o tipo de seriação dos cursos técnicos que passaram de semestral para anual aumentando para quatro anos o tempo de integralização dos cursos. (PDI 2009-2013, p. 22)

Na década de 90, a Escola Técnica Federal da Bahia (ETEFBA) passou a se chamar Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) e ampliou a oferta de cursos e a modalidade de ensino.

Além de formar Técnicos de Nível Médio, passou a formar Tecnólogos em nível de Terceiro Grau com a oferta dos cursos de: Administração Hoteleira, Manutenção, Petroquímica, Manutenção Elétrica, Manutenção Mecânica, Telecomunicações e Processos Petroquímicos. Em 1996, com a finalização da oferta dos Cursos de Tecnologia, a Instituição deu início ao curso de Bacharelado em Administração e das Engenharias Industrial Elétrica e Industrial Mecânica. Posteriormente, ampliou a oferta para os cursos superiores de Engenharia Elétrica, de Engenharia Química, de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Radiologia e de Licenciaturas. (PDI 2009-2013, p. 23)

Em suma, a cada transformação, a instituição sempre desempenhou uma importante função social, econômica e cultural para a comunidade soteropolitana e região metropolitana. Para os estudantes, a entrada no instituto significa uma oportunidade de estudar numa escola de qualidade e a possibilidade de ascensão social e econômica. Diante disso, entendo que estudar as relações étnico-raciais no IFBa é importante para compreender a nova visão estrutural e curricular da instituição.

A seguir, na subseção 2.3.1, exponho o novo projeto educacional a partir da criação dos Institutos Federais pela lei nº 11.892/2008.

### **2.3.1 Para um novo tempo, um novo projeto curricular**

A partir da promulgação da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o CEFET-BA foi transformado em IFBa e isso teve implicações na relação educação, trabalho e sociedade. Se antes o projeto educacional profissional visava a atender as demandas do mercado para formação de carreiras especializadas, agora, esse projeto almeja “o desenvolvimento integral do ser humano, construído por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores” (PDI 2014-2018, p. 33).

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI), documento que orienta as práticas educacionais dos institutos federais, aprovado em 2014, “reúne os pressupostos filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas e a organização didático-pedagógica da instituição” (PPI 2014-2018, p. 18). Assim, o referido projeto dialoga com a pedagogia histórico-crítico que defende que a escola deve preparar os estudantes para a participação ativa nas questões sociais, por meio de conteúdos utilizados criticamente. Isso significa dizer que os conteúdos ministrados necessitam problematizar as realidades dos estudantes nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos.

Sendo assim, o projeto de educação pautado na cultura local da comunidade visa a construir uma relação entre a escola e estudantes na produção do conhecimento, demarcando os problemas sociais que vivenciam na realidade regional. Ademais, o reconhecimento da cultura local é fundamental para a valorização da pluralidade, em um país cheio de desigualdades sociais, econômicas, étnicas. Por isso, o documento afirma que

Não é possível trabalhar em educação sem reconhecer os imperativos da cultura local, que têm sido indicados como necessários por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer, situando significativamente os problemas que a região/localidade vivencia. A valorização da história local e das memórias produzidas pela comunidade podem auxiliar na configuração identitária dos alunos, se forem criados vínculos com a memória familiar, do trabalho, das festas

e do cotidiano de sua região, fortalecendo assim os sentidos de pertença. (PPI 2014-2018, p. 42)

Além disso, a proposta de educação para a diversidade está amparada na Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948, Art. 26), na Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (UNESCO, 1960, ratificada pelo Brasil em 1968), na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Arts. 2-6), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003) e no Plano Nacional de Educação 2011-2020 (BRASIL, 2010) (cf. PPI 2014-2018). Como resultado, o currículo está pautado na produção de conhecimento científico e na valorização cultural, respeitando às diversidades, reconhecendo a pluralidade, seja de cor, raça, língua, religião, como forma de combater qualquer tipo de preconceito ou discriminação. Essas questões têm sido o interesse desta investigação ao analisar o discurso étnico-racial dos estudantes do ensino médio nas aulas de língua portuguesa.

Desse modo, na subseção 2.3.2, demonstro o quantitativo de participantes e uma breve configuração socioeconômica dos informantes.

### **2.3.2 Quem são os participantes da pesquisa: o perfil da turma**

Os participantes da pesquisa são estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Integrado, sendo duas turmas do curso de Mecânica e uma turma do curso de Eletrotécnica, todas do turno vespertino. Ao todo participaram do estudo 60 estudantes, os quais estão organizados conforme a sistematização apresentada no Quadro 01:

Quadro 01 - Quantitativo de estudantes por turma e gênero

<b>Turma</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
<b>Mecânica 1</b>	24	16	8
<b>Mecânica 2</b>	16	13	3
<b>Eletrônica</b>	20	12	8
<b>Total</b>	60	41	19

Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda sobre o perfil dos participantes, a média de idade deles é de 19 anos. Esses estudantes, na maioria, são oriundos da cidade de Salvador ou região

metropolitana<sup>3</sup>, enquanto outros saíram do interior do Estado. Em síntese, o que há de comum entre eles é a busca de melhores oportunidades de formação educacional e possibilidade de crescimento profissional.

Conforme as informações apresentadas nos questionários socioeconômico, foi possível mapear o perfil socioeconômico das turmas. Essas turmas são compostas por estudantes da classe baixa e da classe média. Esses estudantes são filhos(as) de empresários, domésticas, trabalhadores liberais, autônomos, servidores públicos etc. Além disso, geograficamente, estão espalhados nas diversas regiões da cidade de Salvador, do subúrbio ao centro. Sendo assim, os dados socioeconômicos nos oferecem um quadro heterogêneo das realidades, das vivências e/ou experiências com a comunidade, principalmente, no que se refere às práticas de racismo.

Outrossim, não posso deixar de citar a diversidade étnico-racial das turmas pesquisadas. Por isso, faço questão de descrevê-las como turmas plurais, nas quais encontrei negros, pardos, brancos e até um indígena, o que para este pesquisador foi uma grata e maravilhosa surpresa. No Quadro 02, apresento detalhadamente a distribuição por auto declaração racial.

Quadro 02: Classificação étnico-racial por turma conforme dados oferecidos pelos estudantes

<b>Turma</b>	<b>Negro</b>	<b>Pardo</b>	<b>Branco</b>	<b>Indígena</b>	<b>Amarelo</b>	<b>Não declarado</b>
<b>Mecânica 1</b>	12	6	5	1	-	
<b>Mecânica 2</b>	11	4	1	-	1	1
<b>Eletrônica</b>	9	5	4	-	-	
<b>Total</b>	32	15	10	1	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor

## 2.4 GERAÇÃO DOS DADOS

A construção do *corpus* de análise é uma tarefa desafiadora para o pesquisador, porque mergulhar no universo desconhecido da pesquisa de campo não é nada fácil. Assim, é preciso ter clareza sobre o objeto de investigação, os procedimentos e instrumentos a serem utilizados durante a pesquisa, reconhecendo

<sup>3</sup> Criada em 1973 pela Lei Complementar Federal nº 14/73, a Região Metropolitana (RM) de Salvador é composta por 13 municípios (Camaçari, Candeias, Dias D'ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Mata de São João, Pojuca, Salvador, São Francisco do Conde, São Sebastião Do Passé, Simões Filho, Vera Cruz) e possui área de 4.354 km<sup>2</sup>.



que, em pesquisa qualitativa, o pesquisador deve estar aberto às mudanças no percurso da investigação.

Após a submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética de Enfermagem da UFBA, nº 97574818.6.0000.5531, comecei a fazer o contato com o professor da disciplina de Língua Portuguesa para explicar o objetivo do projeto, solicitar a sua permissão para que eu pudesse acompanhar as aulas e aplicar as atividades. A escolha do professor não aconteceu de forma aleatória, utilizei como critério o docente que, durante alguma unidade, trabalhou ou trabalharia com relações étnico-raciais. Esse professor, negro, poeta, militante, faz parte do quadro de docentes efetivos de Língua Portuguesa do IFBA. Sua atuação frente às questões raciais na luta para combater as práticas de racismo dentro e fora do contexto educacional tem sido bastante relevante na sociedade.

Posteriormente, solicitei que o docente assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para garantir a lisura da pesquisa. Diante disso, discutimos, planejamos e organizamos um cronograma para a aplicação dos instrumentos. No planejamento, percebi que precisaria efetuar mudanças nos procedimentos e nos instrumentos de pesquisa. No plano inicial, pensava em realizar uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico com ênfase na observação de sala de aula, utilizando como instrumentos o diário de campo, o questionário e a redação. Contudo, o desenho final do percurso metodológico se baseou na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico com ênfase na análise de documentos, portanto os instrumentos selecionados foram: relato de experiência, questionário misto e redação.

Isso aconteceu porque, no momento da geração dos dados, o calendário acadêmico do IFBA estava na IV unidade. No calendário letivo, a IV unidade possui a menor quantidade de aulas do ano, sendo 20h/aulas, ou seja, 10 encontros. Desta forma, ficava inviável fazer observação de aula e anotações em diário de campo, tanto pela quantidade de aula, como também porque precisava estar em sintonia com o planejamento do curso do professor regente.

Nessa unidade, os conteúdos a serem abordados foram Modernismo brasileiro com enfoque na ficção da geração de 45, Graciliano Ramos, Jorge Amado, e Literatura Luso-africana. Para o trabalho com literatura africana, o professor selecionou alguns autores como Pepetela, Mia Couto, Craverinha entre outros. Com essa iniciativa, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer a biografia dos autores, a produção literária e as principais temáticas, por meio da organização de um

seminário. Vale destacar que o fato de o conteúdo programático da unidade nas aulas de LP englobar especificamente a área de Literatura, isso não compromete o estudo da linguagem como prática social, até porque as obras literárias constituem um modo dos sujeitos agir e representar sobre mundo.

O primeiro contato com os participantes da pesquisa sempre é um momento delicado, principalmente no contexto de sala de aula, pois os estudantes possuem uma rotina, um modo de se relacionar com o professor e, naquele momento, eu era um estranho que, no final do ano, levava uma proposta que, de fato, seria mais um trabalho para eles. No entanto, esse clima insólito foi aos poucos sendo diluído no decorrer dos encontros.

Inicialmente, o professor apresentou-me enfatizando que eu era estudante do curso de mestrado da UFBA, que atuei como professor substituto de língua portuguesa do IFBA entre 2015 a 2107. Depois, apresentei a temática do projeto, os objetivos da pesquisa e as atividades que seriam desenvolvidas durante as aulas, sempre de modo voluntário, sem qualquer penalidade. Logo após os esclarecimentos, os alunos que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), possibilitando dar continuidade às atividades. Ainda nessa aula, o professor iniciou uma roda de conversa para tratar sobre o mito da democracia racial e foi um momento em que diversos estudantes relataram suas experiências com o racismo.

Na semana seguinte, iniciei a geração dos dados com a aplicação da primeira atividade, o relato de experiência. Para isso, organizei o roteiro (cf. anexo) para orientar a produção textual, que teve como objetivo possibilitar aos estudantes narrar sobre a sua identidade racial, as experiências com as práticas de racismo no contexto dentro e fora do IFBA, bem como a importância das aulas de língua portuguesa na abordagem dessa temática. É importante ressaltar que essa atividade, assim como as demais, foi realizada em sala de aula, o que garante que não houve nenhuma influência externa na produção dos dados.

Para elaborar o relato de experiência, o professor fez uma breve exposição sobre o gênero textual para orientar a produção textual. Após a entrega do roteiro e leitura das questões, o docente solicitou que os alunos produzissem seu relato e o entregassem ao final da aula. Ao receber a folha de atividade com o roteiro, alguns estudantes se sentiram à vontade para produzir o relato; outros demonstraram resistência ou comentaram que nunca sofreram nenhuma prática de racismo no seu

cotidiano. No fim da aula, o professor recolheu as atividades e informou que, na semana seguinte, eles fariam uma redação com enfoque no racismo.

Desse modo, elaborei em conjunto com o professor da turma duas propostas de temas de redação.

Quadro 03: Temas das propostas de redações

<b>Tema 1</b>	Democracia racial: realidade ou invenção?
<b>Tema 2</b>	Os desafios da escola para a construção de uma consciência racial

Fonte: Elaborado pelo autor

É válido ressaltar que a redação dissertativo-argumentativa é um gênero textual bastante utilizado nas aulas de língua portuguesa, principalmente, no terceiro ano do ensino médio, devido à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa atividade teve como objetivo perceber, por meio da argumentação, as práticas discursivas em relação às questões que envolvem o racismo.

Por fim, confeccionei um questionário (cf. anexo II) socioeconômico seguindo o modelo de questões adotadas pelo INEP/ENEM. Esse questionário foi composto por 6 (seis) questões objetivas, sendo que, nas questões 3 e 4, os estudantes deveriam acrescentar uma informação em relação à profissão dos pais, e, na questão 6, os estudantes deveriam informar o nome do movimento social que participam/ram. Além desse questionário, os alunos responderam um questionário aberto (cf. anexo III) composto por 10 (dez) questões abordando sobre temas étnico-raciais, racismo, identidade, silenciamento racial, democracia racial, bem como uma descrição da abordagem da temática nas aulas de língua portuguesa.

No Quadro 04, detalho o quantitativo de atividades realizadas em cada turma por instrumento e, conseqüentemente, os desafios que podem surgir na pesquisa de campo. Isso porque nem sempre os participantes estão interessados ou dispostos a interagir com as atividades propostas. Além disso, fatores como ausências no dia da atividade precisam ser levados em consideração nessa variável.

Quadro 04: Quantitativo de atividade realizada por turma

<b>Turma</b>	<b>Relato de experiência</b>	<b>Redação escolar</b>	<b>Questionário</b>
<b>Mecânica 1</b>	23	24	10
<b>Mecânica 2</b>	16	16	8
<b>Eletrônica</b>	16	18	9
<b>Total</b>	55	58	27

Fonte: Elaborado pelo autor

Relato que a aplicação do questionário foi bastante cansativa, pois os estudantes estavam em uma semana intensa de provas, inclusive prova de LP, e isso lhes acarretou uma sobrecarga, fazendo com que a maioria dos estudantes não fizessem a atividade. Talvez, se na semana anterior não tivesse acontecido uma paralisação dos servidores<sup>4</sup>, a adesão e a motivação para a realização da atividade englobassem mais estudantes.

Diante dos documentos gerados, encontrei um dilema na organização e análise dos dados. Analisaria todos os textos produzidos pelos estudantes, independente se fizeram uma ou três atividades? Ou analisaria as produções dos estudantes que realizaram duas atividades conforme a descrição no quadro a seguir?

Quadro 05: Quantitativo de estudantes por identificação racial que realizaram todas as atividades propostas para a construção da pesquisa:

<b>Preto</b>	<b>Pardo</b>	<b>Branco</b>	<b>Indígena</b>	<b>Amarelo</b>	<b>Total de estudantes</b>
11	9	3	1	1	25

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 06: Quantitativo de estudantes por identificação racial que realizaram 2 atividades (Relato de experiência e redação)

<b>Preto</b>	<b>Pardo</b>	<b>Branco</b>	<b>Indígena</b>	<b>Amarelo</b>	<b>Total de estudantes</b>
17	6	7	-	-	30

Fonte: Elaborado pelo autor

<sup>4</sup> Mobilização nacional

Como a intenção desta pesquisa não é analisar a produção discursiva dos participantes sobre o racismo, na sua individualidade, mas no modo de construção social e coletiva, considere imprescindível fazer a análise de todos os dados gerados na pesquisa. Porque, se as produções textuais constituem eventos de sala de aula, então como desprezar 60 (sessenta) escritos que configuraram o lugar de posicionamento dos estudantes na sala de aula sobre o discurso étnico-racial nas aulas de Língua Portuguesa? Além disso, dois estudantes responderam 1 (um) instrumento e estes também foram incluídos na compreensão dos dados.

Para analisar as questões étnico-raciais no contexto das produções textuais dos estudantes do ensino médio nas aulas de Língua Portuguesa, preliminarmente, em concordância entre professor regente da turma, pesquisador e orientador, foi estabelecido um recorte temático para a construção e aplicação dos instrumentos de pesquisa. Assim, entendemos que o tema central para direcionar as produções textuais desses estudantes seria o racismo. Vale ressaltar que, embora o tema estivesse delimitado, outros assuntos constituíram o interesse da averiguação como a percepção da identidade racial, o olhar dos estudantes acerca do preconceito racial entre outros porque não é possível abordar o racismo de modo isolado.

Para entender o posicionamento dos estudantes diante das temáticas étnico-raciais, houve a necessidade de estabelecer as categorias de análises a partir do recorte temático. Essas categorias foram selecionadas, preliminarmente, a partir do roteiro de perguntas desenvolvidos em cada proposta de atividade, por exemplo, no relato de experiência, perguntas como “Quem sou eu? Como compreendeu/assumiu sua identidade racial?” direcionou o meu olhar para as questões identitárias. Desse modo delimito três categorias de análise: (1) Narrativas identitárias, identidade negra e pertencimento racial; (2) Discurso e racismo dentro e fora do contexto tecnológico federal; e (3) Relações raciais nas aulas de Língua Portuguesa.

## CAPÍTULO 3 - TRANSDISCIPLINARIDADE, LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Como linguistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois aspectos mais essencialmente políticos da vida. Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. (PENNYCOOK, 1998, p. 22)*

Neste capítulo, discuto o conceito da transdisciplinaridade na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC) a partir da concepção da linguagem como prática social, relacionando-o às questões étnico-raciais.

### 3.1 DELIMITANDO O CONCEITO DE TRANSDISCIPLINARIDADE

Para efeito de investigação desta pesquisa, proponho-me refletir a partir da inserção das relações étnico raciais nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, o racismo foi o eixo temático que direcionou a organização das atividades em sala de aula e a análise da construção do discurso dos estudantes do ensino médio. Tendo em vista esse recorte temático, suscito, em termos de discussão teórica, uma reflexão sobre a transdisciplinaridade e seus desdobramentos para as questões discursivas na constituição dos sujeitos, na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica.

De modo geral, a transdisciplinaridade “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU 1999, p. 16). Isso implica romper com o conhecimento disciplinar que cria um conhecimento fragmentado, dissociado do contexto social, sem possibilidade de dialogar com o mundo e suas experiências. Além disso, cada vez mais, a sociedade exige dos sujeitos múltiplos conhecimentos para solucionar as demandas/problemas sociais.

Para Celani (1998), a transdisciplinaridade em Linguística Aplicada objetiva ir além da justaposição de ramos do saber, sendo capaz de proporcionar um envolvimento dinâmico das disciplinas. Essa dinamicidade pode ser visualizada pelo caráter participativo das diversas áreas do saber, com o intuito de dar conta das problemáticas que cercam o objeto de estudo em cada área. Por isso, hoje, os estudos

linguísticos em LA dialogam com as ciências sociais, Análise do Discurso, Estudos Culturais, Antropologia etc. Com efeito, “novos espaços de conhecimentos são gerados, passando-se, assim, da interação de disciplinas à interação dos conceitos e, daí a interação de metodologias” (CELANI, 1998, p. 117).

Nessa mesma direção, Pennycook (2006) sustenta que o modo de operacionalização do conhecimento deve acontecer pelo dinamismo das disciplinas, que gera um modo de problematizar e transgredir o conhecimento. Por isso, no seu entendimento, “as disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimentos aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas, domínios dinâmicos de conhecimentos” (PENNYCOOK, 2006, p. 72). Por isso, o pesquisador possui uma liberdade para problematizar o que tradicionalmente foi instituído no modo de fazer pesquisa e ressignificar o conhecimento, tornando-o mais humano e solidário com o outro.

Sob essa ótica, Serrani (1990, p. 42) enfatiza que no bojo das práticas de pesquisas transdisciplinares:

É preciso deslocar-se o **modus operandi** da busca de “contribuições” já prontas de outras áreas, provinda de leitura de trabalhos nelas produzidos, para passar a incluir a participação ativa de pesquisadores de áreas envolvidas, a fim de dar conta da problematização que provoca em cada área a abordagem do objeto de estudo proposto pelo linguista aplicado. Gera-se, desse modo, novos espaços de conhecimento. Outrossim, do nosso ponto de vista, é fundamental que não seja apagada a nossa condição de terceiro mundista ao estabelecer o quê, o como e o para quê das pesquisas na consecução dessa transdisciplinaridade que a área requer.

É fato que houve um significativo avanço nas pesquisas da Linguística Aplicada (LA), no entanto, ainda há muito a se fazer, tanto para o amadurecimento da área, como também para oferecer respostas para as demandas sociais. Por isso, cabe a nós, linguistas aplicados, continuar a luta para tratar, de modo coerente, os problemas com que se defrontam os indivíduos e a sociedade. Conseqüentemente, isso resulta em uma responsabilidade social que exige aproximação, compreensão daqueles que vivenciam as mazelas sociais e, ao mesmo tempo, fomentar a produção de conhecimento sobre a periferia e a partir da periferia, como abordo na próxima seção.

### 3. 2 TRANSDISCIPLINARIDADE E PRÁTICAS SOCIAIS

Para a construção desse conhecimento periférico, o ponto central da transdisciplinaridade na Linguística Aplicada Crítica (LAC), e, desta pesquisa, é uma preocupação em investigar a linguagem para compreensão dos problemas sociais e humanos. Essa perspectiva de linguagem, em sua natureza social, conduz o entendimento para o contexto de ação, fora e dentro do espaço da escola, onde as diversas práticas formam e transformam as relações sociais. Desse modo, a centralidade da linguagem tem “um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações – feministas, étnico-raciais, sociais – que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos” (KLEIMAN, 2013, p. 43).

Assim, é imprescindível, o entendimento do conceito de língua/linguagem para situá-la na resolução dos problemas que as envolvem. Entre os teóricos, é consensual a definição de língua/linguagem como uma prática social, situada em múltiplos contextos, seja institucional ou não (MOITA LOPES, 2013; COSTA, 2013). Essa concepção de linguagem tem conduzido a revisão epistemológica da LA e, conseqüentemente, das práticas docente, sendo que me coloco neste lugar, na compreensão:

- 1) de que, se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é a parte constituinte e constitutiva;
- 2) de que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social;
- 3) de que há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos. (FABRÍCIO, 2006, p. 48)

As práticas sociais são constituídas na/pela língua/linguagem enquanto discurso como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Para o debate das relações raciais no contexto da sala de aula de língua portuguesa, um lugar institucionalizado, aproprio-me da discussão de Fairclough sobre o discurso como prática social caracterizada pela dimensão política e ideológica do discurso. A primeira estipula, mantém e transforma as relações



de poder e as entidades coletivas (classes, comunidades, grupos). A segunda refere-se à constituição e naturalização dos discursos que mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Assim, a sala de aula deve ser compreendida como evento discursivo, onde são geradas as práticas discursivas, por meio da produção, distribuição e consumo de textos (orais ou escritos).

Desse modo, o fortalecimento das práticas sociais nas aulas de LP deve estar imbricado por práticas de linguagens alicerçadas para compreensão de si e do Outro. Isso porque a produção de significados dos discursos é consequência da performance dos sujeitos na sociedade tanto local como global, assumindo o lugar do discurso por meio da linguagem, advogando pelo pertencimento e pela sua subjetividade. Por isso, oportunizar que professores e estudantes possam tratar e falar das relações raciais em sala de aula de Língua Portuguesa, “segundo domínio social particular ou quadro institucional” (FAIRCLOUGH, 2011, p. 91), é essencial para uma mudança social, principalmente para a qualidade de vida daqueles que vivem à margem da sociedade. Enfim, cabe a nós, professores e estudantes, compreender que as tensões e disputas pelo poder na significação das práticas discursivas são forjadas nas palavras, as quais “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos que servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p.40).

Essa concepção de linguagem-discursiva como prática social também é defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), em que se destacam que a produção de sentido da linguagem é concretizada pela capacidade de articulação de significados coletivos. Esses significados são formulados a partir do jogo de representação, do contexto das interações entre os participantes e, ainda, das necessidades e experiências dos grupos sociais. Desta maneira,

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por forças das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. (BRASIL, 2000, p. 05)

É importante situar que esse homem em ação, movido pela necessidade de se relacionar nas diversas esferas sociais, utilizará a linguagem verbal ou não verbal para transmitir informação, produzir bens culturais. Diante disso, se a linguagem em sociedade é viva, porque na escola se insiste em tratá-la como um bloco estático, ahistórico e apolítico? Uma resposta plausível para tal problemática é a falácia da neutralidade tão almejada pela cientificidade da Linguística Teórica, como se fosse possível separar a linguagem da sua realidade social. Esse distanciamento com o objeto de investigação tem sido uma das maneiras de manipular a linguagem, cuja elucubrações teóricas não dialogam com o mundo real, nem faz nenhum sentido para as pessoas comuns (RAJAGOPALAN, 2008; PENNYCOOK, 2006).

No âmbito pedagógico, a tradição linguística forjada no século XIX ainda hoje exerce influência no cotidiano das aulas de língua portuguesa. Não é raro encontrar professores e estudantes que reduzem o estudo da linguagem a esquemas estruturais, com exemplos previamente selecionados para dar conta dos conceitos. Além disso, existe uma pressão velada por parte da mídia, dos “guardiões da língua” que advogam por esse reducionismo das aulas de LP a normas gramaticais. Assim sendo, nós, professores, na maior parte das nossas aulas, estamos a reproduzir conceitos e regras linguísticas, “recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem da linguagem” (PENNYCOOK, 2006, p. 27). Por isso, é inadmissível que professores e alunos ainda permaneçam investigando os problemas da linguagem fechada em si mesma, sem dialogar com o mundo, com as experiências e vivências de dentro e fora do contexto escolar onde a compreensão do outro deve estar para além das “condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (FANON, 2008, p.33).

No entanto, é preciso deixar claro que assumir uma concepção de linguagem em perspectiva transdisciplinar não significa a solução para problemas relativos ao ensino de língua portuguesa e que todos os estudantes estarão sempre em sintonia com as propostas de ensino estabelecidas. Além disso, adotar a concepção de linguagem transdisciplinar não significa abandonar os aspectos estruturais da língua, mas desenvolver a reflexibilidade da linguagem para as questões sociais, culturais, políticas e ideológicas.

