

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Rosane Rodrigues da Silva

ENTRE LINHAS E LUTAS:

**literatura contra-hegemônica como recurso pedagógico para uma
abordagem antirracista nas aulas de Língua Inglesa**

Rio de Janeiro
2025



Rosane Rodrigues da Silva

**ENTRE LINHAS E LUTAS:
literatura contra-hegemônica como recurso pedagógico para uma abordagem
antirracista nas aulas de Língua Inglesa**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Rogerio Mendes de Lima

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Rosane Rodrigues da
Entre linhas e lutas : literatura contra-hegemônica como recurso pedagógico para uma abordagem antirracista nas aulas de língua inglesa / Rosane Rodrigues da Silva. - Rio de Janeiro, 2025.

146 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogerio Mendes de Lima.

1. Língua inglesa (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 3. Hegemonia. 4. Interculturalidade. 5. Educação antirracista. I. Lima, Rogerio Mendes de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 428

Rosane Rodrigues da Silva

**ENTRE LINHAS E LUTAS:
literatura contra-hegemônica como recurso pedagógico para uma abordagem
antirracista nas aulas de Língua Inglesa**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 30 / 04 / 2025.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rogerio Mendes de Lima (Orientador)
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Alda Maria Coimbra de Aguilar Maciel
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Adolfo Tanzi Neto
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Carolina Lima Vilela
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2025

A todos que tiveram suas vozes historicamente invisibilizadas. Que possamos contribuir para que essas vozes ecoem e transformem, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

Os caminhos da pesquisa acadêmica são desafiadores, mas tornam-se mais leves e significativos quando percorridos com o apoio de pessoas especiais. Neste momento de conclusão do meu mestrado, expresso minha mais profunda gratidão àqueles que foram essenciais nessa trajetória.

A Deus, ao Mestre Jesus e aos espíritos de luz que guiaram minha caminhada com sabedoria e força, iluminando meu percurso e me ajudando a superar cada obstáculo.

À turma 2023, carinhosamente conhecida como Metaverso, por compartilhar comigo essa caminhada de aprendizado, troca e fortalecimento mútuo. A convivência com vocês fez toda a diferença e deixou marcas que levarei para sempre.

À minha parceira de turma, Evelin Trindade, por estar ao meu lado nos desafios diários, pelas trocas enriquecedoras e pelo incentivo constante. Sua parceria foi um pilar fundamental nesta jornada.

Ao meu marido, pelo apoio incondicional, compreensão e amor que me fortaleceram nos momentos mais difíceis. Sou imensamente grata por todas as renúncias feitas para que eu pudesse concluir esta etapa, renunciando a tantas coisas em prol de meu sonho. Sua paciência, incentivo e presença foram essenciais para que eu seguisse firme até o fim.

Ao meu filho, minha maior inspiração, que me ensina todos os dias sobre resiliência e amor incondicional. Seus "eu te amo" diários foram meu combustível, fortalecendo-me nos momentos de cansaço e me lembrando da grandiosidade desse percurso. À minha mãe, pelo carinho e dedicação. Sem vocês, esta conquista não teria o mesmo significado.

Aos meus amigos queridos, Adriana Gonçalves, cuja presença foi essencial no meu processo de seleção, guiando-me e encorajando-me a dar o primeiro passo rumo a esse sonho; à professora e amiga Ana Paula Gonçalves, pelo incentivo inestimável na escrita do meu tema, e ao amigo Luís Sérgio Ramos, cuja atuação e incentivo me despertaram para a importância de projetos voltados a uma educação antirracista.

Ao meu coordenador Luiz Rafael Silva da Silva, por confiar em meu trabalho como professora e por seu incentivo contínuo ao meu crescimento acadêmico e profissional, o que me proporcionou a tranquilidade necessária para conciliar minha jornada de sala de aula aos desafios do mestrado.