Diante do exposto, é preciso colocar a seguinte questão: qual o lugar das relações étnico raciais nas aulas de língua portuguesa, para que seja capaz de gerar a confrontação e formulação da reflexão pluriétnica?

Compreendo que a inserção das relações étnico-raciais evoca para a compreensão das diversas práticas de linguagens que convergem e divergem, tanto dentro e fora do contexto escolar, sobre raça, racismo, discriminação, identidade racial etc. Entretanto, esses conceitos não devem ser apresentados vazios da reflexão histórica, política e cultural, a fim de evitar a acomodação.

Considerando esse aspecto, a percepção do pensamento de fronteira defendido por Bhabha (2006), parece-me pertinente para o debate que envolve as questões étnico raciais. Segundo o autor, a linguagem tem constituído um lugar de crises sociais por histórias de diferenças culturais. Para sustentar o seu posicionamento, Bhabha cita como o conceito de “desrespeito” tem sido forjado, tanto para a violência radicalizada quanto sintoma da vitimização social diante do conflito étnico no centro sul de Los Angeles, envolvendo coreanos, americanos de origem africana e afro-americanos. De modo semelhante, no Brasil, o conceito de “racismo” tem sido forjado no sentido de preconceito racial e vitimização dos negros.

Diante disso, no contexto das aulas de LP, no que se refere às questões raciais, o pensamento de fronteira deve ser efetivado por um modo de pensar e fazer sempre problematizador das relações étnico-raciais na escola, refutando os equívocos apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, a saber:

- 1) A preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou pretos, sem ofensas.
- 2) Enfrentar a afirmação de que negros se discriminam entre si e que são racistas também.
- 3) Superar a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e os estudiosos do tema e não à escola.
- 4) Esclarecer que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros.

Retomando mais uma vez Bhabha (2006), o pensamento de fronteira no âmbito da linguagem como prática social, do ponto de vista das minorias no poder,

remete a uma negociação complexa diante das transformações históricas e sociais. Além disso, o “direito” de se expressar a partir da periferia do poder se nutre do poder da tradição de se reinscrever nas contingências e contradições que envolvem a vida daqueles que estão “na minoria”. No entanto, falar no lugar de fronteira nem sempre é pacífico, isso porque desestabiliza as nossas concepções de tradição e modernidade, e isso exige “realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso” (BHABHA, 2006, p. 21).

Portanto, o ponto crucial que defendo sobre as questões raciais nas aulas de LP é que elas devem ir além de confirmar uma realidade já dada acerca da história do negro, do preconceito e da discriminação racial, sem a construção de sujeitos críticos (negros, brancos, pardos, indígenas), capazes de entenderem e atuarem diante das demandas sociais, mas

ser parte de um tempo revisionário, um retorno ao presente para redescrever nossa contemporaneidade cultural; reinscrever nossa comunidade humana, histórica; *tocar o futuro em lado de cá*. Nesse sentido, então, o espaço intermediário “além” torna-se um espaço de intervenção no aqui e no agora. (BHABHA, 2006, p. 27)

Assim, cabe ao professor planejar, selecionar e organizar atividade que proporcionem questionamentos, reflexões e reconstrução de pensamentos para a além da concepção de raça e racismo, simplificada pela cor ou própria negação do racismo em nossa sociedade brasileira. É preciso trilhar o caminho da transgressão política e epistemológica, desafiando os estudantes a refletirem “os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, mas também produz outros modos de pensar” (PENNYCOOK, 2006, p. 75). Segundo Fabricio (2006), esses outros modos de pensar refletem a construção de um lugar de desaprendizagem sobre o que tem sido configurado acerca das relações raciais, capaz de criar a inferiorização dos negros e pardos em detrimento dos brancos, o que cria as ilhas das desigualdades sociais. Para isso, problematizar as questões étnico-raciais requer um olhar para aqueles que vivem a privação sofrida (ROJO, 2006) do racismo, dos estereótipos, do apagamento dos seus corpos, do silenciamento das suas vozes. Conseqüentemente, isso:

exige disposição natural para ensaiar perspectivas múltiplas, escutar vozes múltiplas. Exige coragem, imaginação, criatividade e iniciativa

para reestruturação de atitudes, em um estado de incessante interpelação. (CELANI, 1998, p. 125)

Nesse sentido, as legislações recentes têm contribuído para legitimar as mudanças necessárias para uma educação de qualidade social das relações étnico-raciais. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e suas alterações, no Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, no Art. 3º, define os princípios norteadores do ensino. Para efeito de discussão realço os incisos II, III, X e XII, os quais definem que a (o):

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- [...]
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- [...]
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)<sup>5</sup>

O Parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP n 03/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, defende a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, no que se refere aos direitos da população negra no Brasil. Para isso, o relator sugere que a organização e a implementação do projeto cultural antirracista deve surgir da ação colaborativa, que envolve a sociedade, a escola, os professores, os alunos e a comunidade escolar. Nesse processo formativo étnico-racial, os atores da escola precisam e devem admitir o processo histórico de discriminação racial, de negação das identidades dos negros e, a partir disso, possibilitar um processo de mudança. E mais, postula a necessidade de:

valorização da história e cultura do afro-brasileiro, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação da cidadania responsável (BRASIL, 2004, p. 10).

Na resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares aprovadas pelo parecer do CNE/CP n 03/2004, defende-se que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e

---

<sup>5</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico sociais positivas, rumo à construção de nação democrática

Por fim, a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nas instituições de ensino fundamental e médio, definindo que

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

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

Essa inserção das temáticas étnico-raciais nos conteúdos referente à história e cultura afro-brasileira atende ao princípio da educação de qualidade social. Oliveira (2011) afirma que a educação de qualidade busca promover uma formação humana que constate as práticas sociais dos estudantes. Com efeito, os critérios para seleção dos conteúdos não devem ser pensados para um aluno ideal, mas para estudantes concretos em todas as dimensões, social, cultural e política, a fim de

garantir aos sujeitos o domínio de conhecimento que expliquem os fatores que determinam a sua situação na sociedade, para que tenham condições de, coletivamente, alterar o que nela ocorrem e que degrada os grupos humanos (OLIVEIRA, 2011, p.43).

Na defesa de uma educação de qualidade em direção à diversidade, a autora argumenta que o acesso à educação antirracista não deve ser direcionado exclusivamente para o negro e pardos que historicamente convivem com as mazelas do racismo, mas também para os brancos, pois existe a necessidade de desfazer os equívocos incorporados à diversidade racial conforme já dito.

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, sem dúvida, preocupado com a formação da cidadania, principalmente no que se refere às relações raciais, exige do professor a capacidade de levar o estudante, a partir da língua, a dialogar, a criticar o mundo social e seu *status quo* ou. Nesse sentido, Rajagopalan (2013, p. 111) afirma que “estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, ao passar do tempo, adquirem a aura de

intocabilidade dos dogmas”. Por isso, o que deve ser exclusividade, no ensino de línguas, não é metalinguagem, mas sim uma língua pautada pela estética da sensibilidade, política da igualdade e a ética da igualdade (PARECER 15/98, CNE).

### 3.3 TRANSDISCIPLINARIDADE E IDENTIDADE(S) SOCIAIS

O objetivo desta seção é discutir a configuração do sujeito na perspectiva transdisciplinar da linguagem e perceber o processo de construção das identidades sociais e como devem ser analisadas nas aulas de LP, principalmente, no que se refere às questões étnico-raciais.

Para os defensores da LAC, na abordagem transdisciplinar, a concepção de sujeito parte da visão pós-moderna de identidade fragmentada, fluida e cambiante (HALL, 2000; 2005). Por isso, tem nascido, no campo da linguagem, o movimento de “re teorizar o sujeito social em sua heterogeneidade, fluidez e mutações, atrelando a esse processo os imbricamentos de poder e desigualdades” (MOITA LOPES, 2013, p. 21). Essa problematização que advém das ciências sociais, aos poucos, ganha espaço nas discussões pedagógicas e no modo de compreender a(s) identidade(s) que compõem o contexto da sala de aula.

No entanto, ainda, as visões modernas e antagônicas de identidade possuem força de resistência e tensionam as relações tanto no campo político quanto no pedagógico. Por um lado, defendendo a concepção do sujeito do Iluminismo configurado como um ser unificado, centrado e fixo, ou seja, “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2000, p. 11). Esse ser individual emerge tanto da noção do sujeito indivisível, como de uma entidade distinta e singular. Por outro lado, estabelecendo relações identitárias dicotômicas entre subjetividade *versus* objetividade, entre o mundo pessoal *versus* o mundo público, numa visão de sujeito sociológico. Embora, nesta última, o significado é produzido nas relações sociais e culturais, o que pode ser considerado um avanço, a identidade continua centrada no eu, soberano em suas ações e decisões (HALL, 2005).

Nessa perspectiva transdisciplinar da linguagem, a produção da identidade se inscreve no determinado tempo e no espaço em constante transformação. Sob essa mobilidade, as tensões, as lutas e as disputas em torno do reconhecimento da diversidade cultural e das múltiplas identidades se convergem e divergem, transformam-se e deformam nos diversos âmbitos institucionais, inclusive a escola.

Para Hall (2000), as identidades são (re)produzidas no discurso, em contextos históricos e institucionais específicos, dentro de práticas discursivas específicas. Ele ainda argumenta que discursos e práticas tentam nos mobilizar para que assumamos “os lugares de sujeitos sociais de discursos particulares”, assim como construir uma subjetividade capaz de produzir um “apego temporário às posições-de-sujeito.

Assim, a discussão sobre a(s) posição(ões) assumida(s) pelo(s) sujeito(s)/estudante(s), no que se refere às questões étnico-raciais, deve estar pautada na relação entre identidade e diferença. A primeira consideração a ser realizada é que elas são dependentes uma da outra sendo produzidas no contexto social e cultural. Além disso, o estabelecimento da identidade e da diferença é resultado da criação linguística, discursiva e das relações de poder.

Em sala de aula, no ensino aprendizagem de línguas, professores e alunos, de modo velado, são descorporificados, silenciados em função das estruturas políticas, das políticas educacionais, do mercado editorial, das tendências pedagógicas em nome da manutenção da hegemonia e do poder. Por isso, é preciso criar o espaço para a pluralidade, até porque “a discussão sobre identidades sugere a emergência de novas posições e de novas identidades, produzidas, por exemplo, em circunstâncias econômicas e sociais e cambiantes” (WOODWARD, 2000, p. 19). Diante disso, cabe a nós, professores, a desconstrução de velhas práticas que produziram e reproduziram a noção de identidades estáveis. Essa estabilidade identitária é herança do processo de homogeneização do sujeito nas teorias modernas que negou a sócio história dos sujeitos e apagando os seus corpos, ou seja, descorporificando-os, tornando-os invisíveis e silenciados. Portanto, o(s) docente(s) podem contribuir para ressignificar a(s) identidade(s) que geralmente são ignoradas pela sociedade e pela própria escola.

Na minha percepção, assentir a(s) identidade(s) em sala de aula de línguas exprime a necessidade de problematizar as práticas pedagógicas “desculturalizadas” no contexto escolar, como se fosse possível separar cultura e educação e vice-versa. Isso resulta na desconstrução do pensamento de formação monocultural, padronizado e homogeneizado dos estudantes (CANDAUI, 2008). Isto posto, talvez, seja inescusável refletir o sujeito e sua história, inclusive “as histórias locais dos atores sociais agindo **na** periferia e **a partir da** periferia” (KLEIMAN, 2013, p. 47), agindo por meio da linguagem. Nesse aspecto, o desenvolvimento de propostas pedagógicas, no que se refere às identidades étnico-raciais, deve assegurar o direito dos estudantes



de ter a sua história (re)narradas e oportunizando pensar no que deveria ser feito, fazer o que deveria ser feito e dizer o que deveria ser dito (PENNYCOOK, 2008; KLEIMAN, 2013).

É fato que a criação de políticas públicas progressistas nutre a inserção de abordagens curriculares que contemplam as questões culturais e identitárias, como a Lei 10.639/2003 que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira. Mas, a legitimação desse currículo, por força da lei, não tem garantido que essa proposta chegue até os estudantes. Isso porque

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 161).

É nesse contexto de padronização da diversidade identitária que o processo de construção da(s) identidade(s), seja individual, seja coletiva, na realidade, necessita ser abordado para além da homogeneização cultural. Isso porque a significação que dá sentido às diversas experiências é forjada nas relações sociais e culturais. Portanto, o relacionamento com a pluralidade reflete na possibilidade de escolher e definir a sua subjetividade (MOITA LOPES, 2005; FAIRCLOUGH, 2001).

Desse modo, a construção de uma proposta pedagógica referenciada na(s) identidade(s) precisa levar em consideração o lugar desse estudante no mundo tanto das suas experiências quanto das suas vivências. Souza (2006) enfatiza que a escola fala do estudante sem saber quem ele é, sem conhecer os diversos contextos e as necessidades de respostas à existência de cada um dentro do contexto da escolar. A autora ressalta que para contemplar as diversas histórias e, ao mesmo tempo, histórias singulares, é necessário construir propostas curriculares capazes de discutir e enfrentar os diversos problemas que os cercam. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio podem contribuir para a valorização da diversidade identitária, por isso, cabe a nós professores questionar:

Que relações se podem observar entre jovens, escola e sociabilidade? Quais experiências os jovens constroem fora do espaço escolar? Como os jovens interagem com a diversidade? [...] Que elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e contribuem para conferir identidade(s) ao jovem da contemporaneidade? (BRASIL, 2013, p. 157)

Enfim, a reflexão da diversidade identitária dos estudantes no ensino médio não deve ser compreendida pelo olhar do modismo, sem gerar nenhuma mudança e/ou transformação na vida da comunidade escolar e do próprio estudante. Reconhecer, lutar e assumir a(s) identidade(s) sem concebê-las de modo estático constitui o grande desafio para uma reflexão crítica que reconhece as vivências e experiências dos estudantes. Diante disso, na próxima seção, realizo uma discussão sobre as identidades sociais e raciais, explorando, principalmente, a identidade negra.

### 3.4 AS IDENTIDADES SOCIAIS E RACIAIS

A problematização das identidades sociais raciais deve começar pelo entendimento de que a “identidade não é algo inato”. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros (GOMES, 2005, p. 41). Essa relação do sujeito consigo e com o mundo é construída pelo modo como a sociedade categoriza as pessoas e o total de atributos comuns e naturais de cada membro dessa categoria (GOFFMAN, 1991). Desse modo, a sociedade, em geral, mediante os construtos sociais, políticos, culturais e históricos, estabelecem parâmetros que “permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" (GOFFMAN, 1991, p. 5), ou seja, a identidade social é um símbolo da coletividade, da representação de um grupo.

Sendo as identidades sociais um conceito coletivo e representativo, corroboro com a discussão da antropóloga Novaes (1993) ao referir-se que as identidades evocadas no plano discursivo geram um nós coletivo (nós negros, nós mulheres etc.). Esse aspecto, segundo a antropóloga, possibilita que os grupos a partir das suas semelhanças, numa situação de confronto e minoria, possam reivindicar um espaço social e político. Essa ação reivindicatória da identidade é sempre ancorada pelos grupos pela busca da visibilidade social diante do apagamento e silenciamento nas narrativas oficiais.

Diante disso, a reflexão acerca da identidade negra dentro e fora do contexto escolar, enquanto categoria de um discurso reivindicatório e de autoafirmação, perpassa inicialmente por uma delimitação sócio histórico do conceito de “raça”. Historicamente, a sociedade moderna encontrou na racialidade o *modus operandi* mais cruel de dominação e desumanização do homem. Isso porque as grandes potências europeias se apoiaram tanto no discurso religioso (“cristianismo”) quanto no discurso científico (darwinismo social) para implementar a dominação de índios,

negros e asiáticos. Com efeito, a hierarquização do homem em “raças” levou a nossa sociedade a presenciar diversas atrocidades como o genocídio de judeus e ciganos ocorridos na Segunda Guerra Mundial, a discriminação racial África do Sul, o racismo velado Brasil. Talvez, hoje, exista uma resistência em discutir sobre as identidades raciais de negros, brancos e índios e pardos em nossa sociedade, sendo necessário distinguir “o que se quer dizer quando se fala em raça, quem fala e quando fala” (GOMES, 2005, p. 45).

No Brasil, a ideia de raça tem sido compreendida como uma definição sociológica, pois “funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis” (MUNANGA, 2009, p. 16). Sendo assim, compreendo que a reflexão da identidade negra na escola deve ser analisada pela interpretação das categorias de “dominação e exclusão” que os negros sofrem na sociedade brasileira.

Para isso, recorro ao conceito de estigma (GOFFMAN, 1991) para abordagem da identidade negra dentro do quadro institucional educacional e não-educacional. Para Goffman (1991, p. 6), o estigma é um “atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos”. Em vista disso, o autor classifica o estigma em três categorias: 1) As abominações do corpo - referindo-se às diversas deformidades físicas; 2) as culpas de caráter - “percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade” (GOFFMAN, 1991, p. 27); 3) os estigmas tribais de raça, nação e religião - que podem ser disseminados pela linhagem.

Na perspectiva goffmaniana, os indivíduos que poderiam ser facilmente envolvidos nas relações sociais, são forçados a requerer uma atenção ou distanciar-se daqueles que o encontram. Com o efeito, a presença dos “normais” e suas atitudes caridosas tentam, em várias situações, suavizar e melhorar a vida do estigmatizado, isso porque existe um mito de que “alguém com um estigma não seja completamente humano”. Diante disso, “nós”

[...] fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: Construimos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. (GOFFMAN, 1991, p. 8)

Desse modo, a discussão da estigmatização da população negra no Brasil deve ser compreendida pelos traços fenóticos (cor, cabelo, traços dos lábios) que configuram a identidade negra. Esses traços fenóticos têm traduzido o caráter da violência psicossocial fundamentada pela ideologia da cor e da ideologia do corpo (SOUSA, 1983). Desse modo, a cor e o corpo materializam o discurso classificatório e hierárquico sobre a identidade negra, que, ao longo da história, tem formulado uma série de estereótipos e discriminação, levando a população de cor a “ser para-o-outro” (FANON, 2008).

Neste aspecto, esta pesquisa demonstra as possíveis mudanças discursivas dos estudantes negros e não negros diante da naturalização do fetiche do branco e da brancura. Sem dúvida, a problematização de Fanon envolvendo as experiências e as vivências do homem e da mulher negros, ainda no século XX, demonstram que:

De um dia para outro, os pretos tiveram de situar diante de dois sistemas de referência. sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referências foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta. [...] Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. (FANON, 2008, p. 104)

Essa opressão dos corpos negros também pode ser explicada pela construção dos estereótipos e discriminação, porque elas podem ser percebidas nas relações sociais dentro e fora da escola. Embora, em muitas situações, os estereótipos e a discriminação passem despercebidos em nossas salas de aulas, é preciso que os professores e estudantes tenham clareza sobre suas concepções e seus modos de efetivação na sociedade para combatê-las, se de fato queremos construir uma educação voltada à cidadania.

Concordo com San'tana (2005, p. 65) sobre a concepção e objetivo dos estereótipos na sociedade. Para ele,

o estereótipo é a prática do preconceito. É a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva (1) justificar uma suposta inferioridade; (2) justificar a manutenção do status quo; e (3) legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade.

Na perspectiva das questões raciais, foco desta pesquisa, os estereótipos devem ser compreendidos enquanto categorias discursivas baseadas no conceito da fixidez da alteridade. Para Bhabha (2006), a produção da fixidez ideológica da alteridade, envolve a diferença cultural/histórica/racial, na qual pode ser entendida por

uma representação da “rigidez e ordem imutável, como também desordem, degeneração e repetição demoníaca”. Portanto, no seu entendimento, o estereótipo é uma estratégia discursiva que se coloca sempre “no lugar” já conhecido e em algo que deve ser constantemente repetido. O que Bhabha chama a atenção nesse sentido e, por isso, nos interessa nessa discussão sobre as identidades negras é a percepção da operacionalização dessa ambivalência na produção e validação do discurso que criam representação do negro com seres inferiores, marginalizados. Isso acontece porque

Ela garante sua repetição em conjunturas históricas e discursivas mutantes: embasa suas estratégias de individualização e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso o poder ser provado empiricamente ou explicado logicamente. (BHABHA, 2006, p. 106)

Parece-me relevante construir um espaço para a reflexão e ação discursiva diante do terreno árido das relações raciais a partir da escrita dos estudantes. De fato, a mobilização desses estudantes para pensar, problematizar e agir diante das realidades dos homens e das mulheres de cor, que sentem na pigmentação da sua pele, as dores da opressão e as marcas simbólicas da estigmatização e do estereótipo. No entanto, é preciso ir além da identificação da repetibilidade dos estereótipos, ir além da falsa narrativa sobre o negro (a), a partir da simplificação dos sujeitos negando o jogo das diferenças.

E, nesse aspecto, os nossos estudantes do ensino médio necessitam ser desafiados a assumir e reconhecer as múltiplas identidades sociais raciais no âmbito da comunidade/escola/sala de aula. Ser negro, branco, pardo, ou amarelo faz parte desse universo das identidades sociais, que, em diversos momentos, se cruzam e precisam ser respeitadas em qualquer contexto. Por isso, não faz mais sentido para uma sociedade que, nos últimos séculos, presenciou várias transformações sociais, políticas econômicas e culturais repetir a ideologia da discriminação que “se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros” (SANTANA, 2008, p. 63).

Certamente, oferecer a possibilidade de os estudantes reconhecerem e assumirem a identidade negra nas práticas discursivas representa lutar contra a discriminação racial. Corroboro com Gomes (2006, p. 55) quando afirma que

“devemos tomar cuidado, entretanto, para não considerar a discriminação como produto direto do preconceito. Esse tipo de pensamento possui enorme aceitação no Brasil”. A autora chama a atenção para o fato de que nesse raciocínio a prática do preconceito racial é uma ação individual, negando toda a construção histórica, social e cultural. E, diante desse embate contra a discriminação racial, o posicionamento dos estudantes negros e não-negros é fundamental para mostrar o quanto a sociedade brasileira é preconceituosa e discriminadora. Além disso, é preciso que esses estudantes sejam capazes de agir nessa sociedade carregada de preconceito, bem como identificar as práticas discriminatórias que separam a sociedade no jogo das relações de poder, sob duas óticas:

a do *discriminador*, que manda e se considera o mais capaz, o mais culto, o dono do mundo e das pessoas, que sempre estabelece as regras do jogo que lhe interessa, que mantém sua auto-estima em alta às custas do outrem.

a do *discriminado*, que fica à mercê das decisões do discriminador, o qual tenta organizar a vida do grupo social em função de seus interesses e privilégios; que tem de lutar bravamente para elevar sua auto-estima, que tem de construir sua identidade a duras penas. (LOPES, 2005, p. 189)

Se por um lado, a sociedade pautada no discurso discriminatório inclina-se para inferiorizar e/ou inviabilizar a(s) identidade(s) sociais raciais, principalmente a identidade negra. Por outro lado, estender o espaço das aulas de LP para o desenvolvimento de uma escrita autorreflexiva e compreensiva com a situação do outro, pode resultar, naturalmente, no rompimento com a normatização das identidades sociais raciais, que marginaliza, oprime e silencia, sobretudo toda referência da identidade negra. Nessa perspectiva, oportunizar que os estudantes fortaleçam a identidade negra nas produções textuais, significa refutar o Ideal de Ego branco (SOUSA, 1983), mas também construir uma identidade negra positiva (GOMES, 2005). Conseqüentemente,

Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psicologicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiúra como qualquer ser humano “normal”. (MUNANGA, 2009, p. 43)

Portanto, entendo que aceitar e reivindicar, com paixão, a identidade negra, não deve ser exclusividade da militância. Essa luta para ter a identidade negra

valorizada e reconhecida deve englobar toda a sociedade brasileira, negros e não-negros. Obviamente, o que está em jogo no processo da luta pela identidade negra é o reconhecimento recíproco discutido por Fanon, no livro *Peles negras, máscaras brancas*. Segundo Fanon (2008, p. 180), “o homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação”. Em contraste disso, a narrativa do alforriamento negro do discurso colonizador constrói a percepção de uma liberdade dada, sem luta como efeito da “benevolência” do senhor “decidiram elevar homens-máquinas-animais à posição suprema de homens”.

Continuando o pensamento do reconhecimento recíproco, Fanon (2008) enfatiza que a consciência de si depende do reconhecimento do outro para construir uma consciência universal. Essa consciência de si advoga por um valor primordial que se sustenta na certeza objetiva. Com efeito, o desejo do reconhecimento pleno conduz à dignidade do espírito, que só pode ser alcançada por meio da luta, por isso, o sujeito arrisca a vida e ameaça o outro na sua presença.

Dessa maneira, saliento que, na sociedade brasileira, o processo de reconhecimento da identidade negra, tem gerado um cenário de luta pela dignidade humana. Considerando a nossa pluriethnicidade, a supremacia do discurso senhoril que outorgou ao negro a necessidade de agradecê-lo sempre pela “liberdade” afeta o sentimento de reconhecimento recíproco entre negros e brancos. Para que haja mudança nesse ciclo vicioso, a educação racial com perspectiva para a valorização e reconhecimento deve ocupar espaço nas propostas das disciplinas.

Nessa perspectiva solidária, reflito que as identidades raciais na sala de aula implicam “em conduzir o homem a ser *acional*, mantendo na sua esfera de influência aos valores fundamentais que fazem o mundo humano” (FANON, 2008, p. 184). Por isso, a escola deve proporcionar que os estudantes exerçam a cidadania a partir da formulação de proposta pedagógicas que priorize o fortalecimento das relações humanas, no caso de língua portuguesa referenciada pela tríade língua-discurso-texto. Nessa situação, a escrita pode e deve ocupar o lugar da ação, da reivindicação dos direitos de fala da(s) identidade(s) negada(s), da ação recíproca de reconhecimento identitário, lutando contra o discurso colonizador que ignora a diferença.

## CAPÍTULO 4 - QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Falar sobre ensino de línguas num país é tarefa complexa e amedrontadora. Exige o domínio de uma vasta literatura, frequentemente repleta de discursos, de (in)verdades, de compromissos teóricos, de práticas homogeneizantes que desestabilizam a inquieta natureza humana, sedenta de liberdade e de autonomia. (BOHN, 2013, p. 79)*

Neste capítulo, realizo uma discussão da importância da abordagem das relações raciais nas aulas de Língua Portuguesa como lugar de reflexão das práticas de preconceito e discriminação racial e valorização da identidade e cultura negra. Além disso, apresento a análise dos dados gerados na pesquisa de campo nas seções 4.2, 4.3 e 4.4.

### 4.1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SALA DE AULA

Continuando esta discussão sobre relações étnico-raciais, esta seção objetiva construir uma argumentação favorável à problematização das questões raciais nas aulas de LP. Retomando o que disse na seção 3.2, a Lei 10.639/03 ensaiou, no cenário da educação brasileira, novas perspectivas para as relações étnico-raciais em sala de aula.

No entanto, após 15 anos, o que deveria ser uma prática consolidada, com promoção da igualdade racial, com o combate às práticas de racismo, ainda caminha em passos lentos. Isso exige, cada vez mais, o posicionamento político e ético, da escola e dos professores, para abordar essa questão em sala de aula. Portanto, nesse cenário de implantação e implementação dessa política pública, faz-se necessário a realização de trabalho em parceria entre escola, professor e estudante.

É verdade que o movimento de luta para a educação racial não é algo novo, mas, desde o início da sua articulação, os movimentos negros de luta e resistência tiveram como objetivo a valorização do negro, a conquista e a defesa da sua cidadania. É válido destacar que, entre os fundamentos reivindicatórios, estavam a luta contra a discriminação e o preconceito, a denúncia da barbárie social, no mito da democracia racial. Em contrapartida, ao cenário de opressão, esses movimentos discutiam alternativas para diminuir o distanciamento entre negros e não negros no



Brasil. O modo mais viável para equacionar essa problemática era através do sistema educacional (MÜLLER; COELHO, 2012).

Em torno da literatura étnico-racial, vários estudiosos têm versado sobre a atuação da escola na reprodução do preconceito. Assim, temas como discriminação racial do livro didático (SILVA JR, 2012; MULLER, 2013; SILVA, 2010; COSTA, 2007), currículos antirracistas (OLIVEIRA e CANDAU, 2010; COLACO, 2016; MENDONÇA, 2011; GOMES, 2012) racismo, silenciamento e interação na escola (CASTRO e ABRAMOVAY, 2006; SANTOS, 2007; GOMES, 2007) formação de professores numa perspectiva étnico-racial (MACIEL, 2014; FERREIRA, 2006) e outros, evidenciam o quanto as relações raciais na escola ainda são um terreno um árduo e árido para a promoção da igualdade racial. Reconhecendo os desafios para construção da cidadania dos nossos alunos, como a escola, na contemporaneidade, pode contribuir para um ensino que contemple a diversidade racial?

Não quero esgotar o tema, nem tampouco elaborar verdades absolutas, para lidar com a problemática apresentada, mas desejo, como pesquisador e professor, inserir algumas reflexões que considero relevante para a discussão das relações raciais em sala de aula.

No contexto educacional, a escola tem sido o principal vetor de formação intelectual por meio do repasse de conhecimento e da transformação social dos indivíduos. Mas, na contemporaneidade, diante das mudanças ocorridas na sociedade, não é concebível pensar a escola distante das práticas sociais e culturais. Portanto, a escola deve ser considerada um espaço para reflexão e relações interculturais.

Quando penso as ações a serem desenvolvidas dentro do contexto escolar, englobando práticas interculturais, penso na assunção do compromisso de construir sistemas educativos mais democráticos, com equidade e reconhecimento dos diversos grupos socioculturais que integram e interagem dentro e fora da escola (CANDAU, 2008). Se hoje queremos uma escola sensível às questões sociais e culturais, considero imprescindível a visão freiriana de uma educação dialógica, até porque “o diálogo é uma exigência existencial. E, se é um encontro em que se solidariza o refletir e o agir dos sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 1987, p. 45).

Nessa perspectiva, Mendes (2012, p. 359) argumenta que a reflexão intercultural no processo de ensino-aprendizagem deve partir da:

compreensão de que é possível, no emaranhado das diferenças e choques culturais que estão em jogo no mundo contemporâneo, estabelecer pontes, diálogos inter/entre culturas, individuais e coletivas, de modo que possamos conviver mais respeitosamente, mais democraticamente.

Candau (2008) afirma que não é possível pensar a escola fora dos contextos culturais, ou seja, educação e cultura devem ser analisadas juntas. Ainda, segundo a autora, se por um lado, as práticas homogeneizantes e monoculturais na escola ganham mais força e adeptos; por outro lado, nasce uma consciência de que é preciso romper e construir novas práticas educativas que reconheçam as diferenças. Diante desse pensamento, Candau (2008, p. 15) enfatiza que:

Uma outra contribuição que consideramos muito interessante para uma nova compreensão das relações entre educação e cultura(s) diz respeito a uma concepção da escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluidos e complexo, atravessado por tensões e conflitos.

Sob esse prisma, Mendes (2015) contribui com essa discussão, destacando que a formação de uma prática cultural, que valoriza a pluralidade, no cotidiano da escola, deve estar pautada numa ideia mais aberta e flexível de cultura, numa concepção de cultura, na qual:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela.
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente;
- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas;(MENDES, 2015, p. 218)

No espaço escolar, as redes culturais possuem um papel primordial para a construção de uma cultura de valorização de si e respeito ao outro. Isso implica pensar que negros, brancos, pardos, amarelos devem, além de ocupar um ambiente, exercer sua cidadania, levando em consideração a formação de saberes culturais e sociais. No entanto, o que se percebe é a invisibilidade e o silenciamento da cultura negra no espaço da escola ou até mesmo da problematização do racismo que acontece fora ou dentro do contexto escolar, e se reflete na sala de aula, embora algumas atitudes tentem mudar essa realidade. Gomes (2005, p. 146) problematiza a realidade racial

dos negros no Brasil, questionando:

Como será que nós, professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? Até quando esperaremos uma situação drástica de conflito racial ou enfrentamento para respondermos a essas perguntas? Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação de professorado brasileiro?

Talvez, ainda, muitos professores não se sintam responsáveis para inserir as temáticas étnico-raciais em sala de aula, alegando que não compete à educação esse tipo de abordagem. Isso mostra que a base do conhecimento é constituída pela acumulação de saberes, saberes fragmentados, sem dialogar com a realidade da sociedade brasileira. E, ainda mais, evitar tocar nesse assunto em sala de aula é negar a reflexão da constituição histórica de nossa sociedade, é privar o conhecimento e a reconstrução de práticas que subalternizam o negro, a sua história, valores e crenças.

No ensaio, *escola - espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra*, Pereira (2012) aponta que o sistema de ensino brasileiro, mesmo diante das tensões com as práticas pedagógicas conservadoras, a burocratização da máquina pública, vêm desenvolvendo importantes iniciativas. Dentre elas, a qualidade da educação, abertura de discussões sobre os objetivos da educação, sua função no desenvolvimento e na transformação da sociedade, a questão da diversidade étnica, da democracia, da cultura etc.

Entretanto, o pesquisador destaca que ainda é distante o reconhecimento da questão étnica e cultural no ambiente da escola e da sala de aula. Por isso, questiona os avanços da educação, diante de uma conjuntura em que os conteúdos e os materiais didáticos se encontram impermeáveis a essa temática, em que a maioria dos docentes insistem em permanecer cegos, surdos, e mudos à pluralidade da sala de aula.

Munanga (2013) descreve que as políticas de diversidade cultural e/ou étnico-raciais são uma realidade nas agendas dos diversos países do mundo. Como tal, a concepção de Estado-Nação firmada na homogeneidade cultural, consiste no mito da atualidade. Segundo o antropólogo, o Brasil é um exemplo de país multirracial, fruto do encontro da diversidade identitária e racial: “os povos indígenas de diversas origens étnicas, os europeus de diversas origens étnicas, os africanos escravizados de diversas origens étnicas ou culturais” (MUNANGA, 2013, p. 22). É pertinente

observar a contradição que permeia a escola brasileira, isso porque, se a narrativa oficial de fundação do país recebeu a influências desses três povos, então, quais os motivos para recusar ou excluir a historiografia da cultura negra em sala de aula?

Talvez, uma resposta plausível para essa questão resida no/pelo modo como a cultura eurocêntrica foi valorizada em detrimento das demais cultura(s). Ao ocupar o lugar hegemônico no processo da construção das relações individuais e coletivas, com valores universalizantes e totalizantes, se estabeleceram padrões culturais que definiram e classificaram o civilizado *versus* o exótico, o superior *versus* o inferior. E, nesse aspecto, “a cultura negra” teve o seu lugar negado historicamente, principalmente na escola.

Diante disso, há a necessidade de estabelecer uma agenda positiva para o debate coerente e crítico das relações raciais em sala de aula. Isso implica abordar a temática no “campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos(as) negros, mestiços e brancos possuem” (GOMES, 2005, p. 150). Nesse campo dos valores e das representações sobre o negro, é urgente a construção de ações efetivas tanto para o combate de práticas de racismo e discriminação, quanto para a valorização da cultura negra.

Primeiro, cabe a escola oferecer uma educação étnico-racial que possibilite a negros e não-negros uma consciência histórica e política sobre a atuação dos diversos grupos étnicos no processo de formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana oferecem princípios que devem referenciar o trabalho pedagógico em sala de aula como:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeitos de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto faz mal a negros e brancos.
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com

o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;  
 - ao diálogo, via fundamental para o entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa. (BRASIL, 2004, pp. 18-19) (SIC)

Em um cenário voltado para a valorização da diversidade, o professor tem uma função essencial para ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que construam um espaço para mediação e interlocução dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a sala de aula. No entanto, para que isso aconteça com efetividade, eficácia e eficiência, é preciso que assuma uma posição crítica para abordar temas como racismo, preconceito e discriminação racial e a própria (re)construção da narrativa da história do negro. Isso porque

(...) Se a escola reflete o mundo social na qual está inserida, isso significa que nela também estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas a que determinados grupos sociais ainda estão submetidos na sociedade brasileira. Do mesmo modo, temos nela a possibilidades para a superação das formas mais variadas de preconceito e desigualdade (Apud, PASSOS, 2002, p. 21)

Sobre a atuação crítica do professor, Rajagopalan (2003) afirma que o compromisso do docente é com a comunidade, da qual a sala de aula é uma amostra real. Acrescentando a lista de atribuições de um professor crítico, o autor retoma a ideia da pedagogia freireana, na relação escola-sociedade e vice e versa, sendo que no campo das relações sociais entre os diversos atores sociais, o docente:

é em outras palavras, um ativista, um militante, movido por um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106)

No que se refere às relações étnico-raciais, parece-me que ser professor-ativista ou professor-militante não depende da “imposição” de leis, ou da exigência de grupos ou movimentos sociais. Sem dúvida, ser professor, nessa perspectiva, significa sair do lugar pelo “nós”, que oferece um espaço cômodo diante da realidade, para estar no lugar do “outro”, o que representa o olhar com mais solidariedade, sensibilidade e humanismo, para compreensão do espaço multicolor da sala de aula. Isso implica reconhecer que:

As relações entre “nós” e os “outros” estão carregadas de estereótipos e ambiguidades. Em sociedades em que a consciência das diferenças se cada vez mais forte, reveste-se de especial importância que educadores/as e as alunos/as se aprofundem em questões tais como: quem incluímos na categoria “nós”? Quem são “outros”? (CANDAU, 2003, p. 29)

Assim, nesse processo que envolve se colocar no lugar do outro, a concepção de “autonomia” do professor necessita ser ressignificada para atender às velhas e às novas demandas de sala de aula, principalmente a situação do negro. Isso envolve o comportamento ético que significa buscar conhecer a história do negro, a fim de fugir de práticas deturpadas e cristalizadoras das práticas de desvalorização da cultura negra na escola.

Müller e Santos (2013) argumentam que a visibilidade da cultura negra na escola nasce da valorização e reconhecimento da herança dos povos africanos na formação da sociedade brasileira. Com efeito, a premissa básica dessa valorização cultural, que envolve as práticas sociais, deve incluir um deslocamento desta cultura, “do saber menor, do colonizado ou subalternizado no ideário nacional, considerada hegemonicamente como inferior, não devendo, portanto, ser parte da cultura escolar” (MÜLLER E SANTOS, 2013, p. 89).

O início da valorização da cultura negra deve começar com o resgate da memória coletiva e sua(s) identidade(s) dos povos africanos, nos quais contribuíram para a formação da sociedade brasileira. É preciso falar com seriedade sobre a história da chegada dos africanos no Brasil que, diferente de outros povos que aqui chegaram, não lhes foi dado o direito de escolha de suas crenças, suas manifestações artísticas etc.

Diante disso, é preciso reconhecer que mesmo com as imposições da cultura de embranquecimento pela qual passou a sociedade brasileira, seja pelo fluxo migratório de povos europeus e/ou asiáticos, a partir do século XX, os africanos, aqui escravizados, construíram uma cultura de resistência (SCHWARCZ, 2001; MUNANGA, 2013). Esse modo de resistir pode ser visto na preservação da religião, na relação com a natureza, no uso medicinal das plantas, na culinária. Por isso,

Esta herança cultural africana constitui uma das matrizes fundamentais da chamada cultura nacional e deveria por este motivo ocupar uma posição igual às outras, isto é, as heranças europeias, indígenas, árabes, judia, orientais, etc. Juntas, essas heranças constituem a memória coletiva do Brasil, uma memória plural e não

mestiça ou unitária. Uma memória a ser cultivada e conservada através das memórias familiares e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história. É justamente aqui que se coloca o problema, pois a herança cultural africana no Brasil nunca ocupou uma posição de igualdade com as outras no sistema de ensino nacional. (MUNANGA, 2013, p. 27)

Por isso, entendo que a escola deve constituir um espaço para valorização memória coletiva da cultura negra, levando em consideração que o resgate dessa memória coletiva significa o reconhecimento da afro-brasilidade, e conseqüentemente, descolonizar a história do negro. Ademais, trazer a afro-brasilidade para a sala de aula significa oportunizar que os negros e não negros possam dialogar sobre as diferenças raciais, a partir da compreensão do outro e de sua história, de sua cultura etc. Portanto, é preciso ultrapassar a reflexão simplória, realizada no dia 20 de novembro, para construir uma educação racial que “impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2013, p. 14).

Munanga (2013) argumenta que uma educação racial devolve a memória cultural para os ascendentes africanos, como também para outras ascendências étnicas. Ele advoga que a sociedade brasileira foi envenenada pela cultura da discriminação e, por isso, a recuperação dessa memória, no sentido original de respeito às diferenças, pertence a todos. E, “quando isso acontecer, os que se dizem brancos começarão a reivindicar seus ancestrais culturais negros e vice-versa, os negros poderão reivindicar seus ancestrais culturais brancos” (MUNANGA, 2013, p. 29).

Sendo assim, nas próximas seções, dedico-me à análise e discussão dos dados produzidos durante a pesquisa de campo, explorando nas produções textuais: (1) Narrativas identitárias, identidade negra e pertencimento racial; (2) Discurso e racismo dentro e fora do contexto tecnológico federal; e (3) Relações raciais nas aulas de Língua Portuguesa.

#### 4.2 NARRATIVAS IDENTITÁRIAS, IDENTIDADE NEGRA E PERTENCIMENTO RACIAL

Como disse anteriormente, a(s) identidade(s) sociais não são inatas, nem tampouco fixas. Elas são cambiantes, fluidas, uma produção discursiva que no jogo

da(s) representação(ões) se estabelecem nas relações de poder e na constante luta para a desconstrução das identidades hegemônicas e padronizadas. Assim, nesta seção, exponho os resultados da análise das produções discursivas/textuais dos estudantes, no que se refere à percepção da sua identidade social racial.

No quadro 02 (cf. seção 2.3.2), é possível desenhar um perfil identitário racial dos estudantes do 3º ano do ensino médio, do IFBA, no contexto de sala e chegar a conclusões simplórias acerca da realidade racial. Em todas as salas pesquisadas, os estudantes negros estavam em superioridade numérica em relação a outros grupos étnicos; depois, os pardos foram outro grupo com forte presença na sala de aula, superando o grupo auto identificado branco; por fim, em quantidade mínima, foi encontrado em sala de aula um índio e um amarelo.

Portanto, a percepção da sala de aula como espaço multicolor e pluriétnico constituiu uma realidade que encontrei no contexto tecnológico federal, um lugar que historicamente era ocupado majoritariamente por brancos. No entanto, o que os números não conseguem demonstrar é o modo como cada estudante se posiciona e assume o pertencimento da identidade social racial, principalmente a identidade negra.

A implementação das políticas de inclusão social - por exemplo, as cotas raciais - para os egressos nos institutos federais, proporcionou o crescimento da pluralidade racial. Isto resultou na formação de um contexto escolar com maximização do cruzamento de culturas (CANDAUI, 2008) e do intercâmbio identitário em sala de aula. Em vista disso, conhecer o posicionamento identitário dos estudantes, em relação ao Eu e Outro, é essencial para combater as práticas que ferem a dignidade humana. Além disso, o conhecimento desse posicionamento identitário dos estudantes pode nos oferecer tanto a amostra da influência da nova estrutura curricular, na formação do pensamento crítico social, quanto a sugestão de novos caminhos que esta pesquisa pretende oferecer, para a abordagem identidade e racialidade nas aulas de Língua Portuguesa.

Preliminarmente, considero que a abordagem étnico-racial nas aulas de LP não pode ser desvinculada da relação identidade e diferença, numa perspectiva linguística, social e cultural (WOODWARD, 2000; SILVA, 2000; HALL, 2000). E como diz Silva (2000, p. 81), “a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de forças, as relações de poder”. Assim, no percurso de análise, a percepção da identidade



racial, ao mesmo tempo, se mostra essencializada pela demarcação da cor e em constante choque com o padrão racial estabelecido na sociedade, o que gera a luta de relações de poder entre negros, brancos e pardos na representação das suas identidades.

Quando questionados a respeito da sua identidade racial, os estudantes demonstraram compreendê-la, como também trouxeram elementos que justificassem a ideia de pertencimento racial. Para exemplificar as marcas iniciais de identidade(s) legitimadas nos discursos de brancos, pardos que, às vezes, se declaram amarelos, e negros, seleciono alguns trechos de atividades propostas durante as aulas de LP.

Naturalmente, os estudantes autodeclarados brancos não possuem dificuldades para se reconhecerem, o que é óbvio, e por isso, a construção de frases simples, como “sou branca”, “eu, branco”, sintetizam o que é ser branco, conforme exemplos abaixo:

Figura 1 – Fragmento do relato de experiência: (INF05)

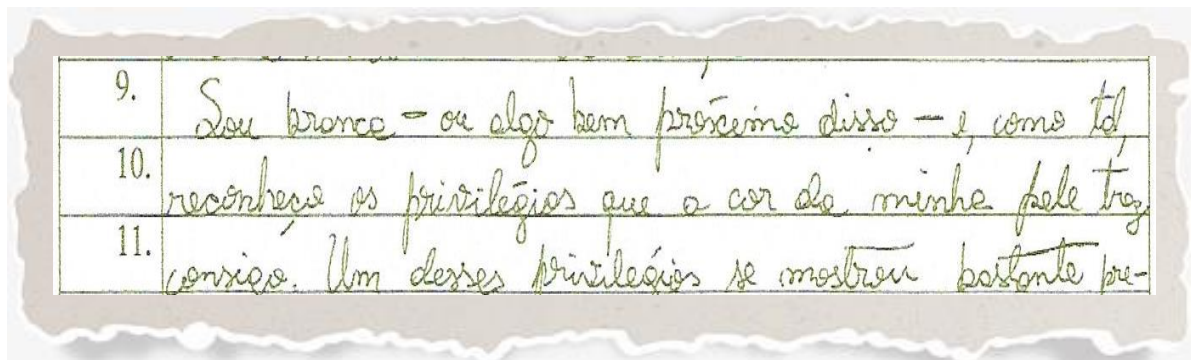
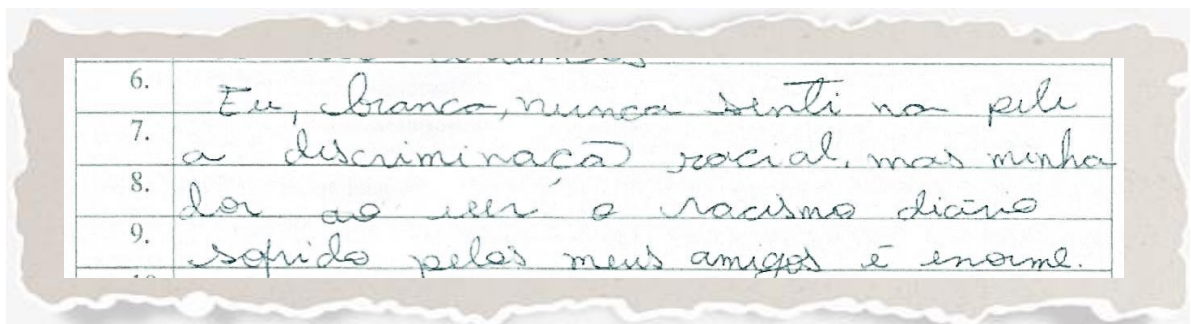


Figura 2 – Fragmento do relato de experiência: (INF49)



Diante disso, a referência à identidade branca é enfatizada pelos estudantes sob dois aspectos: o fenótipo e o privilégio. Sendo assim, o fenótipo caracterizado

pela cor da pele representa tanto o elemento de identificação quanto de hierarquização das raças, que mantém um sistema de dominação. Com efeito, o privilégio de ser branco reforça a ideia de que a brancura enquanto discurso, perpetua o processo de hegemonia racial e, conseqüentemente, traz consigo as marcas dos privilégios sociais, econômicos. Portanto, assumir a identidade branca significa isenção de “discriminação racial”, liberdade para ir e vir etc.

Ademais, os autodeclarados pardos(as), nesse jogo das identidades raciais, assumem nos seus discursos, o tom do meio-termo entre brancos e negros. Às vezes, ser pardo é apresentado sob o aspecto da falta de referência identitária.

Figura 3 – Fragmento do relato de experiência: (INF34)

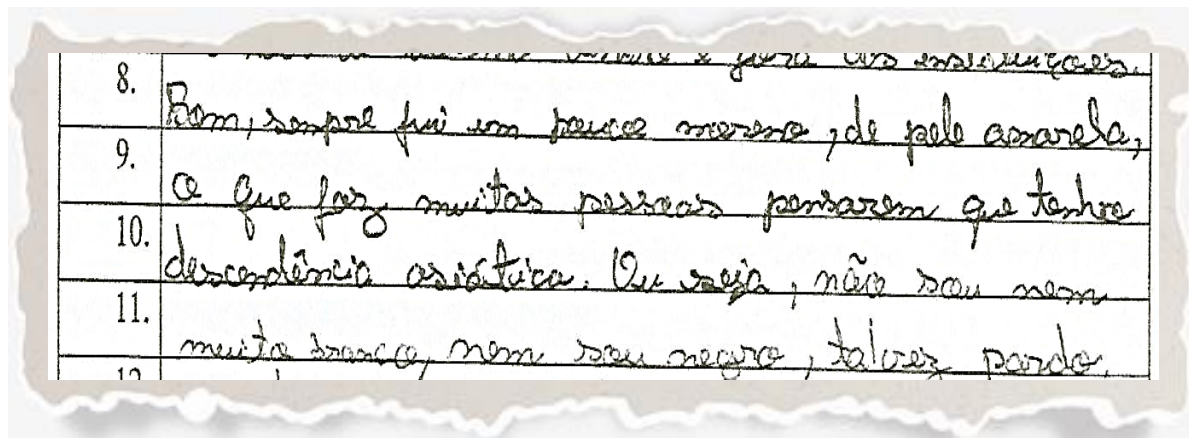
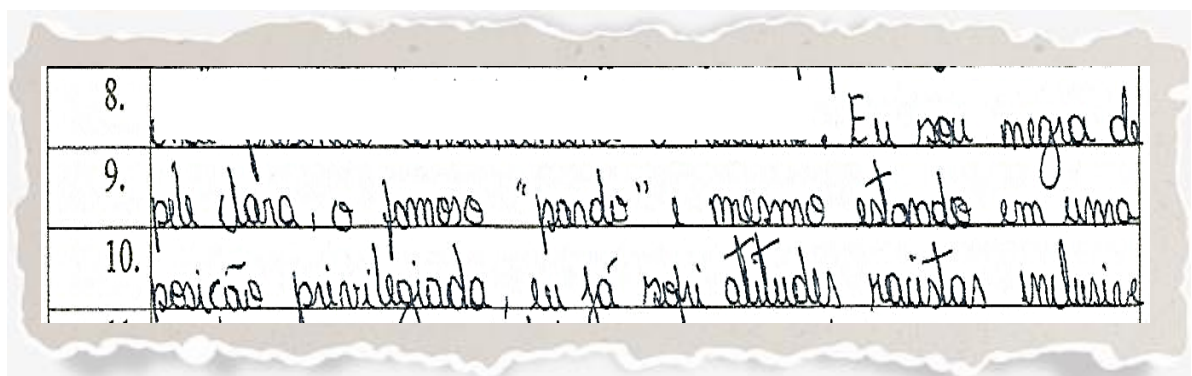


Figura 4 – Fragmento do relato de experiência: (INF20)



A tonalidade da pele é o principal aspecto para assumir a identidade parda, que discursivamente é preenchida com expressões “tom de pele clara” (INF42), “não se encaixa como branco, nem como negro” (INF43), “branco/pardo (ainda não sei o que sou)” (INF53). É importante destacar que a identidade parda, geralmente se cerca de alguns privilégios e isto pôde ser verificado nas produções discursivas dos discentes,

portanto, a aproximação com a brancura “facilita” o acesso do sujeito pardo nas diversas esferas sociais, econômicas e culturais.