Ao meu orientador, Dr. Rogério Mendes de Lima, pela paciência, atenção e dedicação ao longo de todo o processo. Sua orientação cuidadosa e constante incentivo foram essenciais para que eu pudesse concluir esta etapa com sucesso.

Muito mais do que apenas uma relação acadêmica, sua orientação representou também um espaço de acolhimento, em que pude perceber que a academia pode ser, sim, um lugar de afeto e humanidade. O apoio e a sensibilidade com que fui guiada tornaram minha trajetória mais leve e significativa, provando que o conhecimento também é construído por meio de relações de cuidado e respeito.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para essa jornada, meu mais sincero agradecimento. Esta conquista é compartilhada com cada um de vocês.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

(Chimamanda Ngozi Adichie, 2019)

RESUMO

SILVA, Rosane Rodrigues da. **Entre linhas e lutas:** literatura contra-hegemônica como recurso pedagógico para uma abordagem antirracista nas aulas de Língua Inglesa. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2025.

O presente trabalho surge do questionamento em relação ao conteúdo dos materiais didáticos utilizados no ensino de Língua Inglesa, que muitas vezes não contemplam as proposições das leis e dos pareceres que instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, e indígena na educação básica brasileira, mantendo uma linha pedagógica eurocêntrica. O referencial teórico do trabalho toma como base a perspectiva intercultural crítica, que questiona os padrões hegemônicos das estratégias pedagógicas e dos currículos influenciados pelas diversas dimensões da colonialidade. A partir desse ponto, questiona-se sobre de que forma textos literários contra-hegemônicos podem contribuir nas estratégias para a implementação de uma educação antirracista. Entende-se como literatura contra-hegemônica, aquela que questiona os padrões historicamente constituídos pelos processos de colonialidade. O objetivo da pesquisa foi identificar como docentes de Língua Inglesa inserem as proposições da Lei 10.639/03 em suas aulas e desenvolver um material didático baseado em textos literários de escritoras negras durante um curso de extensão de forma colaborativa que possa contribuir para uma abordagem antirracista nas aulas de Língua Inglesa no ensino médio. Os procedimentos para atingir tal objetivo consistiram em investigar como docentes de Língua Inglesa percebem a inserção das proposições da legislação em suas aulas, elaborar uma proposta inicial de material didático e dentro de um curso de extensão aperfeiçoar de forma colaborativa o material que é apresentado como Produto Educacional associado a essa dissertação. Metodologicamente, esses procedimentos combinaram elementos da pesquisa-ação e da pesquisa crítica de colaboração. Os participantes foram docentes de Língua Inglesa que atuam no ensino médio na cidade do Rio de Janeiro. Os instrumentos de geração de dados foram um questionário e o diário de campo produzido durante o curso de extensão. Espera-se com esse estudo, contribuir para que os docentes de Língua Inglesa do Ensino Médio, possam em suas aulas abordar a temática racial e implementar a Lei 10.639/03 com o intuito de minimizar na sociedade o racismo estrutural e todas as suas violentas implicações.

Palavras-chave: língua inglesa; lei 10.639/2003; literatura contra-hegemônica; interculturalidade crítica; educação antirracista.

ABSTRACT

SILVA, Rosane Rodrigues da. **Entre linhas e lutas:** literatura contra-hegemônica como recurso pedagógico para uma abordagem antirracista nas aulas de Língua Inglesa. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2025.