Por fim, para os estudantes negros, o ser negro consiste em assumir a cor e traços que os caracterizam:

Figura 5 – Resposta do questionário: (INF11)

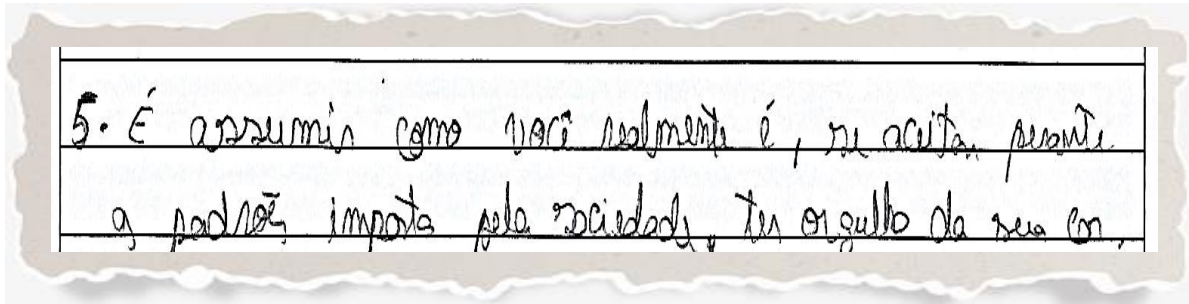
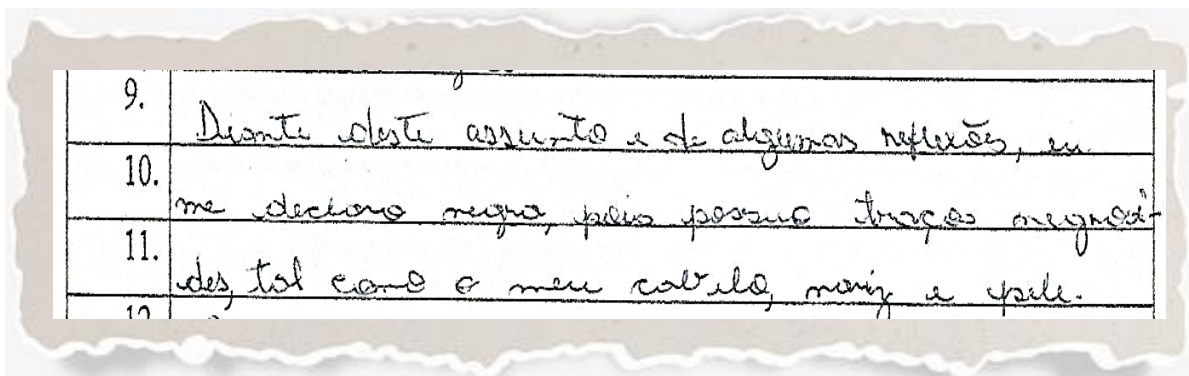


Figura 6 – Fragmento do relato de experiência: (INF14)



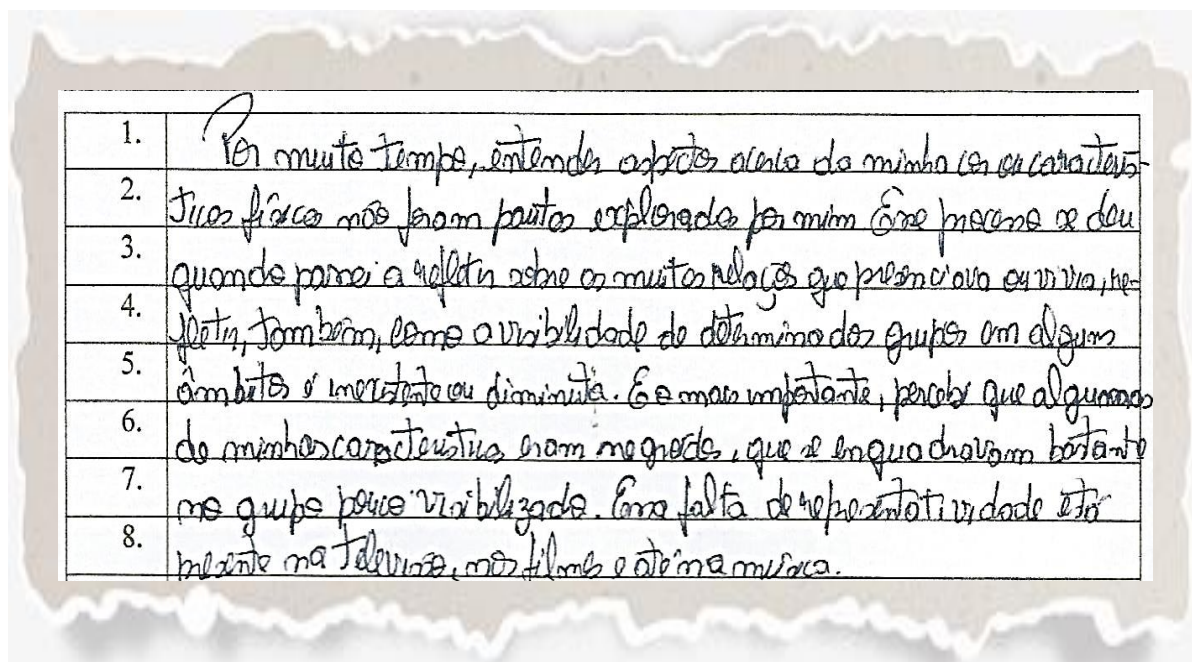
Em suma, o pertencimento racial “parece” ser uma atitude simples e natural, o que poderia representar relações sociais menos tensas, sem preconceito e sem discriminação racial. Entretanto, o pertencimento racial, principalmente para os negros, ainda é desafiador, pois assumir a racialidade perpassa pela construção social e cultural e isto significa adentrar num campo simbólico de luta e tensões (GOFFMAN, 1991; GUIMARÃES, 2008; MUNANGA, 2008).

Por isso, as narrativas identitárias dos estudantes nas aulas de LP nos oferecem um quadro discursivo para refletir o processo de aceitação e pertencimento das identidades negras a partir dos: (a) discurso de exclusão e dominação e (b) do discurso de pertencimento e solidariedade.

Perante o discurso da dominação e da exclusão, a comunidade<sup>6</sup> negra, na sua maioria, encontra obstáculos para produzir um discurso de representação de si e sobre o outro. Isso porque a sociedade, influenciada pela perspectiva de inferiorização do negro, nega-lhe qualquer direito de possuir o discurso de origem ou afirmação identitária. Isto posto, é preciso enfatizar que a percepção da negritude não é algo inato. Com isso, o assumir a identidade negra envolve o embate cultural, social e discursivo. Sem dúvida, o negro, na luta pelo reconhecimento identitário, busca a desconstrução da invisibilidade das memórias negras que, embora combatida, ainda, persistem na sociedade brasileira.

No entanto, o tempo para reconhecimento da identidade negra pelo próprio negro consiste num processo de luta, de resistência. Na sequência, demonstro a dificuldades dos informantes negros em reconhecer a sua identidade:

Figura 7 – Fragmento do relato de experiência: (INF01)



No relato INF01, o estudante apresenta uma realidade vivenciada por diversos negros, a incompreensão da própria identidade. A priori, vale destacar a afirmativa, “por muito tempo, entender aspectos da minha cor ou características físicas não foram pautas exploradas por mim”. Isso mostra o vazio temporal identitário para aqueles que

<sup>6</sup> Para Guimarães (2008, p. 68), a comunidade “está sempre em processo de formação ou dissolução, ela nunca é permanente; porque, para criar essa comunidade, precisa-se criar um discurso de origem ou um discurso de destino.”

carregam a pigmentação da cor. Geralmente, nas narrativas de estudantes negros, o vazio identitário foi encontrado a partir de expressões que remetem a temporalidade, conforme pode ser visto nos relatos dos informantes 04, 09 e 29.

Figura 8 – Fragmento do relato de experiência: (INF04)

6.	
7.	Na minha infância não sabia o que era ter
8.	uma identidade, simplesmente existia, e eu não
9.	zela, um garoto que estava sempre saudável.

Figura 9 – Fragmento do relato de experiência: (INF09)

11.	Sou um jovem negro que acredito ser
12.	identidade há pouco anos e que não cabe nos padrões

Figura 10 – Fragmento do relato de experiência: (INF29)

6.	Seu Manoela, estudante do IFPA e candidato-a negro, descreve
7.	a meu tom de pele, meus traços e a textura de meu
8.	cabelo. Durante a minha infância não assumia totalmente
9.	minha identidade racial, por estrear meus traços e não
10.	ter boa aceitação com meu cabelo.

Dessa maneira, as expressões temporais como “na minha infância”, “há poucos

anos” reforçam o que Pereira (2012, p. 39) questiona

Será, todavia, que este silenciamento pune apenas as crianças negras? De imediato, e correspondendo a um sentido egoístico e pernicioso, pode-se dizer que sim – que não se consideram negros (e mesmo muito negros) acreditam, em geral, que o problema racial é um *problema dos negros*.

Sem dúvida, esta afirmação mostra como a família, a escola e a sociedade permanecem ausente tanto na aceitação quanto na valorização da identidade negra. Por isso, é inevitável refletir porque a sociedade, de um modo geral, ainda cria muros de resistência para aceitar a identidade negra e, com efeito, os negros, diante das suas características fenóticas, demoram tanto para assumir sua negritude.

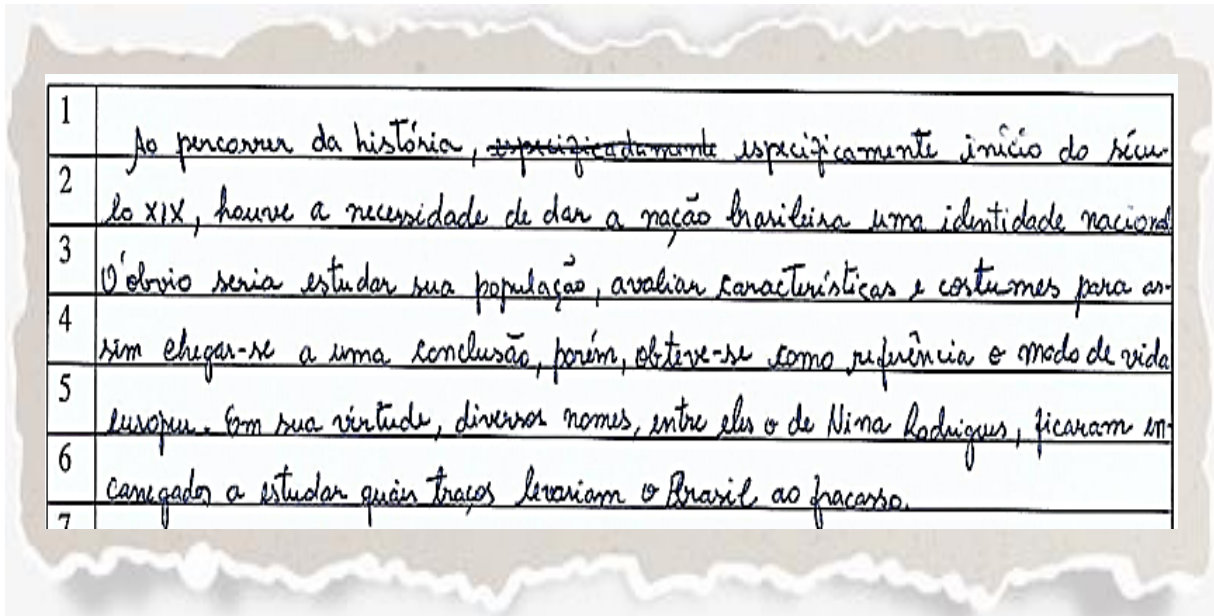
Ao problematizar as características fenóticas em sala de aula, no que se refere à identidade negra, é preciso que professores e alunos tomem cuidado para não simplificar a diferença entre negros, brancos e pardos ao essencialismo biológico, delegando à natureza o papel de classificação e, conseqüentemente, fundamentando teorias racistas do século XIX.

Destarte, é fundamental entender que “o fenótipo é um elemento objetivo, real, que não se presta à negação ou à confusão. É ele, não os genes, que configura os fantasmas que nutrem o imaginário social; que serve de linha de demarcação entre os grupos raciais” (MOORE, 2007, p. 22). Portanto, os traços fenóticos, no contexto social, tem servido para estabelecer as relações de dominação e exclusão, sendo a base para a manipulação e estabelecimento do *status quo* dos reinos, das nações, de uma classe.

Nesta discussão relacionada aos fenótipos e identidade, os materiais gerados na pesquisa demonstram que a dificuldade de assentir a identidade negra é motivada pela perpetuação do padrão eurocêntrico na sociedade brasileira. Inevitavelmente, a cultura eurocêntrica enraizada na sociedade brasileira estabeleceu um padrão social, político e ideológico. Com isso, afirmo que vivemos em uma sociedade de contradições, onde no país da diversidade e pluralidade, ainda persiste o pensamento da monoculturalidade centrado na cultura do embranquecimento.

Esse processo, também, é rememorado nos discursos dos estudantes e suas implicações para o viver a identidade negra na contemporaneidade. A exemplo disso, o informante 33 destaca o quanto as escolhas lá no século XIX, principalmente com a simbologia da identidade nacional, refletem na perpetuação da cultura eurocêntrica.

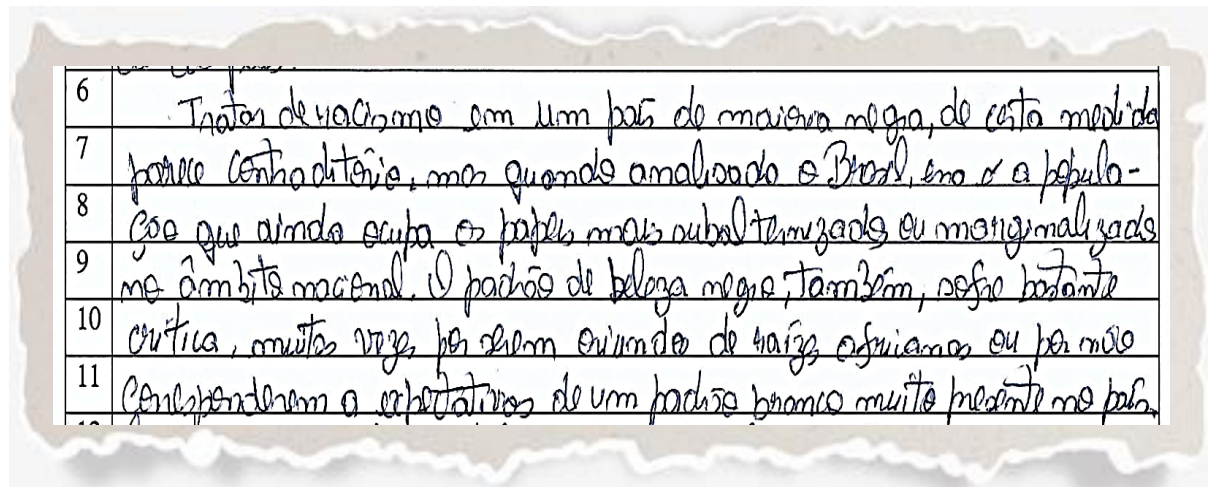
Figura 11 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF33)



Certamente, a escolha “como referência o modo de vida europeu” para a formação da cultura brasileira, resultou na sucessão de prática de negação da pluralidade étnica do nosso país. Em decorrência disso, no estabelecimento dos “padrões” classificatórios da(s) identidade(s) sociais raciais, o negro, não digo em sua maioria, a partir da compreensão da exclusão dos seus traços identitários, tem construído uma resistência ao Ideal do Ego-branco, conforme descrito por Santos (1983).

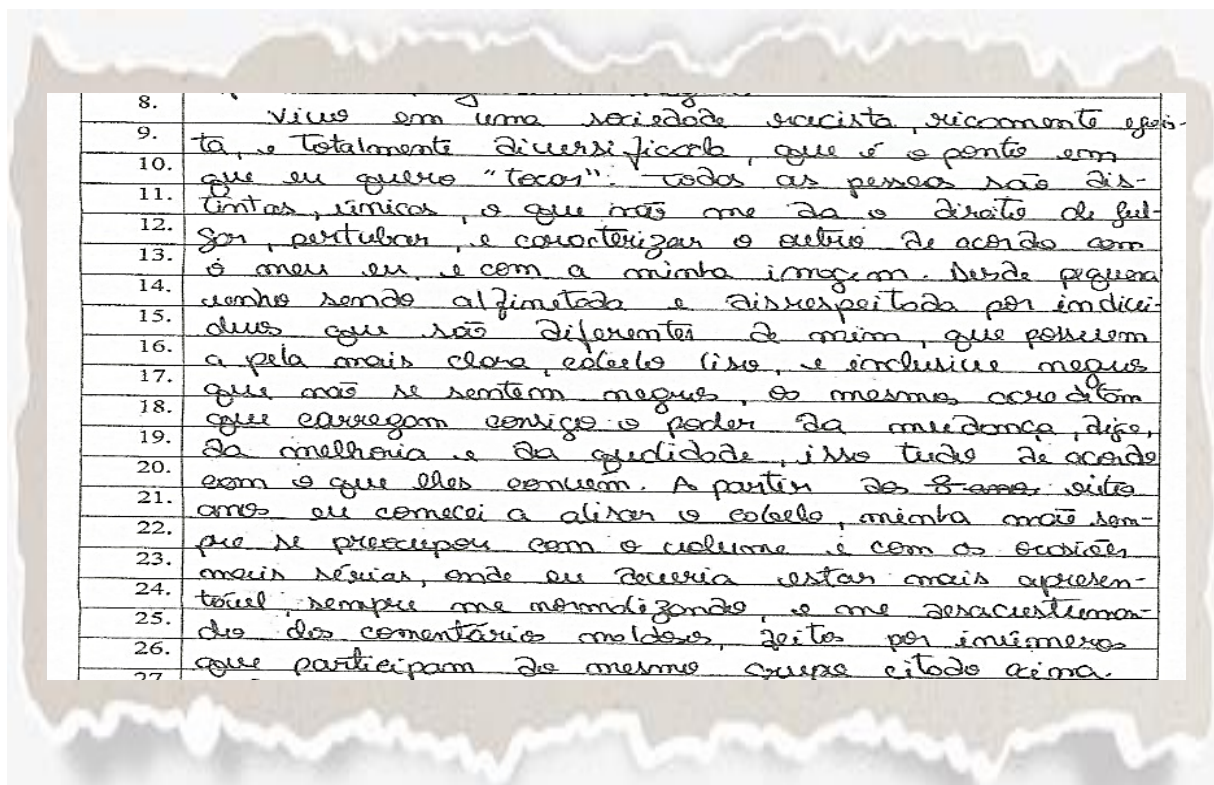
Essa resistência ao ideal do Ego-branco na contemporaneidade tem proporcionado uma possibilidade de problematizar noções de identidades fixas (HALL, 2000) construída em torno da branquitude, e conseqüentemente oportunizar o poder falar a partir da periferia do poder (BHABHA, 2008). E é isso que identifico no discurso dos estudantes, no que se refere à configuração das suas identidades. Sendo assim, nesse pensamento de fronteira, os informantes trataram de questões fundamentais para afirmação da identidade negra, tais como, o padrão estético e a marginalização dos seus corpos.

Figura 12 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF01)



E, nesse falar da periferia do poder, os informantes denunciam o pensamento monocultural que elegeu o padrão estético europeu, pele clara, cabelos lisos, olhos claros etc. como representação da beleza nesse jogo (branco = beleza x negro = feiura). A partir das suas experiências, os informantes confrontam esse padrão de beleza idealizada que exclui a negritude e seus traços. Na sequência, apresento trechos e posicionamentos dos estudantes com relação à identidade negra e estética:

Figura 13 – Fragmento do relato de experiência: (INF46)



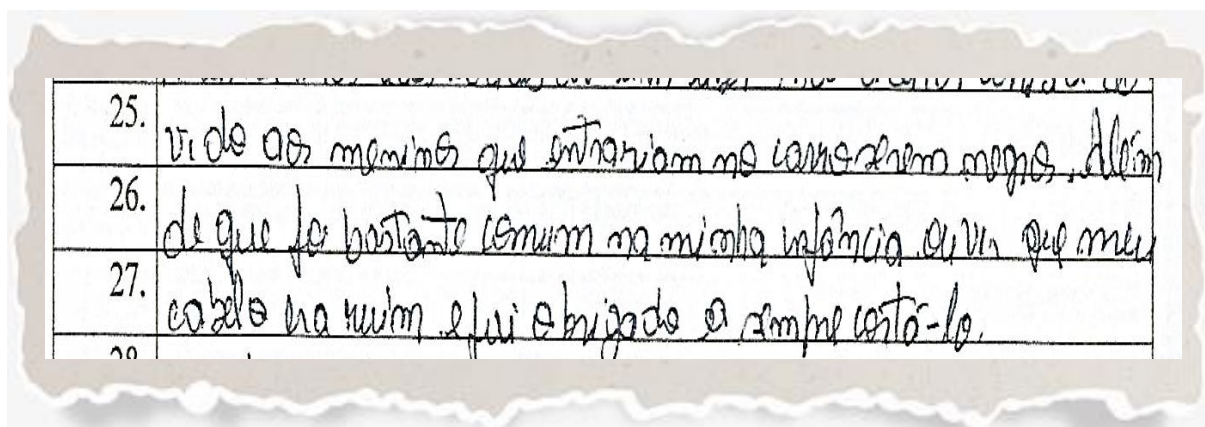


É interessante observar que o processo de homogeneização cultural fere o direito de assumir uma identidade. Na narrativa acima, a estudante, negra, descreve com sentimento de dor, de tristeza, os efeitos nocivos da imposição cultural europeia na sociedade brasileira e, que, afetou a sua vida. Por isso, ela afirma que “desde pequena venho sendo alfinetada e disrespeitada por indivíduos que são diferentes de mim” (SIC) e, conseqüentemente, ainda na infância, “comecei a alisar o cabelo, minha mãe sempre se preocupou com o volume e com as ocasiões mais sérias, onde eu deveria estar sempre apresentável”.

Diante disso, é inevitável, trazer para a sala de aula, a discussão do jogo de representação identitária, a partir da construção simbólica e a “luta para afirmar as diferentes identidades” (WOODWARD, 2000, p. 10). Como representação da estética, o cabelo tem configurado um símbolo de demarcação da identidade e da diferença étnica entre negros e brancos. Historicamente, o cabelo liso, símbolo da branquitude, imputou a desvalorização e a falta de aceitação do cabelo crespo, símbolo da negritude. Por isso, o ato de assumir o cabelo, ato de resistência e de empoderamento, nem sempre, é compreendido com naturalidade pela sociedade.

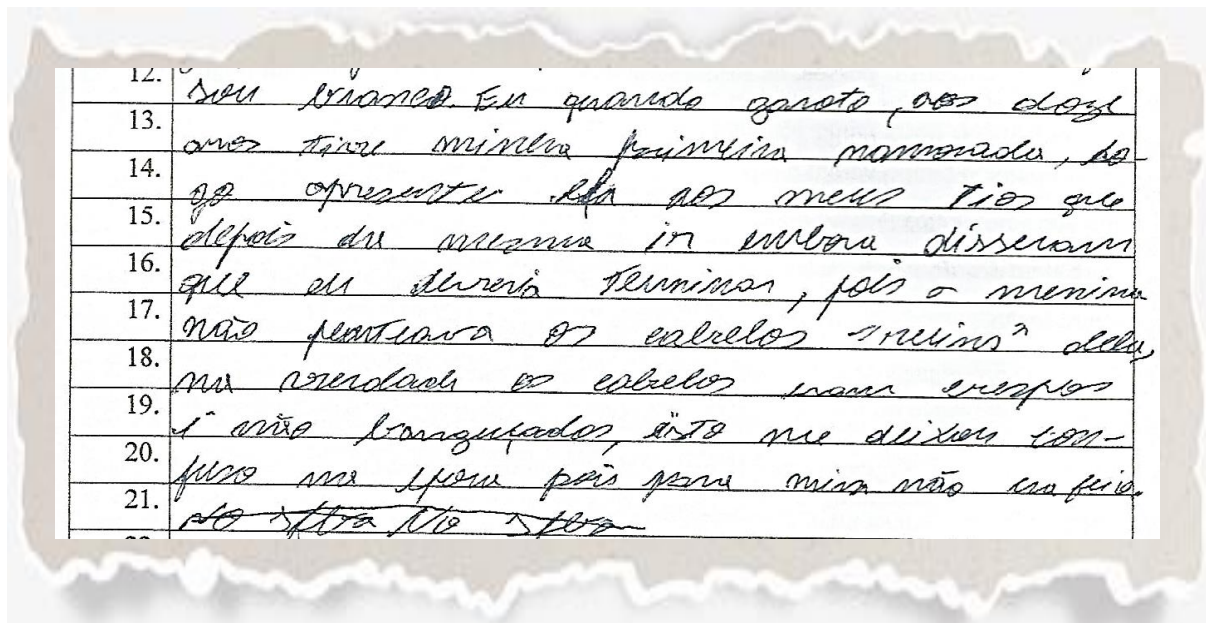
Sendo assim, o assumir o cabelo, em muitos casos, gera a estigmatização dos(as) negros(as) pela tipificação negativa.