The present research arises from a critical inquiry into the content of didactic materials used in English language teaching, which often do not comply with the legal requirements for including Afro-Brazilian and Indigenous history and culture in basic education, thus reinforcing a Eurocentric pedagogical approach. Grounded in a critical intercultural perspective, this study questions the hegemonic structures that shape pedagogical strategies and curricula through various dimensions of coloniality. From this perspective, it explores how counter-hegemonic literary texts can contribute to the implementation of anti-racist education. Counter-hegemonic literature is understood as one which challenges historically established colonial structures. The research aims to identify how English language teachers incorporate the provisions of Law 10.639/03 in their classrooms and to develop didactic material based on literary texts by black women writers within a framework of an extension course to promote an anti-racist approach in high school English teaching. Methodologically, the study combines elements of action research and Critical Collaborative Research (PCCol). The participants are high school English teachers from the city of Rio de Janeiro. Data collection involved an online registration survey, and a field diary compiled during an extension course. The course also provided an opportunity for participants to collectively analyze and improve the proposed didactic material, which is presented as an Educational Product within this study. The research seeks to contribute to the professional practice of English language teachers by providing resources and strategies for addressing racial issues in the classroom, fostering the implementation of Law 10.639/03, and ultimately working toward the mitigation of structural racism and its far-reaching social consequences.

Keywords: English language; law 10.639/03; counter-hegemonic literature; critical interculturality; anti-racism education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Palavras em destacadas pelos participantes sobre combate ao racismo _____	115
Figura 2 – Capa do Produto Educacional _____	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese de informações de indicadores sociais	49
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparação direta de indicadores sociais _____	50
Gráfico 2 – Tempo de atuação profissional _____	88
Gráfico 3 – Formação para trabalhar com história e cultura afro-brasileira _____	96
Gráfico 4 – Ações pedagógicas com temas propostos pela lei _____	97
Gráfico 5 – Orientações curriculares _____	99
Gráfico 6 – Propostas curriculares e de planejamento da unidade escolar _____	100
Gráfico 7 – Abordagem sobre o tema racismo na unidade escolar _____	105
Gráfico 8 – Importância da literatura para aplicação da lei 10.639/03 _____	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNI – Abordagem comunicativa intercultural

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

EM – Ensino Médio

LI – Língua Inglesa

IAP – Investigação ação participativa

PCCOL – Pesquisa Crítica de Colaboração

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Produto Educacional

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPM – Pedagogia pós-método

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Motivações Pessoais	16
1.2 Contexto geral de estudo e problema de pesquisa	19
1.3 Objetivos e procedimentos de pesquisa	23
1.4 Organização do texto	24
2 DECOLONIALIDADE E COMBATE AO RACISMO NO ESPAÇO ESCOLAR	26
2.1 Decolonialidade e a Interculturalidade como proposta de intervenção	27
2.2 Decolonizar o ensino de Inglês: uma tarefa essencial	39
2.3 O currículo escolar e a luta antirracista	43
3 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: POSSIBILIDADES E LIMITES	53
3.1 Um breve histórico sobre o ensino de Inglês no Brasil e seus métodos	55
3.2 A BNCC e o ensino de Inglês: uma análise crítica	62
3.3 Ensino da Língua Inglesa em uma abordagem antirracista	67
3.4 A literatura como recurso pedagógico nas aulas de Inglês: uma proposta para construção de uma abordagem crítica	72
4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	78
4.1 Escolhas de pesquisa	79
4.2 A Investigação Ação Participativa e a Pesquisa Crítica de Colaboração como escolhas metodológicas	81
4.2 Considerações iniciais sobre os caminhos da pesquisa	86
4.3 Uma proposta colaborativa de intervenção: O curso de extensão e a formação para a construção de um ensino de LI numa perspectiva antirracista	90
<i>4.3.1 Olhando a Realidade I (discussão sobre as leis, o conceito de antirracismo e as práticas pedagógicas a partir das leis)</i>	93
<i>4.3.2 Olhando a Realidade II (o ensino de inglês, colonialidade e decolonialidade nos currículos)</i>	103
4.4 Reflexões até o momento: avanços e desafios	111

5 COM A MÃO NA MASSA: COLABORAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE UM PRODUTO EDUCACIONAL	113
5.1 Dando forma à proposta: um olhar docente	118
5.2 Com a “mão na massa”: transformando teoria em prática	120
5.3 O Produto Educacional	125
5.4 Considerações sobre a experiência coletiva/ Considerações sobre os dados gerados e o Produto Educacional	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A – Questionário para os docentes	141
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	144
APÊNDICE C – Orçamento	146

1 INTRODUÇÃO

Como parte de uma ação intencional, toda pesquisa tem suas motivações. O presente trabalho não foge a essa regra. Ele se inicia a partir das minhas experiências pessoais como cidadã, mas principalmente como professora da escola básica. Entretanto, os caminhos trilhados na pesquisa foram além disso e, como em toda investigação científica, adequaram-se aos elementos que foram sendo experienciados e descobertos a cada momento.

1.1 Motivações Pessoais

Minha trajetória como professora de Língua Inglesa no Ensino Básico soma vinte anos de atuação na rede privada e na rede estadual da cidade do Rio de Janeiro. Durante esse período adquiri ampla experiência no trabalho com turmas do Ensino Médio, segmento no qual tive a oportunidade de desenvolver projetos pedagógicos voltados para a ampliação das competências linguísticas dos estudantes e para a promoção de uma aprendizagem significativa.

A experiência com essas turmas sempre se revelou enriquecedora, com retornos positivos e inspiradores por parte dos alunos. O engajamento dos estudantes nos projetos desenvolvidos demonstrou a relevância de abordagens pedagógicas dinâmicas, críticas e contextualizadas, que não apenas favorecem o aprendizado da Língua Inglesa, mas também contribuem para a formação cidadã dos jovens.

Diante desse contexto, a escolha do Ensino Médio como foco desta pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar o debate sobre práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades socioculturais dos alunos e que promovam uma abordagem mais inclusiva e crítica do ensino de inglês. Minha maior motivação, para esta investigação, vai além da obrigação legal de aplicação das legislações vigentes que serão apresentadas ao longo da pesquisa.

Meu compromisso com uma educação antirracista fundamenta-se também nas reflexões da professora Bárbara Carine expressas em seu livro “*Como ser um educador antirracista*” (2024), no qual a autora ressalta que o combate ao racismo é uma obrigação coletiva, ainda que em diferentes perspectivas. Dessa forma, minha atuação como educadora se alinha a essa visão, buscando compreender e propor estratégias que contribuam para uma prática pedagógica comprometida com a equidade racial e social nas aulas de Língua Inglesa.

Após experiências de trabalhos desenvolvidos em sala de aula na abordagem de temas como Afrocentricidade e Ubuntu, foi possível perceber pela fala dos alunos, lacunas no processo de formação no que tange às relações étnico-raciais, à história e cultura negra de nossa

sociedade. Naquela oportunidade os estudantes puderam expressar que não tinham conhecimento, por exemplo, de autores e autoras negras de grande importância na literatura mundial. Esse fato reforçou minha percepção sobre a presença de estereótipos e a predominância de uma visão hegemônica e eurocentrada nas práticas escolares, evidenciando a necessidade de ampliar o conhecimento discente sobre o tema.

Além da experiência narrada acima, pude observar ao longo dos anos uma situação recorrente no que se refere ao material didático utilizado no dia a dia das aulas de Língua Inglesa. Comumente as escolas privadas adotam livros de editoras internacionais para o ensino do Inglês, fato é que nesse tipo de material dificilmente encontramos a temática racial sendo contemplada, principalmente se pensarmos na história e cultura afro-brasileira e indígena

Esse apagamento, pode ser atribuído, em parte, ao fato de que essas editoras não estão legalmente obrigadas a abordar esse conteúdo, uma vez que geralmente seguem o referencial histórico e cultural de seu país de origem. Percebo, portanto, que a temática das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira vem sendo tratada de maneira superficial quando não completamente ignorados.