Figura 14 – Fragmento do relato de experiência: (INF01)



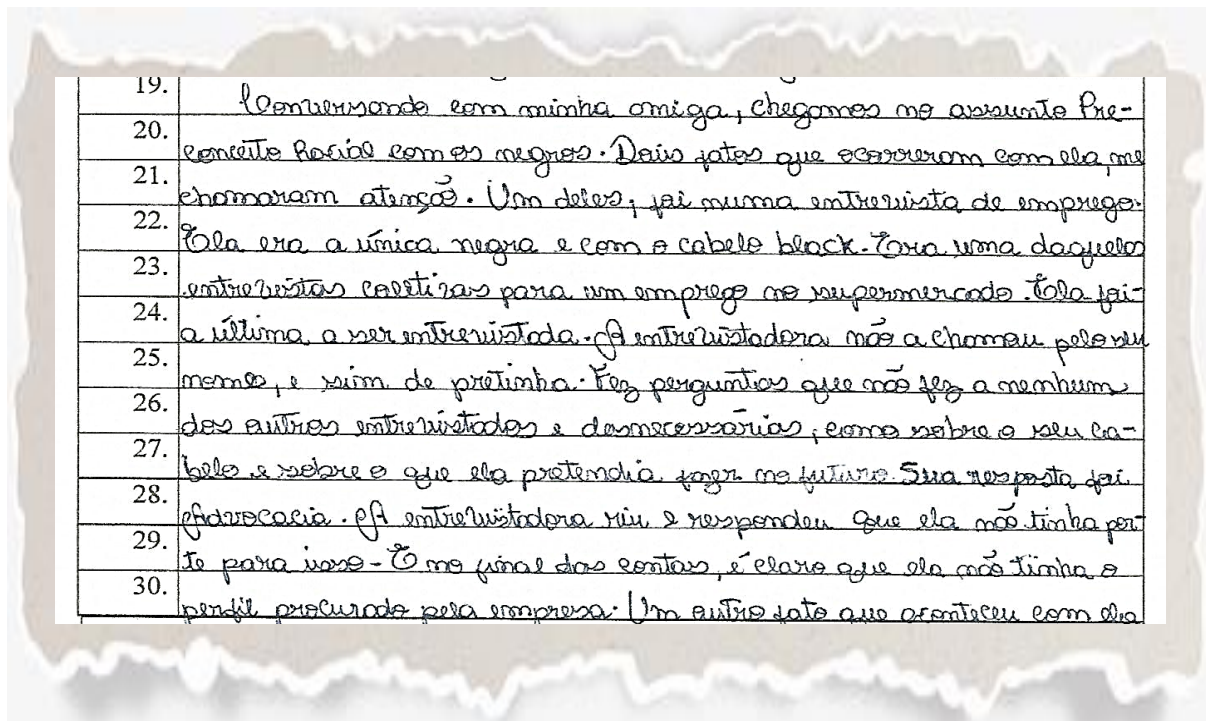
Essa estigmatização, também, afeta o(a) negro(a) nas relações afetivas e familiares:

Figura 15– Fragmento do relato de experiência: (INF08)



Ademais, o estigma sobre a estética desmerece a potencialidade do(a) negro(a) nas relações profissionais.

Figura 16 – Fragmento do relato de experiência: (INF27)



No entanto, os dados gerados na pesquisa apontam para um processo de mudança e transformação social na compreensão e assunção da identidade negra, o que é importantíssimo para construção de uma sociedade mais consciente, mais

solidária com o Outro. Essa transformação tem sido gerada pela “tomada de consciência de uma comunidade de condição histórica de todos aqueles que foram vítimas da inferiorização e negação da humanidade pelo mundo ocidental” (MUNANGA, 2009, p. 22). Portanto, se por um lado, a dor representa uma marca que não pode ser esquecida por aqueles que carregam a pigmentação da cor; por outro lado, nasce o tempo revisionário (BHABHA, 2008) da história da negritude e, conseqüentemente, tem produzido a ressignificação do discurso de “dominação e exclusão”.

Nesse revisionismo identitário, conscientização e resistência para assumir a identidade resultam na formação do “nós” coletivo, buscando a visibilidade social, a representatividade social e política. Sendo assim, os estudantes, diante da realidade que atinge os negros, apropriaram-se e reivindicaram o direito a ter uma identidade racial. Isto posto, o processo de (re)narração daquilo que foi estabelecido sobre o que é ser negro numa sociedade que prioriza a branquitude engloba a desconstrução da imagem negativa do negro para a estruturação positiva da identidade negra, a autoafirmação.

Diante disso, as narrativas de sala de aula demonstraram a existência do discurso de solidariedade e pertencimento como processo de autoafirmação. E isso é percebido com a problematização encontrada nos discursos dos estudantes, no que se refere à associação da identidade negra à escravidão. Nos excertos das redações dos informantes 09 e 25, é possível perceber como os estudantes se posicionam frente a necessidade de construir esse tempo de revisão histórica, da problematização e assunção da sua identidade (MUNANGA, 2006; HALL, 2000).

Figura 17 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF25)

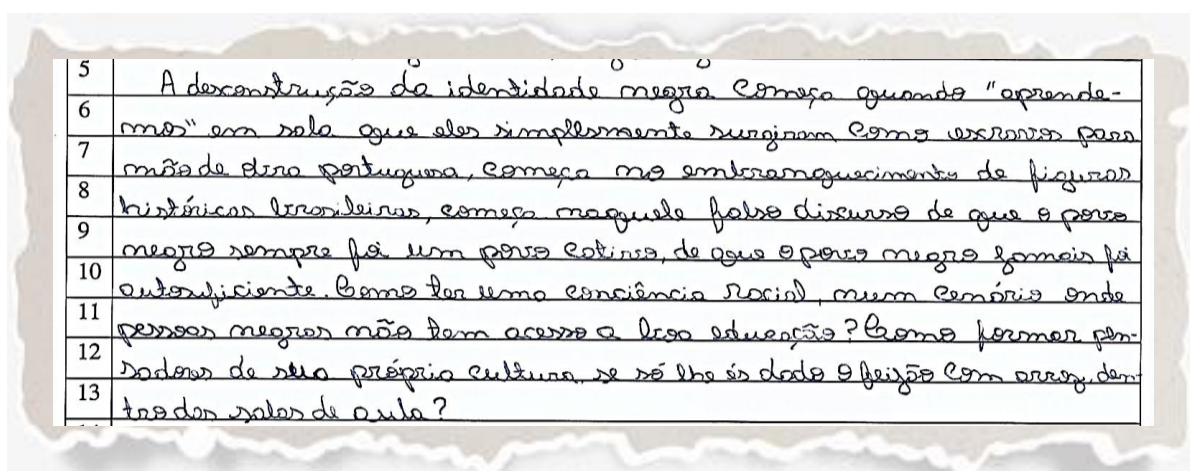
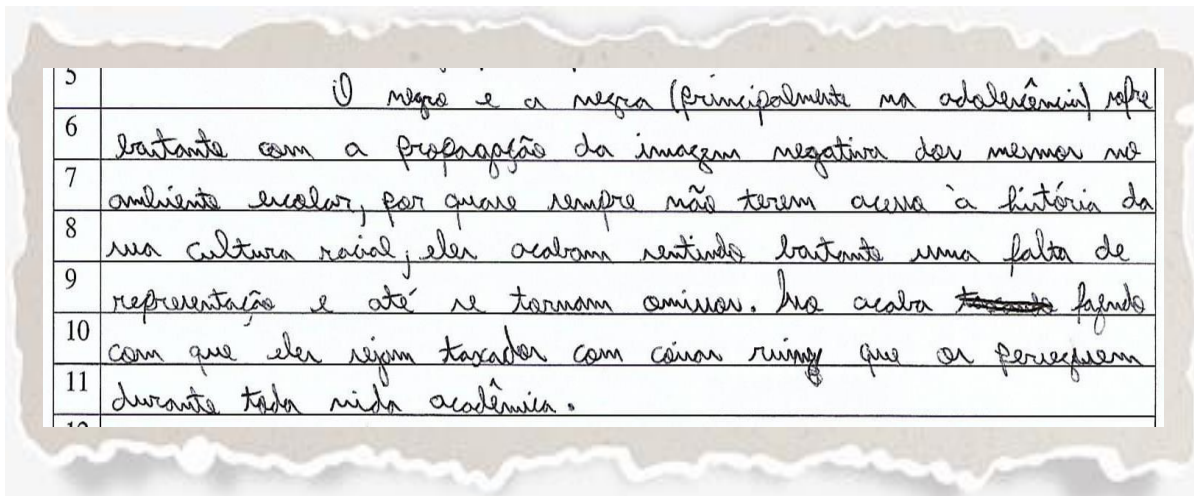


Figura 18 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF09)



Nos enunciados dos informantes 09 e 25, o foco da reflexão é a construção de uma simbologia negativa para o negro. Isso impulsiona o processo de inferiorização da negritude (MUNGANGA, 2006) e, sobretudo, a negação da sua história. Esses processos, na sociedade brasileira, têm sido (re)produzidos por uma narrativa que encontra na escola o lugar perfeito para naturalização de uma produção discursiva excludente da cultura afro-brasileira. É interessante observar, nos fragmentos, que os informantes sistematizam a realidade da cultura e da identidade negra na escola do seguinte modo:

(1) “aprendemos em sala que eles **[negro]** simplesmente surgiram com escravos” RED (INF 25, l. 6)

(2) “propagação da imagem negativa dos mesmos **[negro e negra]** no ambiente escolar” RED (INF 09, l. 6-7)

(3) “começa com falso discurso de que o povo negro foi um povo cativo, de que o povo negro nunca foi autossuficiente” RED (INF 25, l. 6-7)

Aqui, é relevante salientar que o posicionamento dos informantes aponta tanto para o processo de conscientização da problemática que fere a sua identidade, como também sinaliza para a necessidade de agir sobre o mundo e sobre o outro (FAIRCLOUGH, 2001). Como sujeitos em ação no mundo, a reivindicação da identidade negra, assim é materializada:

(i) o assumir a identidade negra representa resgatar a(s) história(s) da afro-brasilidade, a partir

Figura 19 – Resposta do questionário: (INF51)

5º. Aceitação e valorização de si e da história dos seus ancestrais

Figura 20 – Resposta do questionário: (INF15)

5. O conhecimento da sua origem, raiz e entender o seu papel nessa sociedade, e o compromisso com sua ancestralidade.

(ii) a assunção da identidade negra se concretiza na desconstrução de estereótipos. Isso implica reverter certas imagens criadas sobre os corpos negros. Como pode ser percebido no fragmento a seguir:

Figura 21 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF52)

15 A animalização dos corpos negros é a maior prova da distância  
16 considerável do Brasil até a democracia racial. Ainda hoje, ho-  
17 mens negros são representados como máquinas, sem sexo ou de-  
18 trabalho, sua sensibilidade é inexistente. As mulheres ainda  
19 são as queixosas, que não sofrem e são capazes de resistir a to-  
20 do e qualquer sofrimento. Ao contrário das irmãs brancas, são  
21 insensíveis de medo, delicadeza e sentimentos.  
22 O Brasil ainda precisa dar longos passos em direção a demo-  
23 cracia racial. É preciso despojar, com urgência os estereótipos asso-  
24 ciados a população negra. Esta, precisa, antes de mais nada, ser vis-  
25 ta como ser humano para, só sim, a igualdade ser uma opor-  
26 tunidade possível. Ainda que os anos tenham passado e que tenham  
27 havido saltos legais e culturais, o negro ainda é visto como  
28 animal, um ser sem alma ou valor.

Na ação discursiva, a informante, uma estudante negra, elenca os principais estereótipos que minimizam a representação da sua identidade, e por isso, torna a assunção da identidade uma representação de luta e resistência contra:

- (4) “animalização dos corpos” (l.15);
- (5) “máquinas, sejam sexuais ou de trabalho” (l. 17-18); e, sobretudo as mulheres negras que”
- (6) “não sofrem e são capazes de resistir a todo e qualquer sofrimento”.

Figura 22 – Fragmento do relato de experiência: (INF18)

27.	Chega a conclusão de que nós negras continuaremos a passar por tantos constrangimentos por conta da nossa cor, mas que independente disto, a nossa inteligência, capacidade de honestidade e caráter não são deturpados pela nossa cor.
28.	
29.	
30.	

Por fim, a configuração da identidade negra mobilizada pelos estudantes, a partir das produções discursivas, mostra que ela não pode ser simplificada pela característica da coloração. Portanto, retomando a concepção de identidade fluidas (HALL, 2000), considero que é imprescindível discutir a(s) identidade(s) negra(s), que se formam, transformam nas diversas sociais (KLEIMAN, 2013). Com isso, encontrei identidades negras que se relacionam com as questões de gênero.

Figura 23– Fragmento do relato de experiência: (INF10)

1.	Meu objetivo é mostrar na minha perspectiva de homem preto o que é e de que maneira entendo o racismo. O motivo desse
2.	
3.	

Ademais, a composição da(s) identidade(s) negras, também, se relaciona com

a concepção de territorialidade. Com isso, os informantes abaixo confirmam a ideia das múltiplas identidades que produz um significado para suas vivências e experiências. Com isso, é agregado a cor “negro”, símbolo da identidade da negritude, a expressão “morador de um bairro popular, baiano”, representação territorial. Desse modo, se desejamos, de fato, compreender as diversas culturas que convergem e divergem nas nossas salas de aula, não podemos descartar essas informações tão importantes, isso porque os sujeitos que chegam à escola possuem uma formação cultural, social, política e ideológica.

Figura 24 – Fragmento do relato de experiência: (INF28)

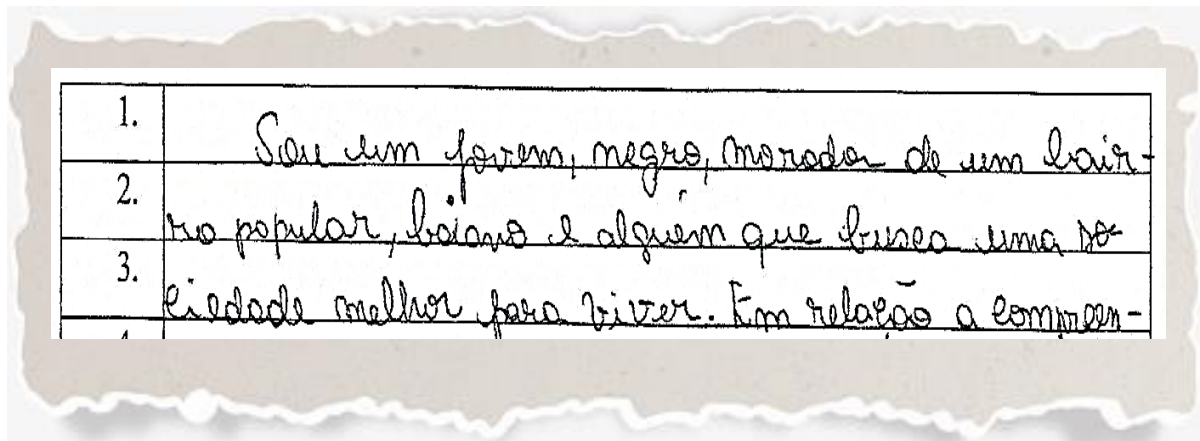
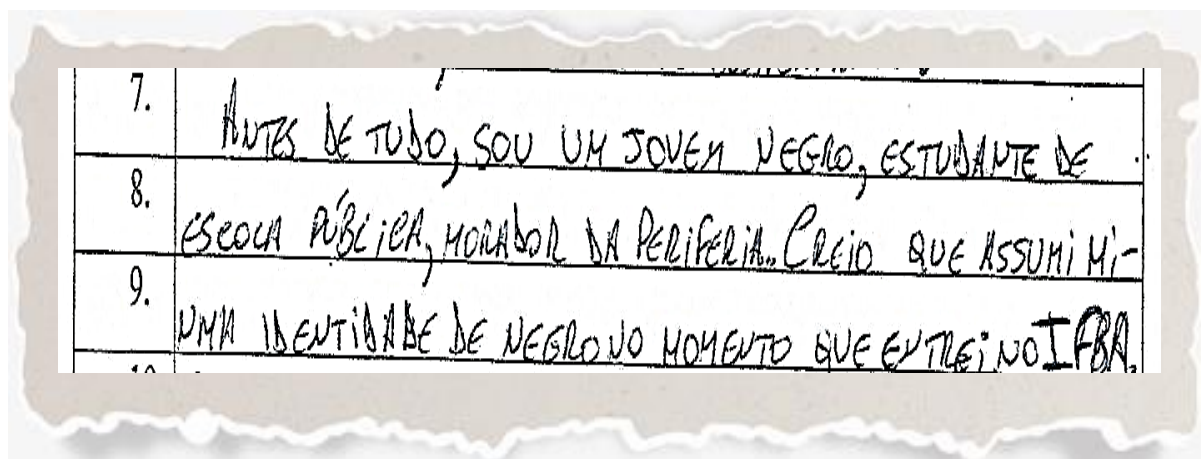


Figura 25 – Fragmento do relato de experiência: (INF22)



No enunciado acima, o informante enfatiza a configuração da sua identidade, que não pode ser negligenciada nem pela escola, nem pela sociedade, como “jovem negro”, “estudante de escola pública” e “morador da periferia”. Essas referências ratificam o posicionamento desta pesquisa em refletir a ação do sujeito a partir da

compreensão da pluralidade identitária e cultural. Essa perspectiva mostra a necessidade da escola, de nós educadores e da sociedade lutarmos para valorizar a pluralidade identitária e combater qualquer forma de discriminação e, assim, percebermos:

[...] que todos os povos e todos os grupos humanos, seja qual seja sua composição e origem étnica, contribuem com suas próprias características para o progresso das civilizações e das culturas que, em sua pluralidade e graças a sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade. (UNESCO, 1979)

Isto posto, é notório, ainda que lentamente, o modo como a(s) identidade(s) negra(s) tem sido formada e transformada no contexto escolar. Durante a análise, os relatos dos estudantes em tom de denúncia apontaram para um sistema escolar que ainda privilegia a monoculturalidade, a representação do ideal branco. No entanto, também sinalizou o rompimento com esse paradigma eurocêntrico de cultura e identidade fixa. Por isso, finalizo essa discussão sobre a constituição das identidades negras dos estudantes, apresentando algumas narrativas que alimentam um fio de esperança para construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária, que respeita o direito do outro.

Desse ambiente escolar, os informantes, negros e brancos, relatam que:

Figura 26 – Fragmento do relato de experiência: (INF46)

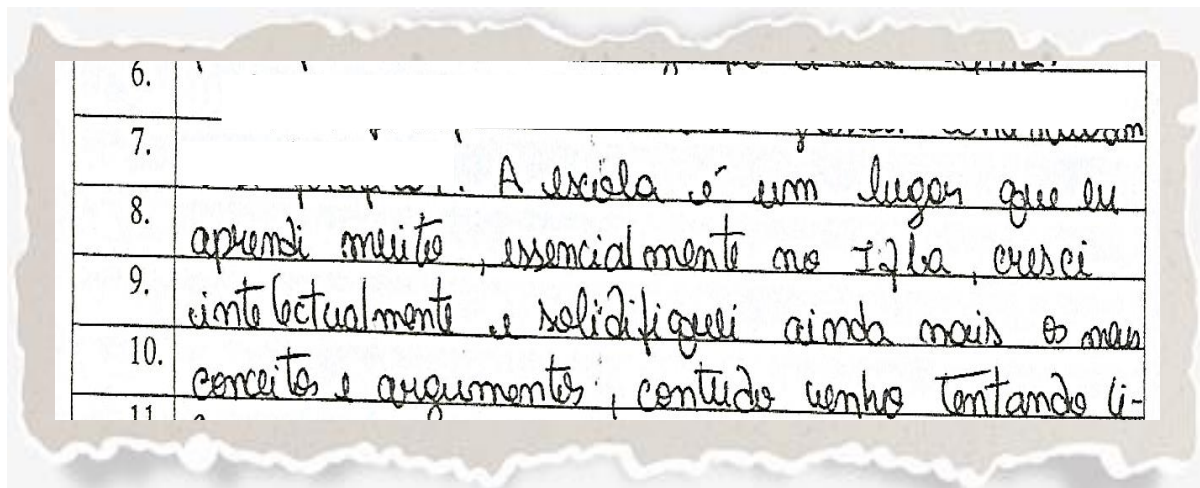




Figura 27 – Fragmento do relato de experiência: (INF39)

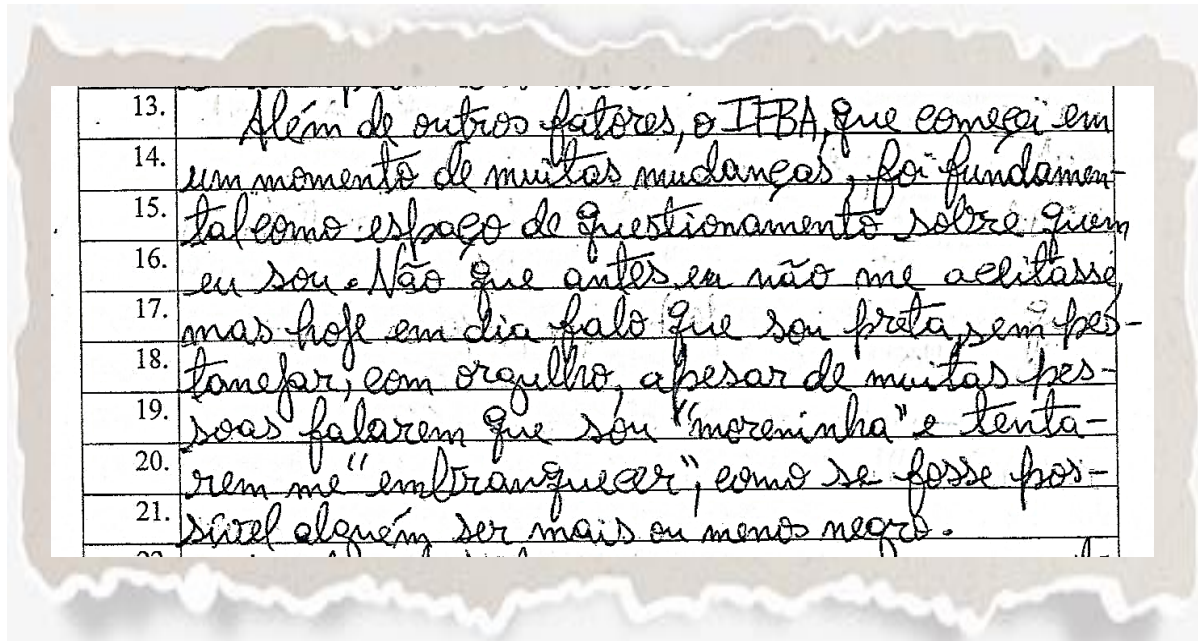
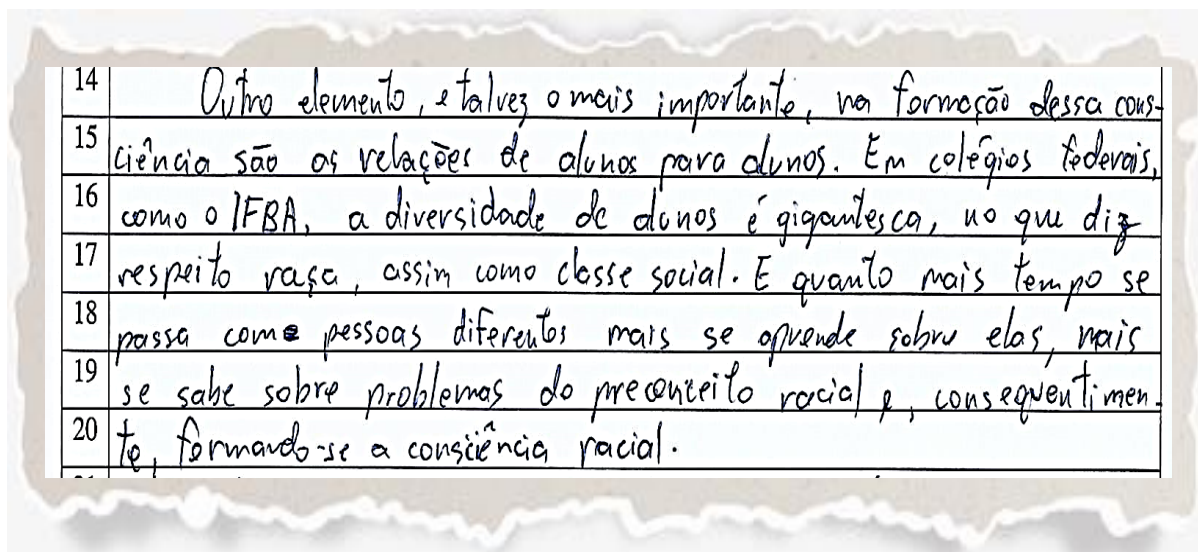


Figura 28 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF21)



Enfim, as ações desenvolvidas pelos movimentos sociais, que ao longo da história têm lutado e praticado uma cultura de resistência para concretização de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para os negros e pardos em nosso país. Além disso, a promulgação da Lei 10.639/03, que estabelece o direito à abordagem das relações étnico-raciais na escola, permitiu a inserção da cultura e da história afro-brasileira nos currículos. Estes são fatores relevantes para termos estudantes capazes de agir, ter orgulho e valorizar a identidade racial negra. No entanto, não

podemos negligenciar a realidade nefasta que ainda permanece tanto em nossa sociedade quanto no interior da escola e que implica na desvalorização da negritude, o racismo. Nas próximas seções 4.3 e 4.4, demonstro essa realidade presenciada e vivenciada por estudantes negros (as) dentro e fora do contexto escolar.

#### 4.3 DISCURSO, RACISMO E CONTEXTO ESCOLAR

O objetivo desta seção é refletir a prática do racismo enquanto categoria discursiva que se estabelece nas relações sociais. Para isso, proponho inicialmente a problematização da relação discurso e racismo baseado nos estudos Dijk (2008). Em seguida, analiso o posicionamento discursivo dos estudantes diante das vivências e/ou experiências com o racismo num quadro institucionalizado, o contexto escolar, ou não institucionalizado.