Mota-Pereira (2022) traz uma importante reflexão acerca do uso do livro didático nas aulas de LI, que muitas vezes é o único recurso disponível, na qual questiona os limites desse material quando relacionado por exemplo às questões culturais limitando-se, geralmente, ao ensino de estruturas linguísticas, resultando em uma abordagem que reproduz o que Adichie (2019) denomina de “história única” que exclui a pluralidade de experiências, vozes e histórias.

A autora apresenta ainda uma análise de alguns livros e conclui que a ênfase é voltada para culturas do norte global, como Estados Unidos e Reino Unido, o que resulta em um apagamento das diversidades étnico-raciais e culturais dos contextos em que o inglês é falado. Ela pontua que embora algumas obras apresentem maior diversidade cultural, ainda carregam representações estereotipadas e silenciam vozes de culturas marginalizadas. Como alternativa para superar essas limitações, a autora propõe um descentramento das culturas hegemônicas e a utilização de textos literários como instrumentos para promover uma educação decolonial.

Dessa forma, Mota-Pereira conclui que o ensino de inglês pode se tornar um meio para compreender, acessar e ressignificar o mundo, desde que seja orientado por princípios de pluralidade e diversidade. A literatura, nesse sentido, emerge como um recurso poderoso para desconstruir narrativas hegemônicas e abrir espaço para novas perspectivas e imaginários. A proposta, portanto, alinha-se a uma educação emancipadora que reconhece e valoriza as vozes subalternizadas e pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Considerando a proposta deste estudo de discutir a implementação das diretrizes pedagógicas indicadas pela Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) e diante da constatação de que dentro do ensino de Língua Inglesa o cenário ainda carece de muitas mudanças, é necessário e urgente que haja uma reflexão crítica sobre os processos de efetivação cotidiana da legislação. Em especial, no modo como a ação docente e os materiais didáticos podem apresentar dificuldades de contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente da nossa história e constituição cultural, levando a uma ressignificação do olhar sobre o outro que supere preconceitos e discriminações.

Por conta do escopo da pesquisa, a ênfase do trabalho estará na Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004) e sua contribuição para possibilitar a construção de uma educação antirracista.

Fruto da luta dos movimentos negros e de diversos segmentos da sociedade, em seu preâmbulo, a lei afirma que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003), sendo posteriormente ampliada para incorporar o ensino da História e Cultura Indígenas pela Lei nº 11.645/2008.

Até a década de 1990 não era consenso de que o racismo existia no Brasil, e uma das lutas do Movimento Negro foi mudar essa narrativa e somente em 1995 o Estado brasileiro reconheceu a ocorrência do racismo. Em 2001, na Conferência de Durban, realizada na África do Sul, os representantes do movimento negro brasileiro denunciaram a existência do racismo no Brasil e as contradições do Estado Brasileiro em construir políticas que atendessem às demandas da população negra. Em 2003, como parte do compromisso assumido com os movimentos sociais, é sancionada a Lei 10.639. Em 2004, o parecer CNE/CP nº 03/2004, instituiu as “Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, com o objetivo de detalhar o dispositivo de lei e de ampliar sua simples aplicação de maneira pontual em disciplinas específicas, e propor medidas educativas de combate às desigualdades raciais e valorização da cultura afro-brasileira e de todos os elementos das africanidades que fazem parte da formação do povo e sociedade brasileira. A seguir apresentamos:

A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (Brasil, 2005).

Tendo a luta contra todas as formas de racismo e desigualdade racial como horizonte, nesta pesquisa propomos a utilização de textos literários que levem a discussão da temática racial às aulas de Língua Inglesa. Nesse caminho, apresentamos, ainda que de forma incipiente, um diálogo entre a literatura brasileira, a literatura estadunidense e a literatura africana como possibilidade de recurso pedagógico a ser utilizado nas aulas de Língua Inglesa como possibilidade para implementação da legislação nas escolas, considerando que as narrativas literárias têm o potencial de problematizar, questionar e desconstruir situações de racismo.

Vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. E na área de línguas, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado em nossa sociedade (Ferreira, 2012, p. 250).

1.2 Contexto geral de estudo e problema de pesquisa

O presente trabalho visa refletir e auxiliar na ruptura de uma estrutura dominante oferecendo aos envolvidos a oportunidade de se afastarem de uma visão eurocêntrica tradicionalmente presente na educação, possibilitando outras perspectivas educacionais que promovam um ensino mais humanizado, democrático e comprometido com o combate às diversas formas de racismo.

Ao considerarmos uma nova compreensão para a história da colonização e como se constitui nossa sociedade, podemos entender a construção do eurocentrismo e refletir sobre as consequências duradouras do colonialismo bem como sua relação intrínseca com o racismo. Tal compreensão se torna fundamental na luta contra a hegemonia que perpetua estereótipos e discriminações relacionadas às questões raciais. Nesse contexto, a educação antirracista ganha destaque como abordagem transformadora que busca representar de maneira mais igualitária a história e a cultura negra.

Com essa inspiração, esta pesquisa procurou responder ao seguinte problema: de que forma um material didático, baseado em textos literários contra-hegemônicos, pode contribuir para a abordagem pedagógica antirracista e para a reflexão das relações étnico-raciais nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio?

Considerando que o conceito de hegemonia se dá no fato da dominação de um grupo sobre outro, referindo-se à dominação cultural e ideológica e não apenas pela coerção física e poder territorial, por textos contra-hegemônicos se entende aqueles que apresentam outras possibilidades de olhar e contar a história e cultura afro-brasileira, em que a população negra seja apresentada em posições diferentes das estabelecidas pelo colonialismo e pela colonialidade.

Educação antirracista no contexto de formação discente para as relações étnico-raciais, pode ser entendida como um conjunto de abordagens pedagógicas empregadas no ambiente escolar para promover o debate sobre as relações étnico-raciais e o enfrentamento do racismo. Essas abordagens envolvem todos os indivíduos que fazem parte desse ambiente, com o propósito de questionar as ideias preconcebidas que moldam o conhecimento através dos currículos.

Apesar da promulgação da Lei 10.639/03 ter completado vinte anos, ainda há muitas dificuldades para implementação das suas proposições em sala de aula. Os motivos são diversos e alguns deles justificam a realização da pesquisa.

Para tal discussão é proposta a aplicabilidade da referida lei utilizando textos literários para análise e reflexão da temática racial nas aulas de Língua Inglesa. Nesse sentido, a literatura se apresenta como uma ferramenta, como anteriormente falado, potencialmente rica para promover o ensino intercultural e para incentivar análises reflexivas.

A preocupação se faz relevante, principalmente se formos analisar pesquisas publicadas nos últimos anos, como a do Instituto Geledés de 18 de abril de 2023 indicando que “apenas 5% dos municípios brasileiros afirmam ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais e somente 8% das secretarias dizem ter orçamento específico” (Geledés, 2023). A pesquisa ainda mostra outro dado preocupante quando se trata da estrutura para que a aplicação da lei se dê de forma efetiva, afirmando que “em 74% das secretarias respondentes não existe um profissional ou uma equipe responsável pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e somente 5% afirmam ter uma área específica para o tema” (Geledés, 2023).

Apesar da pesquisa mencionar que o tema “diversidade cultural” foi apontado como trabalhado nas escolas por 60% dos gestores, temas como construção de privilégios historicamente construídos e letramento sobre questões raciais foram citados por apenas 3% das secretarias municipais. Visto que proponho um olhar para africanidades e cultura africana na sala de aula de Língua Estrangeira, é importante destacar que, de acordo com Ferreira (2010),

a LE tem a responsabilidade social de considerar temas que desenvolvam a igualdade racial e étnica.