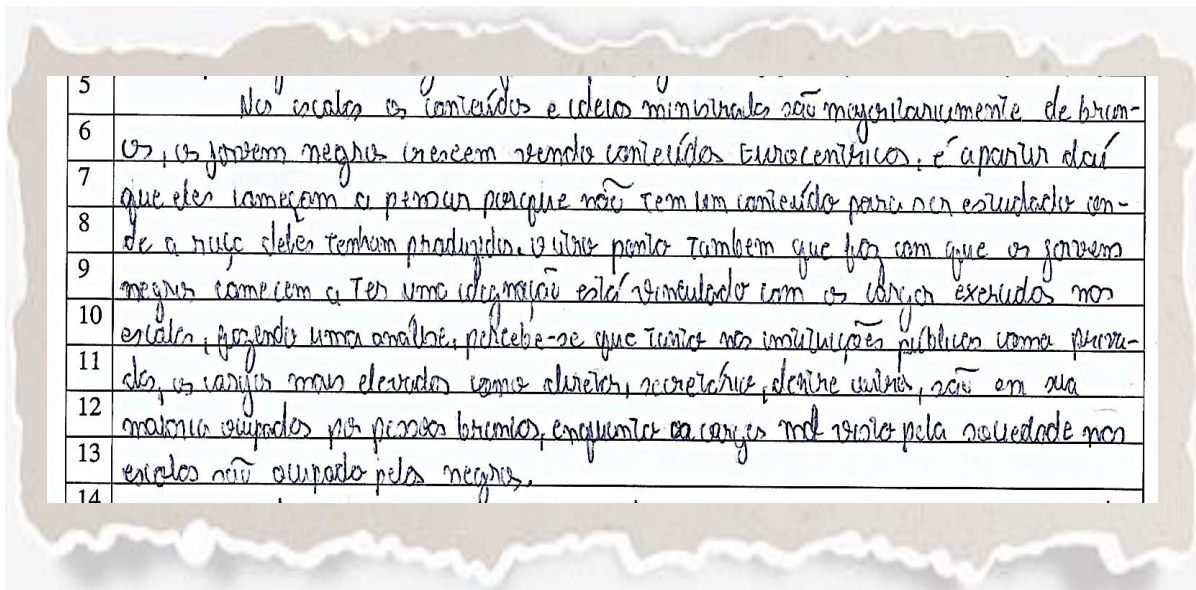
Para Dijk (2008, p. 135) o discurso, “um evento comunicativo específico, em geral, e uma forma oral ou escrita de interação verbal ou uso da língua, em particular”, exerce grande influência na construção e perpetuação do racismo contemporâneo. Nessa relação discurso e racismo, o analista crítico do discurso aponta o papel desempenhado pela elite simbólica, que movida de poder de acesso aos modos de discurso público – dos meios de comunicação, da educação, da política, fomenta a reprodução do discurso racial e o fortalecimento da hegemonia branca. Sobre a elite, Van Dijk faz a seguinte consideração:

Nossa definição acerca das elites não se dá, portanto em termos de suas posições sociais de liderança, mas sim em termos dos recursos simbólicos que definem o “capital” simbólico e, em particular, seu acesso preferencial ao discurso público. As elites, assim definidas, são literalmente o(s) grupo(s) na sociedade que mais têm “algo a dizer” e que, portanto, também têm “acesso preferencial às mentes” dos grande público. Como líderes ideológicos da sociedade, estabelecem valores, objetivos e interesses comuns, formulam senso comum, assim como o consenso, tanto como indivíduos quanto como líderes das instituições dominantes da sociedade. (DIJK, 2008, p. 139)

Desse ponto de vista, a escola enquanto elite simbólica ocupa uma posição privilegiada na produção de conhecimento, na construção de valores e na perpetuação de práticas culturais no que se refere às questões raciais. Como mencionamos na seção 4.1, o contexto escolar (re)produz a partir da cultura escolar um discurso sobre o racismo que consiste, na maioria das vezes, na hegemonização da cultura eurocêntrica, branca.

Sei que a discussão acerca da prática do racismo no contexto escolar ainda é um tema complexo por motivos ideológicos e culturais. Diante disso, nos ambientes educacionais, o racismo acontece de modo consciente e inconsciente, sendo recontado sistematicamente por ações, gestos, produções de conteúdo, relações entre profissionais de educação e alunos.

Figura 29 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF24)



Além disso, Cavalleiro (2006, p. 82) chama-nos a atenção para o fato da atuação docente como “agentes reprodutores da discriminação e do racismo no espaço escolar, desde aqueles que atuam em educação infantil, até mesmo aqueles que atuam em níveis escolares mais elevados. (SIC)”. Por isso, considero relevante trazer para a discussão do racismo no contexto escolar sob dois aspectos: o discurso da democracia racial e o discurso do silêncio racial.

Para Moore (2007), a democracia racial consiste no mito-ideologia do autoengano, pois a sociedade diante do quadro de opressão vivida pela população negra não demonstra nenhuma reação para contornar tal situação. Moore argumenta que a legitimação a insensibilidade pela causa do outro, pode ser justificada pelo que a insensibilidade é produto do racismo. Desse modo “não há sensibilidade diante da falta de acesso, de modo majoritário, da população negra aos direitos sociais mais elementares como educação, habitação e saúde” (MOORE, 2007, p. 23). Nesse quadro de insensibilidade, a democracia racial enquanto ideologia do autoengano tem negado o racismo, “usando dos mais variados argumentos universalistas, integracionistas e republicanos”, de modo inverso, e sustentando o *status quo* da

classe dominante. Conseqüentemente, o discurso da democracia racial tem produzido a trivialização do racismo que deslegitima “as crescentes lutas reivindicatórias das populações salvo do racismo”. Além disso,

A banalização do racismo visa a criar a impressão de que “tudo anda bem” na sociedade, imprimindo um caráter banal às distorções socioeconômicas entre as populações de diferentes “raças”. Os que acreditam no contrário podem ser julgados “revoltosos”, “inconformados” e, até mesmo, “racistas às avessas”. Contra estes, a “boa sociedade” estaria legitimada a organizar vigorosas ações de repressão. Essa expansão e aceitação do racismo conduzem, inexoravelmente, à sua banalização (MOORE, 2007, p. 29)

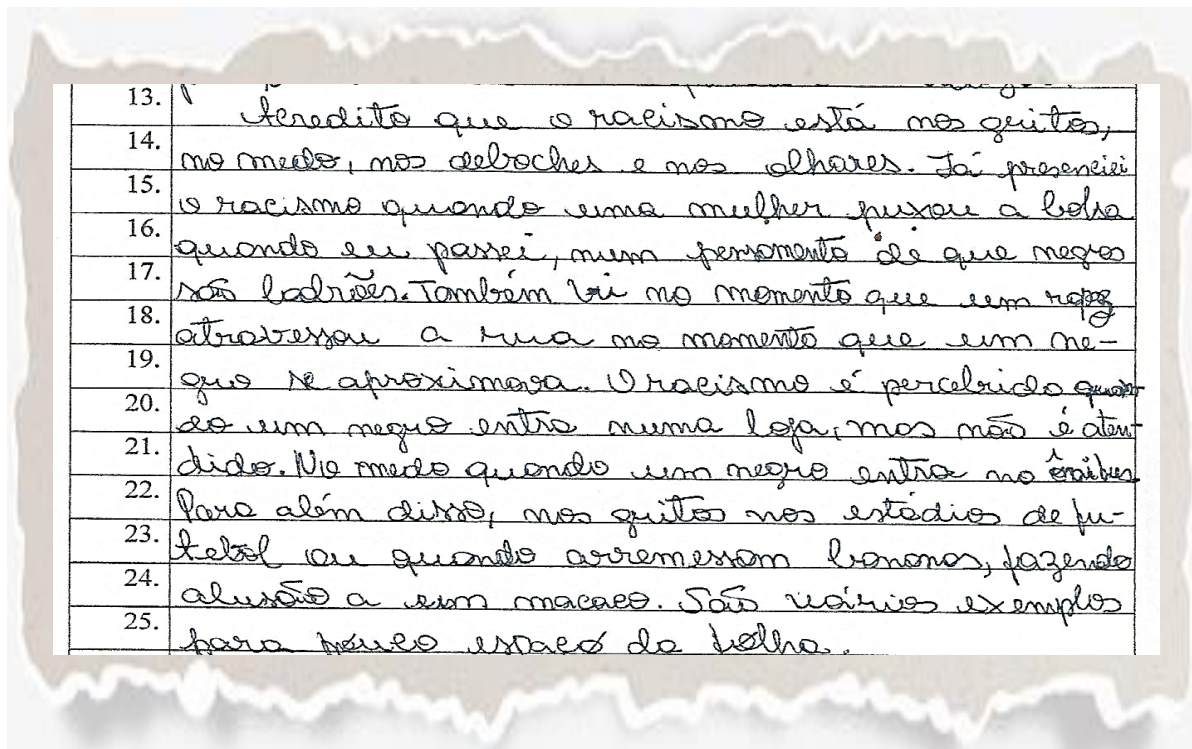
Decerto, a trivialização e a banalização do racismo na sociedade brasileira têm gerado a perpetuação de práticas racistas que ferem os direitos humanos. Assim, na investigação dos dados, percebi que o racismo, principalmente, na capital baiana, ainda é uma realidade. Com isso, em cada documento elaborado em sala de aula pelos estudantes, encontrei vestígios de um país que produz um discurso democrático racialmente. Reconheço que, diante das informações obtidas, não será possível enfatizar todas as questões encontradas em cada produção dos estudantes. Essas questões podem fornecer elementos para trabalhos vindouros, como o de doutorado. Por isso, farei um recorte de análise em dois aspectos: 1) cenas cotidianas de racismo e suas implicações; 2) IF, um espaço contraditório.

#### **4.3.1 Cenas cotidianas de racismo**

Quando pensei na elaboração dos instrumentos de pesquisa para investigar a discussão do racismo no contexto da aula de LP, não queria tratá-lo de modo isolado das experiências e vivências dos estudantes. Isso porque, se nós, educadores, desejamos conceber uma proposta de ensino voltado para questões raciais, que estabeleça tanto um lugar de problematização (PENNYCOOK, 2006) quanto de desaprendizagem (FABRICIO, 2006), é necessário conhecer a realidade local e global (BHABHA, 2008) dos estudantes para a produção de discussão mais efetivas, que possibilite que os atores de sala aula, negros, pardos e brancos, em posição de subalternidade, possam falar (SPIVAK, 2010).

Se, para a maioria da população brasileira, o racismo é uma prática inexistente, Nas reminiscências dos informantes, o racismo é uma prática discursiva simbólica, que se materializa em ações, falas, instituições, e possui a marca da violência física e psicológica.

Figura 30 – Fragmento do relato de experiência: (INF28)



No fragmento acima, deparo-me com o discurso de marginalização do negro pela associação (negro = ladrão). Essa realidade discursiva praticada na sociedade brasileira, o sentencia, antes mesmo, de se confirmar o ato. No enunciado do informante, posso mencionar pelo menos duas cenas que caracterizam o processo de marginalização do negro nos seguintes trechos:

(8) “Já presenciei o racismo quando uma mulher puxou a bolsa quando eu passei”

(9) “também vi no momento em que um rapaz atravessou a rua no momento que um negro se aproximava” (SIC)

Diante dessa situação, como é possível, enquanto professores, sermos tão insensíveis ao racismo inerente à nossa sociedade e que afeta a vida dos nossos estudantes?

O racismo possui uma cor, uma cultura, uma linguagem, o qual se materializa nas diversas formas de preconceito e discriminação racial. Indubitavelmente, para romper essa insensibilidade, sustentado pelo mito da democracia racial, é preciso tratá-lo, transgredindo a superficialidade que domina as discussões em sala de aula.

Assim, na investigação, constatei, em vários textos, os estudantes atribuindo a

questão da cor como fator determinante para as práticas racistas. E por isso, é preciso chamar atenção para o peso da cor. Essa ideia não é uma invenção teórica, mas uma realidade que atinge a população negra. Nas produções discursivas dos estudantes, a evidência do peso da cor é retratada da seguinte forma:

(i) Na metodologia utilizada pela polícia para realização da abordagem e criminalização do negro. Esse aspecto teve uma grande reincidência, sendo citado até por informantes brancos, reconhecendo com o “privilegio da cor”. Além disso, é preciso enfatizar que, ao se referir a esse ponto de vista, os estudantes assumem um posicionamento de denúncia, de insatisfação. Com isso, ao citar um instrumento do Estado no processo de dominação e subalternização dos corpos negros, elas fazem os seguintes comentários:

Figura 31 – Fragmento do relato de experiência: (INF19)

1.	Os relatos de experiências relacionadas ao racismo
2.	relacionados de um jovem negro brasileiro são sempre muito
3.	tos, ocorridos em muitos espaços sociais, e advindos de
4.	muitas pessoas. Meu relato, como jovem negro, não é
5.	violento, como as abordagens policiais, mas sutil o su-
6.	ficiente para amigos e colegas não notarem a truculência
7.	de ato.

Figura 32 – Fragmento do relato de experiência: (INF31)

16.	Certa vez, infelizmente, presenciei atitudes racistas violentas por
17.	policiais no carnaval. No momento, comum, de revista para conseguir
18.	entrar no circuito do carnaval, estávamos os homens em uma fila única
19.	e quando chegou meu momento de ser revistado, o policial simplesmente au-
20.	terizou minha passagem sem nem passar o detector de metais, e com o
21.	homem logo atrás de mim, obviamente negro, houve uma revista extrema-
22.	mente violenta, com “boculejos”, ser invasivo, entre outros. Dentro do IF-

Figura 33 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF40)

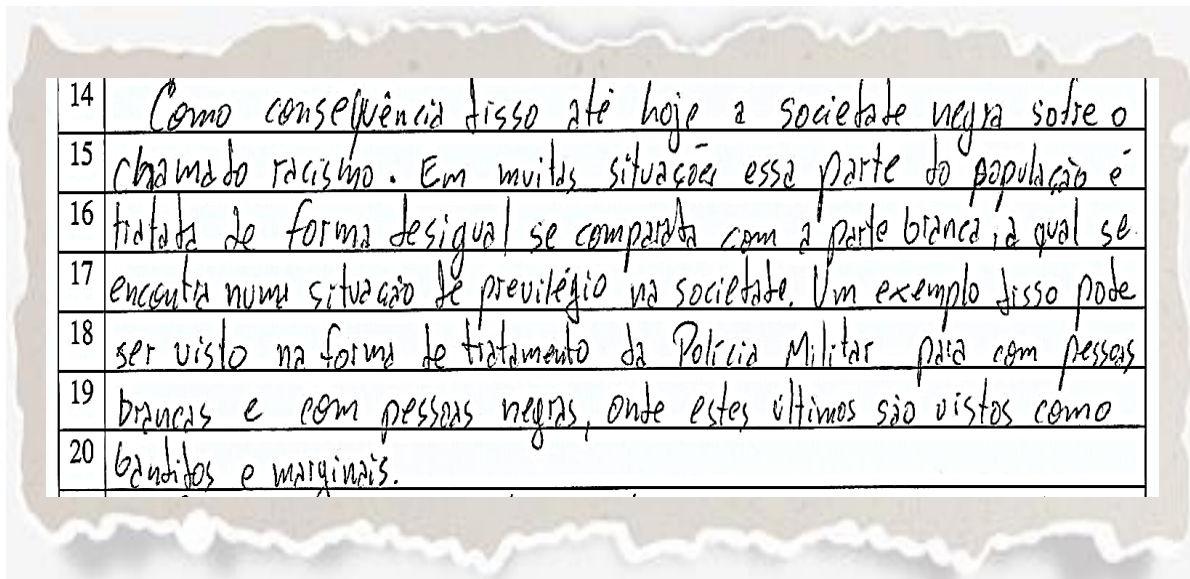
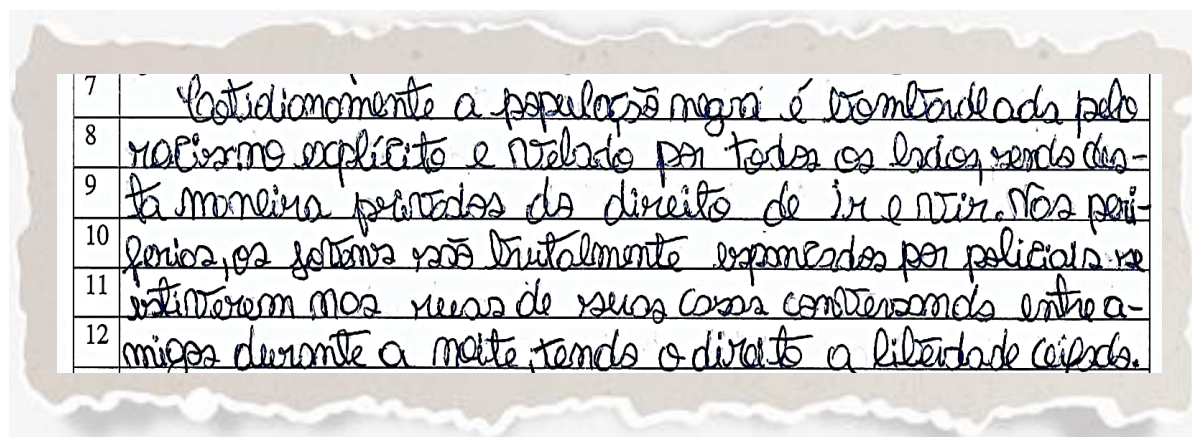


Figura 34 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF57)



Diante desses fatos, fica evidente a falácia da “democracia racial” no Brasil. Isso porque, nas relações sociais, existe um discurso que criminaliza uma cor, um gênero, uma classe social, um lugar geográfico, ou seja, negro, homem, pobre e da periferia. Segundo Moraes (2013), no imaginário da população, a imagem que se tem do infrator é sempre a figura do homem negro, o que reforça o processo de criminalização de uma etnia. Isso acontece porque nessa materialização desse racismo, à brasileira, o negro não pode ocupar espaços privilegiados, não pode ter uma boa educação, não pode ter uma boa moradia. Portanto, o racismo institucionalizado violento para com o homem negro:

(11) “meu relato, como jovem negro, não é violento, como as abordagens policiais”

(12) “e com um homem logo atrás de mim, obviamente negro, houve uma revista extremamente violenta, com “baculejos”

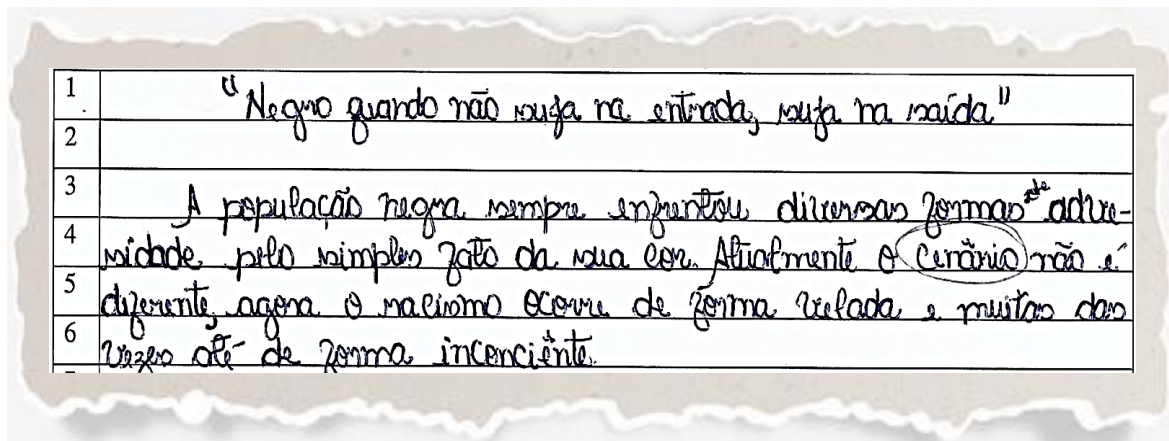
Além disso, o olhar da criminalização do negro retira o direito de ir e vir:

(13) “na forma de tratamento da Polícia Militar para com pessoas brancas e com pessoas negras, onde estes últimos são vistos como bandidos e marginais”

(14) “nas periferias, os jovens são brutalmente espancados por policiais se estiverem nas ruas de suas casas conversando entre amigos durante a noite”

(ii) Na construção de estereótipos que sustentam o diversos tipos de discriminação e preconceito racial. Efetivamente, a conotação negativa de expressões utilizadas pelo discriminador mostra a força da linguagem que, estabelecida no contexto sociocultural, afetam a vida daqueles que estão na periferia do poder.

Figura 35 – Fragmento do texto dissertativo-argumentativo: (INF15)



É interessante acentuar como o informante, um estudante negro, expressa, a partir de um dito popular racista, “negro quando não suja na entrada, suja na saída”, o peso da cultura (FANON, 2008) que sentencia a aniquilação da identidade negra. Ao longo da análise, foi possível mapear diversas expressões incorporadas no cotidiano, tais como: “você é tão preto parece urubu”, “macaco da Angola”, “você tá com cheiro de nego”, “mulambenta”, “cabelo de Bombriil”, “cabelo ruim”, “a coisa tá preta”, “pé na cozinha”, “só podia ser preto”, “vá fazer essa macumba pra lá”, “preto safado”, “sua negra do bozó!”, “olha que preto bonito”. É interessante observar que a



perpetuação de adjetivos desqualificadores/inferiorizantes demonstra como a sociedade brasileira (re)produz um discurso de desvalorização da identidade negra a partir dos estereótipos que reforçam o peso cultural que marginalizam aqueles que carregam a pigmentação da cor.

Na próxima subseção (ver 4.1.3), exponho os resultados das observações realizadas pelos estudantes sobre a percepção do racismo no IFBa.

#### **4.3.2 IFBA e racismo: um espaço contraditório**

Até aqui, dissertei e analisei a configuração da(s) identidade(s) negra(s) e a problemática do racismo na sociedade brasileira baseado nas produções discursivas dos estudantes nas aulas de LP. Doravante, aprecio o posicionamento dos discentes perante as questões étnico-raciais no contexto tecnológico federal. Como já dito, a transformação dos CEFET para IF proporcionou uma mudança no modo de se fazer educação. Isso porque a perspectiva de formação integral, de preocupação com as questões sociais devem nortear tanto filosofia institucional como as ações pedagógicas. Para entender até que ponto essa transformação tem sido alcançada, levei em consideração a abertura institucional, isso envolve os atores da escola (professores, corpo técnico e estudantes), para o tratamento das questões étnico-raciais, especificamente, o racismo. A fim de tornar mais didático esta parte da análise, decidi organizá-la em duas partes: a triste realidade que marca vidas negras; indícios de avanços nas questões raciais.

Decerto, no ambiente escolar, as práticas de valorização da cultura negra caminham lentamente, o que implica ações nada humanizadoras, sensível ao outro. Essa triste realidade que marca as vidas negras foi apresentada pelos informantes diante de várias situações que demonstram que a força da lei, não significa mudança imediata dos hábitos de uma sociedade preconceituosa e racista (MUNANGA, 2005).

Sobre a prática do racismo no IFBa, encontrei na análise dos dados, uma divergência sobre a percepção do racismo nos discursos dos estudantes. Para um grupo de informantes, há compreensão de que o racismo na instituição existe, mas o fato de nunca terem presenciado e/ou vivenciado faz com que seus posicionamentos demonstrem um certo distanciamento do assunto. Isso reforça a ideia de que as pautas das relações raciais, como o racismo, ainda passam despercebidas pela

sociedade brasileira e, que, somente aquele que a vivencia é que sofre as consequências psicológicas, morais e sociais do ato. Observe os fragmentos a seguir:

Figura 36 – Fragmento do relato de experiência: (INF18)

20.	Do contrário do exterior aqui no IFBA, eu nunca
21.	sofri nem presenciei nada parecido, mas tenho
22.	plena consciência que existem. As aulas não

Figura 37 – Resposta do questionário: (INF14)

7-	Sim que existe racismo dentro de IFBA, mas não tenho a dimensão de mesmo.
----	--

Figura 38 – Fragmento do relato de experiência: (INF19)

17.	No IFBA, em especial, não me recordo de fatos que
18.	parecidos que presenciei, mas tenho certeza que já acon-
19.	teceram alguns em minha presença e posso ter dado
20.	a importância e atenção devida. Mas já aconteceu comigo,

Figura 39 – Resposta do questionário: (INF47)

7-	Eu pessoalmente não me recordo de ter sofrido racismo em meus anos de IFBA, porém há vários relatos de situações de racismo no instituto.
----	---

Para o segundo grupo de informantes, o racismo na instituição acontece como em qualquer outro lugar, o que demonstra um posicionamento de naturalização do racismo.