Do ponto de vista profissional e acadêmico, uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com os termos “Lei 10.639” e “Formação de Professores” encontrou 104 pesquisas que foram realizadas sobre o tema. Dessas, dezoito foram realizadas em Mestrados Profissionais entre 2014 e 2021. Uma análise preliminar dessas pesquisas indica que onze podem ser categorizadas na temática da formação de professores. Sete delas destacam as dificuldades de implementação das proposições da lei na formação docente e nas salas de aula e quatro apontam para as possibilidades de investir nessa formação. As outras sete pesquisas podem ser enquadradas na categoria de impacto em sala de aula e na escola.

Quando se acrescenta a categoria “Ensino de Línguas” ao termo “Lei 10.639”, o resultado são seis produções, das quais apenas duas no campo do Mestrado Profissional. Nenhuma delas com ênfase no ensino de Língua Inglesa. Desse modo, compreendemos que se justifica o investimento em uma pesquisa que relacione a Lei nº 10.639 com o ensino de Língua Inglesa na escola básica. Como veremos ao longo do texto, há uma relação direta entre esse cenário e as características adquiridas pelo Ensino de Inglês ao longo do tempo no Brasil, no qual os materiais didáticos e as estratégias pedagógicas são vinculadas a uma visão eurocentrada do mundo.

Do ponto de vista social, os índices alarmantes de ocorrências racistas no Brasil em todas as esferas da vida social, torna essencial que o processo de formação na escola considere como premissa a educação dos estudantes para o enfrentamento do racismo e para a construção de uma visão antirracista do mundo. A ONG SOS racismo, de Belo Horizonte, indica dados ainda mais preocupantes. Segundo a organização, em 2012, 70% das notificações de casos de racismo recebidas provinham de espaços escolares. Em 2023, pesquisa de outra ONG, a Quero na escola, indicava que 90% dos educadores já ouviram ou presenciaram piadas racistas em suas escolas. No ano de 2024, a pesquisa “percepções do racismo no Brasil” detectou que 38% dos casos de racismo acontecem nos espaços educacionais. A pesquisa aponta ainda que 81% dos entrevistados reconhecem que o Brasil é um país racista. e entre as mulheres negras 63% percebem o racismo como fator de explicação da violência nas escolas.

Refletindo sobre as colocações acima, acreditamos que a presente pesquisa possa contribuir nas esferas acadêmica, profissional e social. No âmbito acadêmico, é fundamental contribuir para a aplicação da Lei nº 10.639/03 e para o estudo das relações étnico-raciais nas aulas de Língua Inglesa. para tal é importante pensar na língua inglesa para além das estruturas linguísticas e gramaticais, adentrando também nas estruturas sociais.

No campo profissional, é necessário propor aos docentes de Língua Inglesa um olhar mais atento para a cultura afro-brasileira e africana por meio da literatura contra-hegemônica como ferramenta pedagógica para valorizá-las em suas aulas. Destaca-se a responsabilidade social desse componente curricular em considerar temas que promovam a igualdade racial e étnica. Ainda na perspectiva social, a aula de LE pode ser uma ferramenta valiosa na construção de uma educação antirracista, com o objetivo de minimizar o racismo estrutural na sociedade e todas as suas violentas implicações.

Para além das orientações dos princípios e dos fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, consideramos, ainda, as reflexões de Munanga (2005), quando afirma que lidar com a diversidade e a discriminação faz parte do cotidiano do professor e a falta de preparo pode ser considerada como reflexo do mito de democracia racial, e para enfrentar essas situações partindo do princípio de que nós, professores, somos frutos de uma educação eurocêntrica, precisamos repensar nossa função a fim de que não sejamos reprodutores conscientes ou não dos preconceitos que permeiam nossa sociedade.