Figura 40 – Resposta do questionário: (INF16)

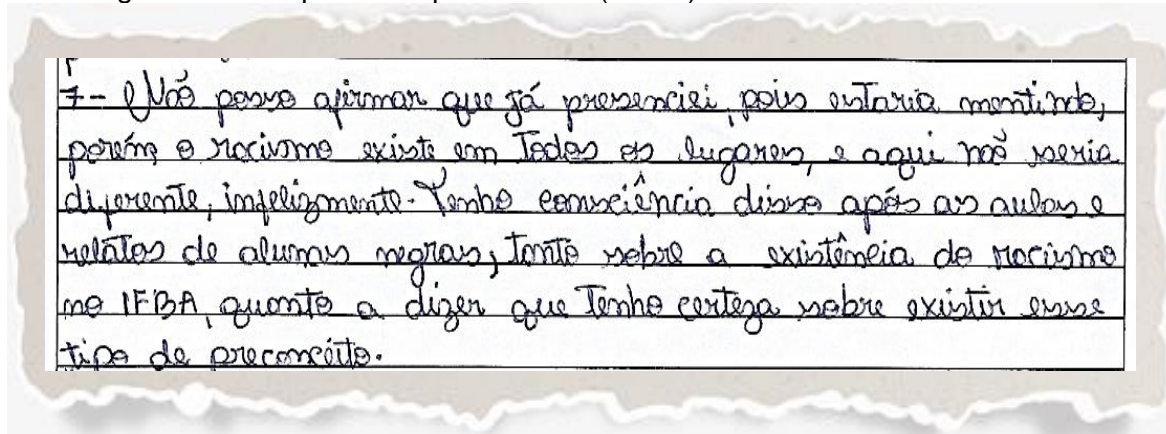


Figura 41 – Resposta do questionário: (INF45)

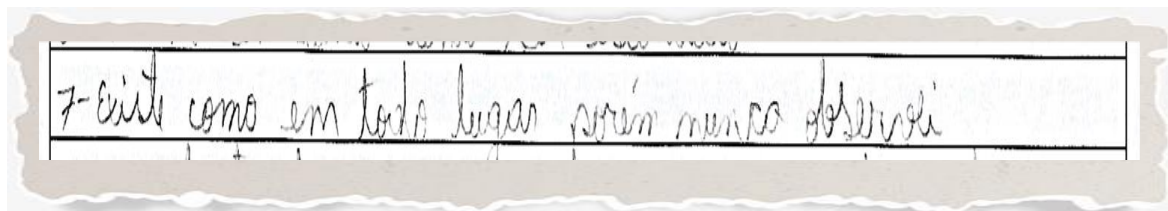
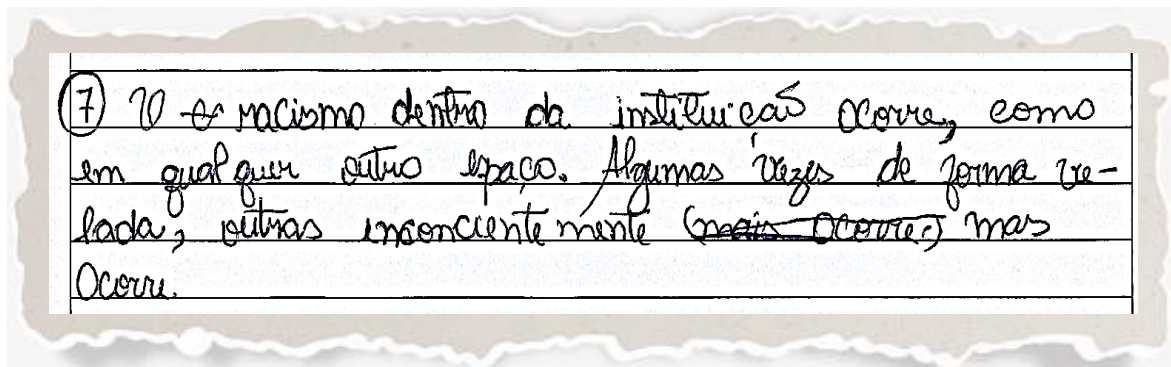


Figura 42 – Resposta do questionário: (INF15)



No entanto, o racismo na instituição, para o último grupo, é uma prática recorrente no cotidiano. Eles apresentam cenas de atos de racismo mediante experiências pessoais e/ou relato de outros colegas. Esses atos são descritos na relação aluno-aluno.

Figura 43 – Fragmento do relato de experiência: (INF35)

19.	
20.	Na própria IFBA eu já ouvi diversos relatos de negros, principalmente em
21.	contextos de religiões de candomblé afro, que denunciaram ter tido com sua religião
22.	ou em comunidades ou famílias pelos racistas analfabetos que frequentam a
23.	instituição: "São negro de baixo!", "lá pagou esse macumba pra lá!", "pode ser
24.	preto!" e "se podia ser preto..." são algumas das frases mais comuns que
25.	se podem ouvir pelos corredores e em vilas dos alunos.

Figura 44 – Fragmento do relato de experiência: (INF44)

14.	IFBA ou outras instituições além o racismo. No
15.	IFBA há presença atitudes racistas em relação a
16.	brancos, aprendendo o próprio amigo só porque
17.	é negro e a única coisa que a pessoa
18.	aprendido faz é apenas sorrir e ninguém
19.	sabe o que tal pessoa sente por dentro.

Além disso, os informantes relatam práticas de racismo na relação professor-aluno e servidores-alunos.

Figura 45 – Fragmento do relato de experiência: (INF10)

22.	na dentro do IFBA, é a diferença de trata-
23.	mento de alguns funcionários para com os
24.	alunos pretos.

Figura 46 – Fragmento do relato de experiência: (INF29)

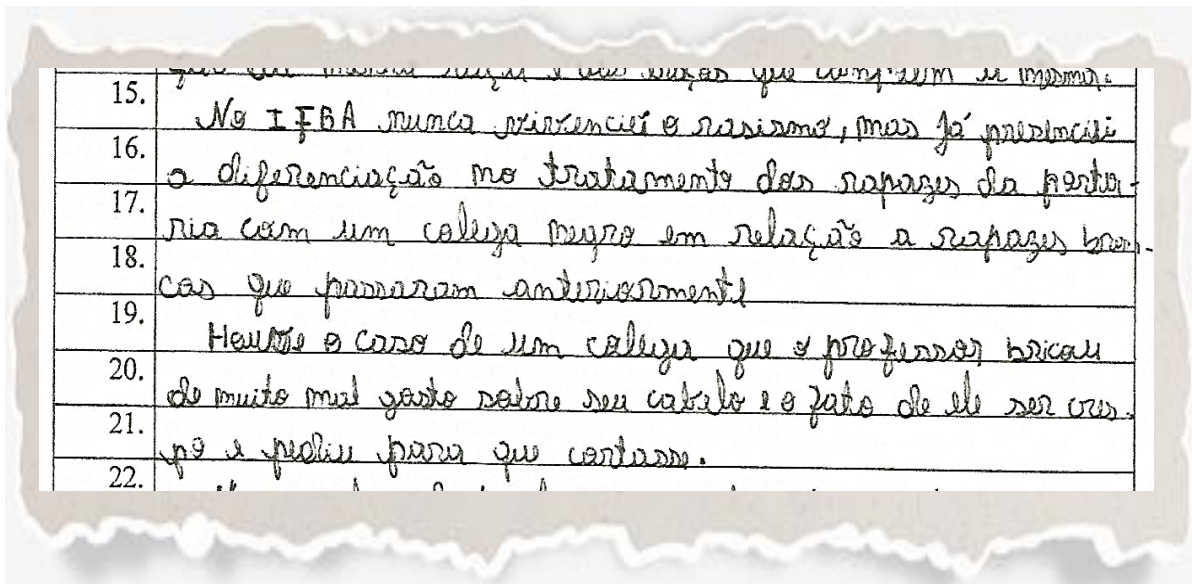
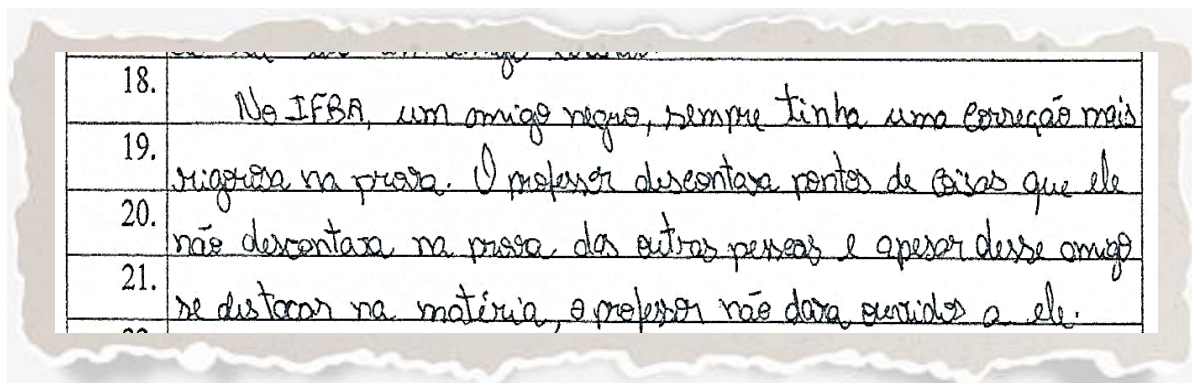


Figura 47 – Fragmento do relato de experiência:(INF33)

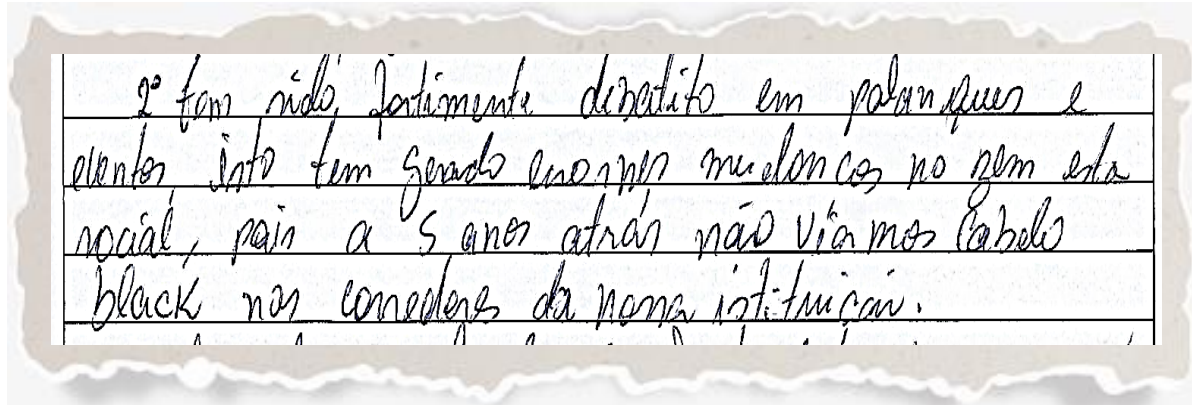


Diante dessa triste realidade, aqui expressa, não há mais espaço para ignorar a necessidade de problematizar as questões raciais no ambiente escolar. Não há como ignorar as “piadas”, “os olhares”, “os estereótipos”, o “menosprezo da cultura afro”, “o tratamento diferenciado para o negro”, que reforçam o racismo dentro da instituição, e ratificam que a democracia racial é um discurso ficcional. Isso porque tais práticas têm implicações diretas e indiretas na assunção e constituição das/na identidade(s) negra(s).

Com efeito, os dados gerados na pesquisa mostram que, no campo das relações raciais, o IFBa é um espaço contraditório. Isto posto, a instituição é descrita pelos estudantes como um lugar da pluralidade e da diversidade, de pessoas politizadas. Além disso, existe o reconhecimento das ações desenvolvidas para

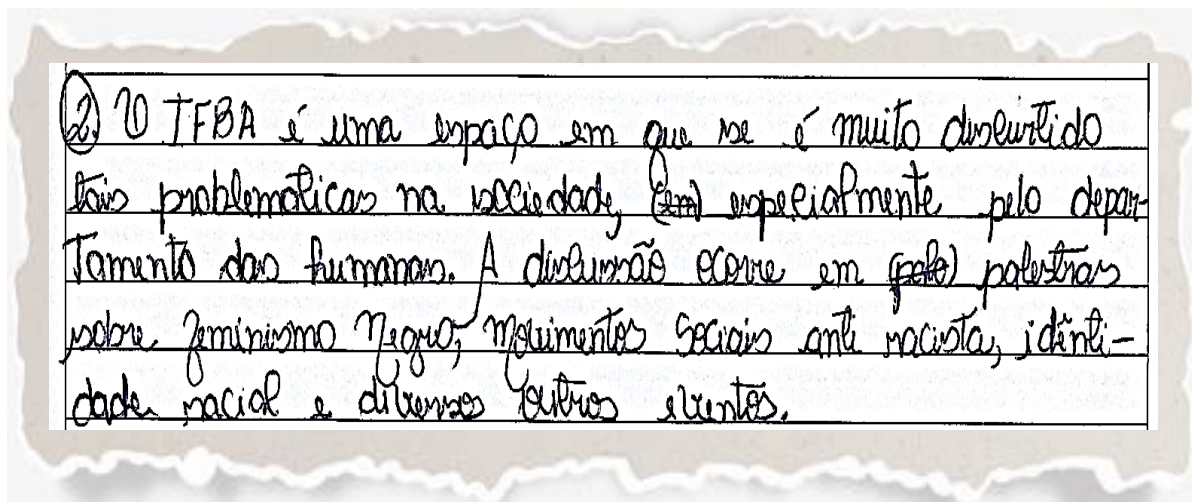
promover a mudança social, a equidade de direitos entre os atores sociais mediante a elaboração de debates, palestras, projetos e em discussões em sala de aula.

Figura 48 – Resposta do questionário: (INF02)



No entanto, o enfrentamento das problemáticas raciais ainda encontra dificuldade e resistência para assumir uma posição privilegiada na instituição, embora seja um dos objetivos para formação de uma educação igualitária. Com isso, os discentes enfatizaram que as discussões sobre as temáticas étnico-raciais permanecem restritas às disciplinas de Ciências Humanas, Sociologia, História e Filosofia, e, Língua Portuguesa, geralmente ministradas por professores negros.

Figura 49 – Resposta do questionário: (INF15)

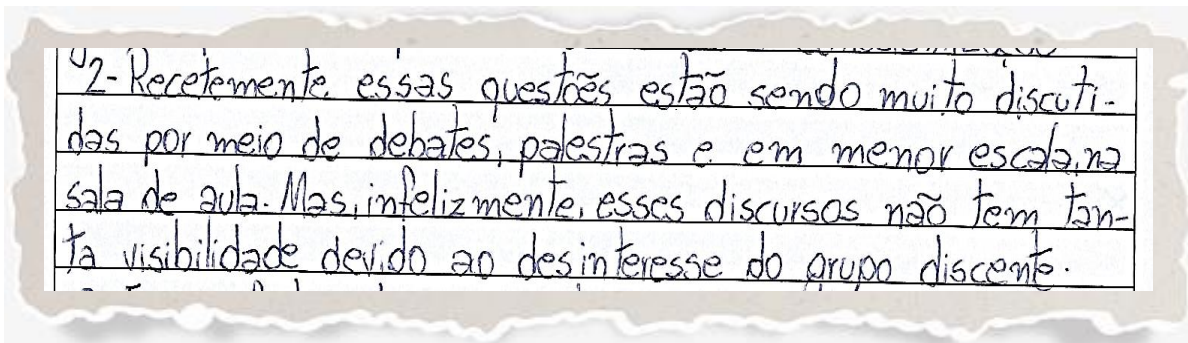


Este fragmento prova o quanto as questões raciais nas escolas brasileiras são delegadas para disciplinas específicas. Ou seja, o enfrentamento das práticas de preconceito e discriminação racial, a valorização da cultura afro-brasileira e da

identidade negra não é da alçada de todas as disciplinas ou, para ser mais específico, da escola.

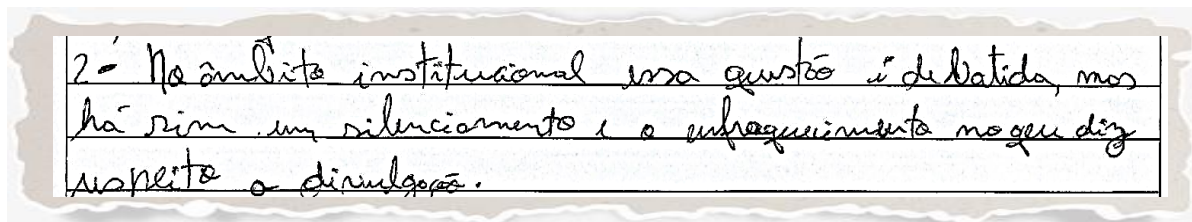
Atrelado a isso, o silenciamento e a invisibilização das temáticas étnico-raciais podem ser percebidos nas diversas ações dentro da instituição. Na sequência, veja algumas dessas formas de silenciamento e invisibilização:

Figura 50 – Resposta do questionário: (INF42)



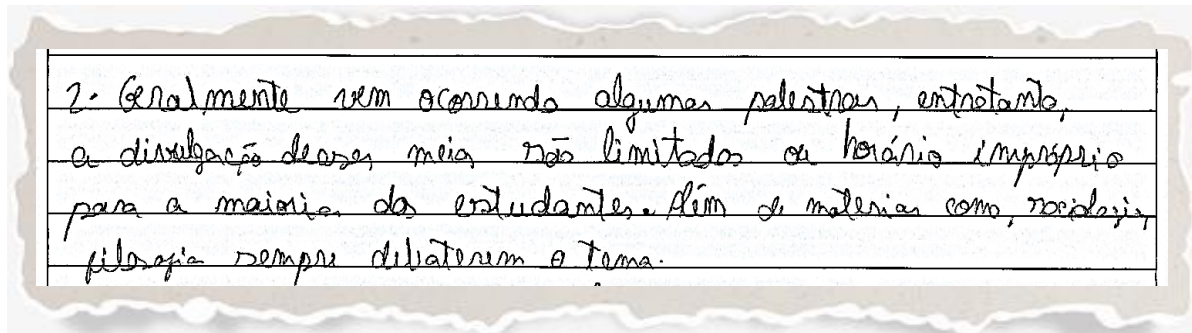
2- Recetemente, essas questões estão sendo muito discutidas por meio de debates, palestras e em menor escala, na sala de aula. Mas, infelizmente, esses discursos não tem tanta visibilidade devido ao desinteresse do grupo discente.

Figura 51 – Resposta do questionário: (INF41)



2- No âmbito institucional essa questão é debatida, mas há sim um silenciamento e o enfraquecimento no que diz respeito a divulgação.

Figura 52 – Resposta do questionário: (INF11)



2- Geralmente vem ocorrendo algumas palestras, entretanto, a divulgação dessas, meia não limitados ao horário e proprias para a maioria dos estudantes. Além de materias como, sociologia, filosofia sempre debaterem o tema.

Enfim, os fragmentos acima revelam como o processo de silenciamento e invisibilização da discussão das temáticas raciais ainda existe no IFBa. No entanto, é preciso destacar a abertura da instituição para o desenvolvimento de projetos, palestras e debates, e isso não pode ser negado. Com relação a invisibilidade desses eventos expressas pelos informantes 42, 41 e 11, isso pode ser reflexo de uma cultura

institucional que prioriza uma formação técnica focada nos conteúdos. Por isso, para alcançar o maior número de estudantes na discussão das relações étnico-raciais, e até mesmo a comunidade externa, é indispensável que haja mais flexibilização dos horários dessas programações. Isso porque numa instituição do porte do IFBa, *campus* Salvador, que conta com um quantitativo superior a mil alunos, não possui um espaço para evento que englobe a todos.

#### 4.4 RELAÇÕES RACIAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

No desenvolvimento das atividades propostas para os estudantes, tive a preocupação em investigar e avaliar a relação da LP e a sua flexibilidade social, principalmente, para a abordagem das questões étnico-raciais. Por isso, levei em consideração o que diz a LDB 9394/96, no Art. 35, o ensino médio possui duração de três anos, sendo que uma das finalidades é “III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;”. Além disso, busquei compreender as contribuições nas aulas de LP para a formação crítica dos estudantes no contexto do IF.

Diante das informações obtidas dos estudantes, foi possível avaliar o trabalho desenvolvido nas aulas de LP no que se refere às questões étnico-raciais. Primeiro, é preciso destacar a presença do professor da disciplina para promover uma discussão ampla e madura teoricamente. Sobre a atuação do professor, destaco algumas falas dos estudantes na mediação e problematização das discussões:

Figura 53 – Fragmento do relato de experiência: (INF10)

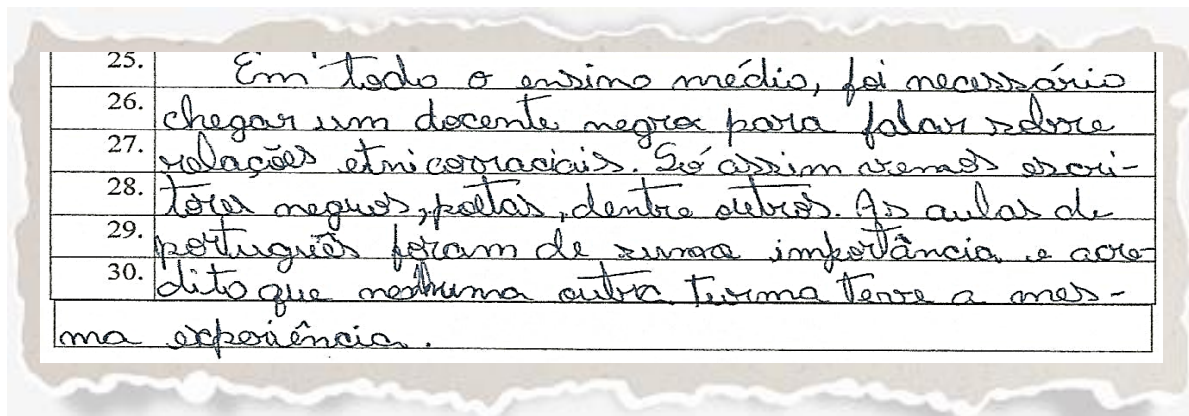
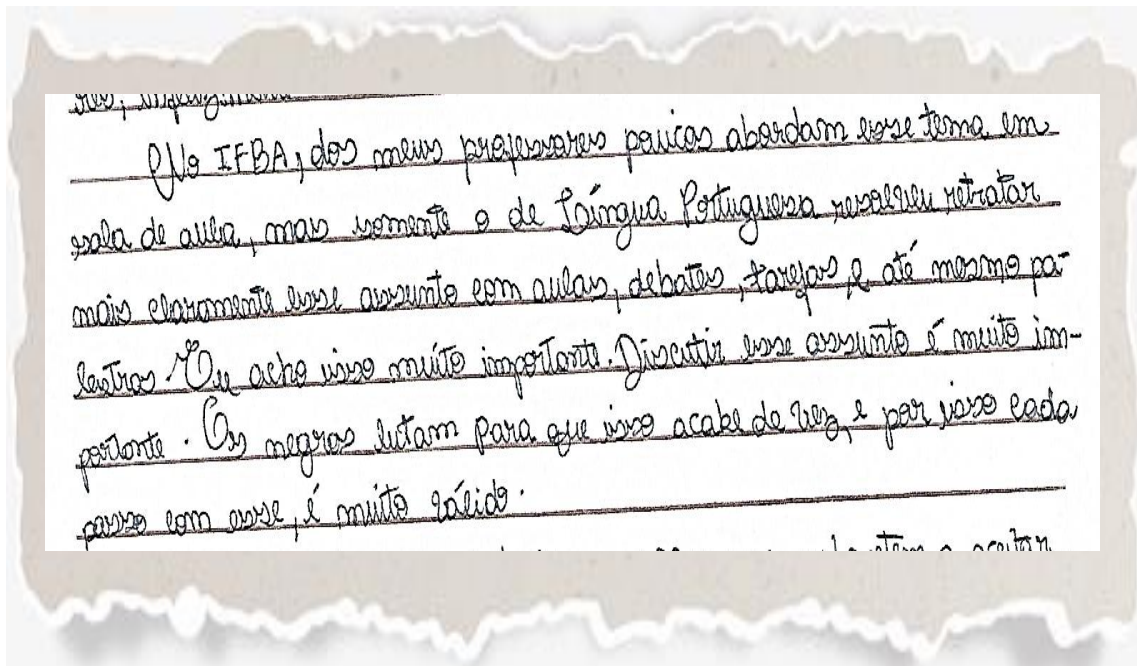




Figura 54 – Fragmento do relato de experiência: (INF16)

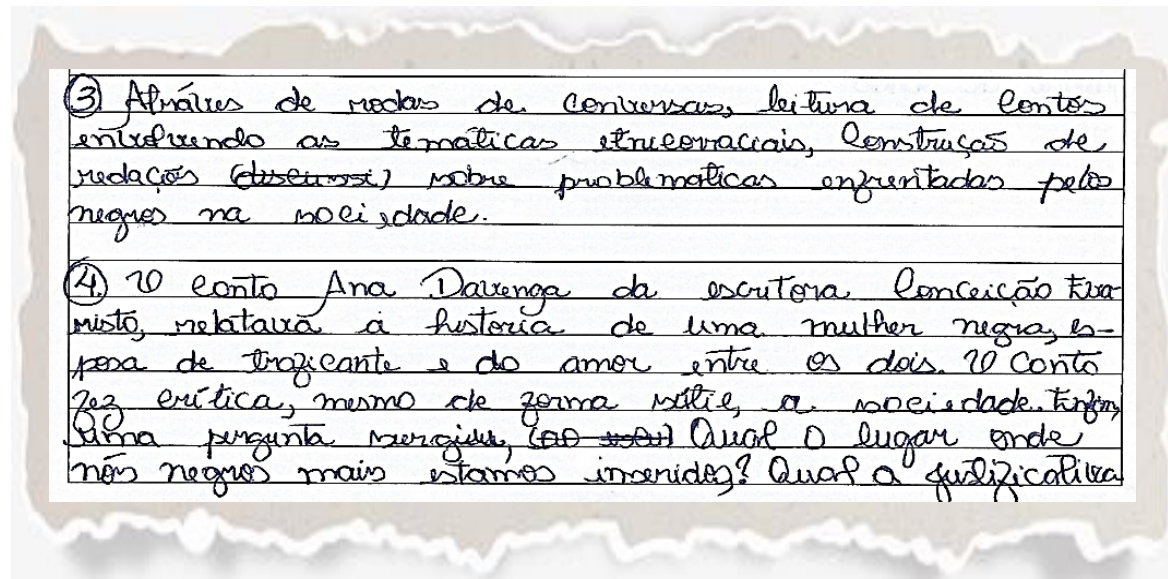


A postura do professor da disciplina em levar para a sala de aula as temáticas étnico-raciais atende ao princípio defendido pelo PCNs que enfatiza que as disciplinas da área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, em que está inclusa a disciplina LP, podem contribuir para compreensão dos papéis sociais dos interlocutores envolvidos a partir da linguagem. Essa atitude torna o ensino de LP reflexivo, pautado no uso da linguagem em sociedade, possibilitando:

Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. (BRASIL, 2000, p. 20)

Nessa reflexão da linguagem como práticas social, os estudantes, durante as aulas de LP, tiveram acesso aos diversos tipos de gêneros discursivos relacionados às abordagens raciais. Sendo assim, a utilização de um repertório diversificado de gêneros discursivos favoreceu o enriquecimento das aulas e das propostas de discussão. Desse modo, as aulas foram realizadas:

Figura 55 – Resposta do questionário: (INF15)

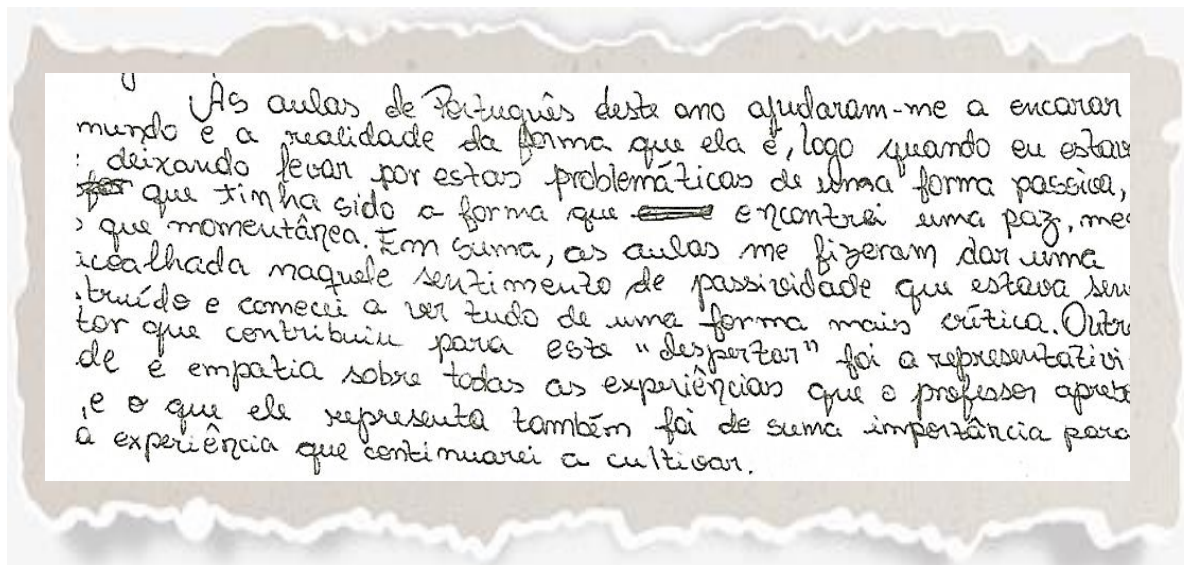


Com efeito, a utilização de uma metodologia reflexiva socialmente empregada pelo professor concedeu a possibilidade de os estudantes realizar a leitura de diversos(as) autores(as) negros(as), tais como Conceição Evaristo, Ponciá Vicêncio entre outros, e ofereceu a oportunidade de conhecer as narrativas negras e suas problematizações. Além disso, a inserção desses textos no conteúdo da disciplina promove uma valorização da cultura e da identidade negra e, conseqüentemente, promove uma cultura de respeito à diversidade racial.

Se, por um lado, os estudantes assumiram, no contexto das aulas de LP, uma posição de consumidores de textos (FAIRCLOUGH, 2001) orientados pelo professor para compreensão das questões relacionadas às temáticas étnico-raciais; por outro, as rodas de conversa, os debates e as produções textuais viabilizaram aos estudantes construir seus posicionamentos diante da reflexão crítica pautada na compreensão do “eu” e do “outro”.

Portanto, finalizo esta discussão apresentando alguns depoimentos dos estudantes sobre as contribuições da aula de LP para a compreensão das questões raciais. Sem dúvida, suscitar as reflexões sobre o racismo e seus derivados não é um modismo, mas um modo de potencializar uma compreensão de si, problematizar a sua realidade racial e proporcionar uma tomada de consciência para enfrentá-la. Assim, um dos informantes fez a seguinte declaração:

Figura 56 – Fragmento do relato de experiência: (INF19)



Para os estudantes, as leituras e as discussões em sala de aula permitiram a sensibilização em relação ao Outro, porque todos os dias convivem com colegas negros que sofrem ou sofreram com as práticas do racismo dentro ou fora da instituição.

Figura 57 – Fragmento do relato de experiência: (INF54)

25.	De fato no IFBA o terceiro ano foi onde a temática étnico-racial
26.	foi abordada em sala nas aulas de português. Isso me ajudou
27.	a repensar também as minhas ações do dia dia, revendo as
28.	falares de que antes pareciam tão insignificantes.
29.	

Figura 58 – Resposta do questionário: (INF16)

4- Sim. Outras leituras foram com que elhemos esse assunto, de outra forma, fazendo até mesmo comentar o interesse em conhecer, discutir e participar de discussões sobre o assunto.

Figura 59 – Fragmento do relato de experiência: (INF22)

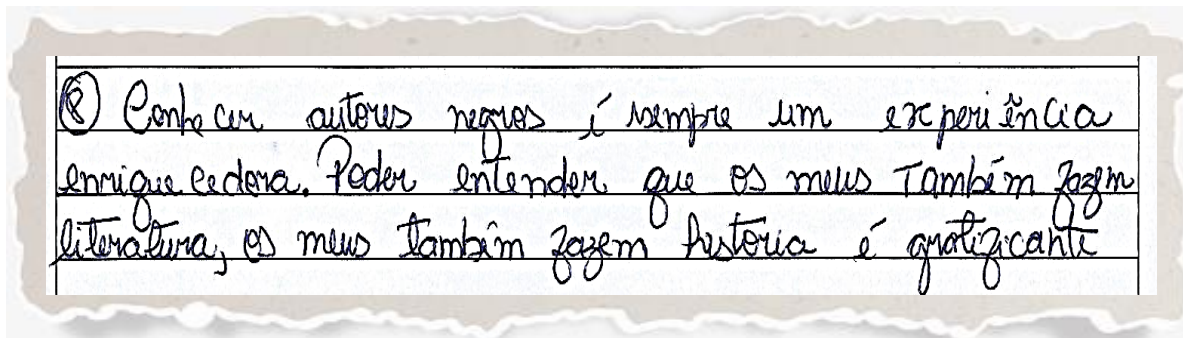
29.	AS TEMÁTICAS ETNORACIAIS NAS AULAS DE PORTUGUÊS FORAM
30.	MUITO BEM TRABALHADAS DENTRO DAS RODAS DE DEBATES E DURANTE
1.	DO ANO LETIVO. FOI POSSÍVEL NOTAR QUE MEUS COLEGAS DE CLAS-
2.	SE QUE SÃO NEGROS TAMBÉM EM ALGUNS MOMENTOS DAS SUAS VÍ-
3.	DAS, TIVERAM EXPERIÊNCIAS ONDE SOFREM O RACISMO.
4.	

Além disso, as aulas de português com enfoque na perspectiva étnico-racial contribuíram tanto para levar a compreensão e identificação dos principais termos (diversidade racial, preconceito e discriminação, racismo etc.) que envolvem a temática, quanto para o fortalecimento e construção da imagem positiva da identidade negra.

Figura 60 – Resposta do questionário: (INF35)

8º ajudou a compreender melhor o porquê de o racismo existir.

Figura 61 – Resposta do questionário: (INF15)



☺ Conhecer autores negres é sempre um experiência enriquecedora. Poder entender que os meus Também fazem literatura, os meus Também fazem história é gratificante

## CONSIDERAÇÕES

O ensino de Língua Portuguesa experimenta na educação brasileira um tempo revisionário que promove um rompimento das suas bases epistemológicas tradicionais, a começar pela mudança na concepção de língua. A concepção de língua como estrutura, marcada pelo estudo da língua isolada da realidade social tem dado lugar para uma concepção de língua comprometida em entender a linguagem a partir das relações do sujeito na representação de si, na sua relação com o mundo e com outro.

Nesta dissertação, desenvolvi a análise a partir da observação do discurso étnico-racial produzido por estudantes do ensino médio nas aulas de Língua Portuguesa no contexto tecnológico federal. Para isso, aponto, neste estudo, a necessidade de que as aulas de Língua Portuguesa contemplem as problemáticas sociais que envolvem a linguagem, especificamente as relações raciais. Nesse sentido, a inserção das temáticas étnico-raciais, como identidade racial, racismo, preconceito e discriminação etc., constitui um modo de oportunizar que os estudantes possam discutir as realidades daqueles que vivenciam e/ou presenciam as cenas cotidianas da marginalização devido ao peso da cor.

Conforme as razões apresentadas para elaboração desta pesquisa, no capítulo 1 (ver seção 1.1), o caminho para a construção de um ensino de Língua Portuguesa significativo socialmente consiste em adotar a concepção de linguagem como prática social, reconhecer e valorizar as diversas práticas de linguagens que transitam no espaço escolar. Nesse sentido, o contexto da sala de aula de língua portuguesa deve ser um lugar tanto para ouvir as diversas vozes como oportunizar que esses sujeitos possam falar, nesse caso, as vozes negras.

Desse modo, defendi a necessidade de uma abordagem transdisciplinar do ensino da linguagem para o trabalho com as relações raciais em sala de aula conforme o postulado pela Linguística Aplicada Crítica (LAC). Essa abordagem exige do professor de língua portuguesa uma atitude para romper com as velhas práticas de ensino de língua pautado no estruturalismo linguístico, distante da realidade e dos problemas sociais.

Diante disso, esta pesquisa buscou respostas para as seguintes questões:

(i) Como os discursos étnico-raciais são constituídos nas produções escritas dos estudantes?

(ii) De que modo os estudantes representam suas identidades ao tratar das questões étnico-raciais?

(iii) Como as aulas de língua portuguesa podem contribuir para a (re)construção dos discursos étnico-raciais e para a formação crítica dos estudantes?

Para responder a essas perguntas, os princípios teórico-metodológicos da pesquisa de cunho etnográfico foram fundamentais para descrever o cenário sócio-histórico-cultural dos estudantes pesquisados dentro e fora do contexto tecnológico federal. Diante disso, a geração dos dados ofereceu três categorias de análise para tratar das relações raciais nas aulas de língua portuguesa: (a) identidade negra, (b) racismo dentro e fora do contexto do IFBA e (c) relações raciais nas aulas de língua portuguesa.

Perante isso, a compreensão dos discursos étnico-raciais produzidos pelos estudantes do ensino médio nas aulas de Língua Portuguesa no contexto tecnológico federal aconteceu a partir da observação das produções textuais escritas como prática social, ofereceu uma contextualização da realidade de negros que vivem e/ou presenciam as experiências do racismo dentro e fora do contexto educacional.

Sobre as narrativas identitárias produzidas em sala de aula, os dados evidenciaram como o peso da cor reflete na demarcação da identidade de brancos(as), pardos(as), negros(as). Sendo assim, assumir a identidade branca é algo que não exige um discurso de luta e/ou resistência porque a branquitude é um discurso dominante e constitui a padronização de uma elite simbólica do poder, com os seus privilégios sociais, culturais e ideológicos. Os resultados ainda demonstraram que os(as) estudantes pardos(as) socialmente tendem a se aproximar da branquitude a partir da tonalidade da pele, justificado principalmente pelo “privilégio” que a cultura branca detém nas relações de poder. Além disso, as produções discursivas dos(as) estudantes negros(as) evidenciaram que assumir a identidade negra consiste em romper com o discurso de exclusão e dominação caracterizado pela construção dos estereótipos e inferiorização dos traços fenótipos e da cultura negra. Essas características depreciativas do ser negro na sociedade reforçam a dificuldade da autoafirmação identitária. Em contrapartida a isso, os(as) estudantes negros(as) tm

formado um tempo revisionário daquilo que historicamente foi dito sobre o negro. Com efeito, nasce entre os estudantes um discurso de pertencimento e solidariedade com a valorização da cultura e da história afro-brasileira, a valorização da estética da identidade negra - por exemplo, a aceitação do cabelo crespo.

Além disso, as narrativas identitárias produzidas pelos estudantes indicam que a escola possui uma função essencial, como o lugar para problematização das relações raciais no projeto de revisão da história do negro na sociedade, no combate a todas as formas de preconceito e discriminação racial. Portanto, como defendido nesta pesquisa, as aulas de língua portuguesa devem fazer parte desse movimento de revisão e transgressão do modo de pensar dos estudantes sobre o que historicamente foi elaborado acerca da cultura e da identidade negra.

Na categoria de análise sobre o racismo dentro e fora do contexto do IFBa, os resultados obtidos relevam os impactos do racismo na vida daqueles que vivenciam e/ ou presenciam as cenas de preconceitos e discriminação racial. No cotidiano, as cenas de racismo foram demarcadas pelos estudantes sob as formas de construção de expressões que reforçam os estereótipos sobre o negro, por exemplo, “você é tão preto parece urubu”, “macaco da Angola”, “você tá com cheiro de nego”, “mulambenta”, “cabelo de Bombriil”. Ademais, o racismo e seus derivados implicam negativamente nas relações sociais, no direito de ir e vir etc. O IFBA, os estudantes o relatam como um lugar no qual ainda persistem práticas racistas na relação aluno-aluno, professor-aluno e corpo técnico-aluno. No entanto, os resultados também sinalizam um tempo de mudança da instituição para promoção de debates, bem como a atuação de parte do corpo docente com o intuito de promover o debate em sala de aula.

Sobre a inserção das temáticas étnico-raciais nas aulas de língua portuguesa, os resultados alcançados mostraram que as discussões dessas temáticas ainda ficam restritas aos professores(as) negros(as). Isso reflete uma realidade do ensino de língua portuguesa que negligencia os problemas sociais. No entanto, é preciso ressaltar o trabalho significativo realizado pelo professor da turma para construir uma consciência racial dos estudantes. Vale destacar as estratégias utilizadas pelo docente para formação crítica dos alunos a partir da inserção da literatura e autores afro-brasileiros no cronograma da disciplina, roda de conversa, seminários e outros.

Diante disso, finalizo esta dissertação fazendo algumas considerações sobre a inserção das temáticas étnico-raciais nas aulas de Língua Portuguesa:



(i) nós, professores de língua portuguesa, possuímos um papel importante na elaboração de propostas que encontrem na linguagem um lugar de reflexão dos problemas sociais.

(ii) Temas como racismo e seus derivados não devem ser abordados superficialmente, abordando aspectos conceituais. É necessário um trabalho que leve os estudantes a produzirem uma revisão daquilo que tem sido construído sobre o negro.

(iii) A valorização da cultura negra nas aulas de Língua Portuguesa deve contemplar a promoção do consumo de narrativas negras consagradas e não-consagradas, confrontando com as narrativas e dos discursos eurocêntricos.

(iv) As aulas de Língua Portuguesa podem constituir um espaço fundamental para que brancos(as), pardos(as) e negros(as) construam um espaço dialógico e democrático tanto para o cruzamento de culturas como para o combate as formas de discriminação racial.

A despeito de suas limitações, esta investigação pretendeu ser uma contribuição para os estudos sobre discursos étnico-raciais produzidos pelos estudantes do ensino médio nas aulas de Língua Portuguesa do IFBa. Por isso, acredito ainda que há muito o que se investigar sobre esse tipo de discurso para que possamos garantir, no ambiente educacional público, um espaço democrático no que se refere à identidade negra. E é minha intenção dar continuidade a este estudo, em minha tese de Doutorado, em que terei a oportunidade de ratificar e refinar as hipóteses e discussões que levantei, ou ainda redefinir as análises feitas, ampliando, assim, os resultados obtidos nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, 2006.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2008

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução: de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de ruptura. In MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 79-98

BRASIL. **Lei 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 08 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 08 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639/2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 08 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepção e diretrizes**. Brasília: SETEC – MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Projeto pedagógico institucional do IFBA**. Salvador: IFBA, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Projeto desenvolvimento institucional do IFBA**. Salvador: IFBA, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.982**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm) Acesso em: 08 de dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 144 – 201. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CANÇADO, M. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula**. Trabalho de linguística aplicada. Campinas, 23, jan/jun.1994

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (org.); \_\_\_\_\_. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade**. Saberes e fazeres, v.1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006

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

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

COSTA, L. P. A. **Reflexões sobre o estatuto da linguística aplicada**: novos rumos para velhos temas. Entrepalavras, Vol. 3, No.1, p. 287-301, jan/jul 2013.

COSTA. C. S. **O negro no livro didático de língua portuguesa**: imagens e percepções de alunos e professores. Cuiabá: UFMT/IE, 2007.

COSTA, C. S. da. Dez anos de implementação da lei nº 10.639/03: algumas evidências. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

COLAÇO, S. **O currículo escolar e a implementação da lei 10.639/03 na Escola Municipal José Roldão de Oliveira na comunidade de Caetano/Beberibe**: impactos nas relações étnico-raciais. Dissertação de mestrado. Disponível em: [http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao\\_soraia\\_colaco\\_2014.pdf](http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao_soraia_colaco_2014.pdf). Acesso em: 28 nov. 2018.

FABRICIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coordenação e tradução: Izabel Magalhães. Brasília: EDUNB, 2001.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora Edufba, 2008

FREIRE, Paulo **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: SANSONE, L., PINHO, O. A. (orgs.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1991.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Tradução: de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

LOPES, V. N. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MACIEL, A. C. A. **Formação de professores e relações étnico-raciais**. Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Universidade Federal de São Paulo, 2014.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: CASTRO, P. A.; MATTOS, C. L. G. (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>. Acesso em 15 jan. 2019.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In MINAYO, M.C.S (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. da. **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_ Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOORE, C. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n 23, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>. Acesso em: 13 ago. 2019.

MUNANGA, K. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil**: fundamentos antropológicos. REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 46-57, dez/fev. 2005-2006.

\_\_\_\_\_. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo, Editora Autêntica, 2009

\_\_\_\_\_ Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. A lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MÜLLER, T. M. P.; SANTOS, J. L. R. dos. A presença/ausência da história e cultura negra na escola. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MÜLLER, T. M. P. O negro no livro didático: o que nos contam as imagens? *In*: BARRETO, M. A. *et al. (orgs.)*. **Africanidade(s) e afrodescendência(s)**: perspectivas para a formação de professores. Vitória: EDUFES, 2013.

MORAES, F. **No país do racismo institucional**: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

NOVAES, S. C. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educ. rev.*[online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40. ISSN 0102-4698. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 21 jan. 2019.

OLIVEIRA, I. Educação, cidadania e negritude: implicações na formação continuada de profissionais do magistério. *In*: BARRETO, M. A. *et al. (orgs.)*. **Africanidade(s) e afrodescendência(s)**: perspectivas para a formação de professores. Vitória: EDUFES, 2013.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti\\_evolucao.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf). Acesso em: 21 jan. 2019.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.



PESCE, L.; ABREU, C. B. de M. **Pesquisa qualitativa**: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19 – 29, jul./dez. 2013.

SPIVAK, G.C. **Pode o subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

PEREIRA, A. M. Escola – espaço privilegiado para a construção de cultura de consciência negra. In: ROMÃO, J. (org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

RAJAGOPALAN, K. A linguística aplicada e a necessidade de uma nova abordagem. In: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2013, p.77-80.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

SANTOS, B. V. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1996.

SANTOS, S. Q. E. **População Negra, Relações Inter-Raciais e Formação de Educadoras/es**: PENESB (1995-2007). Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2007.

SOUZA, A. L. S. Ensino médio. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso em: 10 ago. 2018.

SCHWARCZ, L. K. M. Dando nome às diferenças. *In*: SAMARA, E. de M. **Racismo & racistas**: trajetória do pensamento racista no Brasil. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

SERRANI, S. **Transdisciplinaridade e Discurso em Linguística Aplicada**. Trabalhos em Linguística Aplicada 16. Campinas, Unicamp, SP, 1990. pp. 39-46.

SILVA JR, H. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SOUZA, N. S. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SANT'ANA, A. O. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. *In*: MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

TEIXEIRA, M. de P. **Relações raciais na sociedade brasileira**. Cadernos PENESB 7. Niterói: EDUFF, 2006.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

UNESCO. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais**. Aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris em sua 20ª reunião, em 27 de novembro de 1978. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DecRacPrecRac.html>. Acesso em: 10 ago. 2018.

## APÊNDICE

### PROPOSTA DE REDAÇÃO

#### TEXTO 1



No Brasil, reconhecemos as consequências do racismo, mas silenciamos sua reprodução cotidiana. É o silenciamento sobre o racismo que permite a perpetuação da miopia racial

Disponível em: <http://www.filosofiacienciaevida.com.br/afinal-existe-racismo-no-brasil/>

#### TEXTO 2

**Você  
é racista**

O racismo impõe barreiras difíceis de ultrapassar. Ele fecha as portas para a escola, para o emprego, para oportunidades a que todo cidadão tem direito. Produz miséria, violência e destrói vidas, pois condena as pessoas pela sua cor. Não seja cúmplice deste crime. Somos todos diferentes, mas temos direitos iguais.

Ninguém deve ser discriminado por sua cor ou etnia. Todos são iguais perante a lei.

20 de Novembro - Dia da Consciência Negra

**\*o racismo impõe barreiras difíceis de ultrapassar. Ele fecha as portas para a escola, para o emprego, para oportunidade a que todo cidadão tem direito. Produz miséria, violência e destrói vidas, pois condena as pessoas pela sua cor. Não seja cúmplice deste crime. Somos todos diferentes, mas temos direitos iguais.**

### **Democracia racial na escola, uma questão!**

Miriam Ferreira Botelho

Tereza Leones Monteiro

[...]

Em seguida destaca sete elementos estruturais na organização da escola que contribuem para a segregação do grupo negro no interior da escola e, dele, para sua subordinação na sociedade:

- 1 – A omissão da história do negro e a propagação da imagem negativa do negro brasileiro na escola.
- 2 – Dada a relevância do professor na “construção de valores” que orientam a prática social, se o professor não tiver sido preparado e feito uma reflexão a respeito da questão de raça, pode tornar-se disseminador da discriminação para outros espaços sociais.
- 3- Em relação ao material didático-pedagógico, ainda persiste a veiculação de materiais com imagens inferiorizantes, deformada e cristalizada do negro e que reforçam as relações raciais baseada na discriminação.
- 4 – A minimização do problema racial na escola entendidas, pelos profissionais que lá atuam, como “relações humanas naturais”.
- 5 – Sobre o universo semântico de interações na escola as dissimulações sob forma de apelidos e ironias que encobrem o preconceito latente.
- 6 – Nas relações interpessoais a constatação de tratamento diferenciado direcionado aos alunos brancos, tais como oferta de carinho, agrados, estímulos, atenção, entre outros, pautado no pertencimento racial.
- 7 – Como último agravante, a escassez de profissionais negros no ambiente escolar, principalmente nas funções de gestão da escola.

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/democracia-racial-na-escola-uma-questao/>

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo da sua formação, escolha um dos temas abaixo e redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa:

**Tema 1: Democracia racial: realidade ou invenção?**

**Tema 2: Os desafios da escola para a construção de uma consciência racial.**

**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO****1. Qual o seu sexo?**

- (A) Feminino.
- (B) Masculino.

**2. Como você se considera:**

- (A) Branco(a).
- (B) Pardo(a).
- (C) Preto(a).
- (D) Amarelo(a).
- (E) Indígena.

**3. Até quando seu pai estudou?**

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- (D) Ensino médio (2º grau) incompleto.
- (E) Ensino médio (2º grau) completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.

Qual a profissão dele? \_\_\_\_\_

**4. Até quando sua mãe estudou?**

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- (D) Ensino médio (2º grau) incompleto.
- (E) Ensino médio (2º grau) completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.

Qual a profissão dela? \_\_\_\_\_

**5. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental (1º grau)?**

- (A) Somente em escola pública.
- (B) Parte em escola pública e parte em escola particular.
- (C) Somente em escola particular.
- (D) Somente em escola indígena.
- (E) Parte na escola indígena e parte em escola não-indígena.

**6. Você participa (ou) de grupo ou movimento social?**

- (A) Sim \_\_\_\_\_
- (B) Não

## QUESTIONÁRIO ABERTO

1. O que você entende por questões étnico-raciais? Justifique.
2. No IFBA, a discussão sobre as questões étnico-raciais tem sido silenciada e/ou amplamente debatida? Como isso tem acontecido na realidade do instituto?
3. Como as temáticas étnico-raciais foram trabalhadas nas aulas de língua portuguesa? Descreva.
4. Nas aulas de Língua portuguesa foram realizadas leituras de gêneros textuais, tais como conto, artigo e etc., envolvendo as temáticas étnico-raciais. Diante disso, relate como essas leituras contribuíram para aprofundar seus conhecimentos sobre a diversidade racial? Se possível, relacione sua resposta com alguma dessas leituras.
5. Na sua opinião, o que é a identidade negra?
6. Como você descreve o racismo na sociedade brasileira? Justifique.
7. Qual a sua percepção sobre a existência do racismo no IFBA? Justifique.
8. Na sua opinião, as discussões realizadas nas aulas de língua portuguesa sobre o racismo trouxeram quais contribuições para a sua formação?

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

### Tema: identidade racial e racismo institucional

#### 1. O que é relato de experiência?

Faz parte dos gêneros pertencentes ao domínio social da memorização e documentação das experiências humanas, situando-as no tempo.

<https://www1.educacao.pe.gov.br/cpar/.../Relatos%20de%20experiências.ppt>

#### 2. Como fazer um relato de experiência?

É feito em 1ª pessoa, de forma subjetiva, detalhada, geralmente com linguagem coloquial. O assunto é abordado de forma a destacar a participação ou o ponto de vista do enunciador sobre o que é relatado, ou seja, sobre o fato ocorrido no passado. Por isso mesmo que o tempo verbal é o pretérito perfeito

<https://www1.educacao.pe.gov.br/cpar/.../Relatos%20de%20experiências.ppt>

#### 3. Estrutura do relato de experiência

##### Introdução

- Apresentação do tema;
- Motivação do relato
- Objetivo do relato.

##### Desenvolvimento (relato)

- ⇒ Quem sou eu?
- ⇒ Como compreendeu/assumiu sua identidade racial?
- ⇒ Que experiência de racismo você já presenciou e/ou vivenciou fora do IFBA?
- ⇒ Que experiência de racismo você já presenciou e/ou vivenciou no IFBA?
- ⇒ Como foram trabalhadas as temáticas étnico-raciais nas aulas de português no IFBA?

#### 4. Conclusão