É de suma importância ressaltar que o objetivo da presente pesquisa não é defender o uso exclusivo da literatura como recurso pedagógico no ensino de Língua Inglesa, e sim por considerarmos um potente instrumento de reflexão, capaz de dialogar de forma ampla com variadas questões que permeiam a constituição de nossa sociedade. Para tal, seguimos a análise de Mota-Pereira (2010, p. 106):

É válido esclarecer que a literatura não é defendida, como a única fonte de ensino de língua estrangeira. Ela é vista como uma das formas textuais que pode ser contemplada nessas aulas para abrir espaço a uma leitura mais (trans)cultural e, por extensão, histórica, identitária, social, sobre a língua estudada.

Nesse sentido, não cabe desconsiderar o ensino das estruturas linguísticas que compõem o estudo da LI, mas oportunizar a reflexão tornando o espaço da aula um campo fértil para o desenvolvimento do pensamento crítico, a valorização das identidades afrodescendentes e a desconstrução de discursos colonizadores. Dessa maneira, a aula de Língua Inglesa vai além da aprendizagem gramatical e comunicativa, tornando-se um espaço de transformação social onde a Lei nº 10.639/03 se efetiva na prática pedagógica.

Pensamos que, dessa forma, a escola possa se tornar, não só para mim, mas também para meus colegas docentes e para os estudantes, um espaço de diálogos amplos que considere

a máxima que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1968, p. 78).

1.3 Objetivos e procedimentos de pesquisa

O objetivo da pesquisa foi identificar como docentes de Língua Inglesa inserem as proposições da Lei nº 10.639 em suas aulas e desenvolver um material didático baseado em textos literários de escritoras negras que possa contribuir para uma abordagem pedagógica antirracista nas aulas de Língua Inglesa no ensino médio.

Os procedimentos para atingir tal objetivo consistiram em investigar como docentes de Língua Inglesa percebem a inserção das proposições da legislação em suas aulas, elaborar uma proposta inicial de material didático e dentro de um curso de extensão aperfeiçoar de forma colaborativa o material que é apresentado como Produto Educacional associado a essa dissertação.

A aplicação do questionário permitiu compreender como a legislação é implementada na prática, especialmente no contexto das aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio. A partir desse instrumento, buscou-se obter dados sobre a percepção e a prática dos professores em relação à inserção dos estudos afro-brasileiros em suas aulas, bem como identificar possíveis dificuldades e estratégias adotadas.

A análise das respostas dos docentes possibilitou avaliar como a legislação é incorporada ao ensino da Língua Inglesa, além de verificar se os professores tinham conhecimento da lei e se conseguiam integrar temas relacionados à história e cultura afro-brasileira de maneira eficaz e significativa. O questionário também permitiu identificar boas práticas e lacunas a serem abordadas para uma melhor implementação da legislação.

Nesse processo foi elaborado um curso com o intuito de contribuir para promover a reflexão sobre a inserção da Lei nº 10.639/03, utilizando textos literários contra-hegemônicos como ferramenta pedagógica. Ao longo do curso, desenvolveu-se um produto educacional na forma de uma sequência de atividades, contendo textos e propostas que auxiliam na implementação da lei nas aulas de LI.

O campo de estudo foi composto por professores de Língua Inglesa do Ensino Médio da cidade do Rio de Janeiro convidados a participar de um minicurso online com a temática "Textos literários contra-hegemônicos para aplicação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de Língua Inglesa". A participação dos docentes ocorreu de duas formas: primeiramente, responderam ao questionário no primeiro encontro do curso que foi realizado remotamente em quatro encontros

com uma hora de duração cada. Em seguida, participaram das aulas e atividades do minicurso oferecido por meio da plataforma *Moodle* no âmbito da Diretoria de Extensão do Colégio Pedro II. O curso foi gravado em áudio e vídeo.

O minicurso teve como objetivo contribuir para que os docentes possam utilizar a literatura contra-hegemônica como ferramenta pedagógica para efetiva aplicação da Lei nº 10.639/03. Sendo assim, foi composto por quatro encontros síncronos e atividades assíncronas que foram compostas por indicação de leituras e vídeos que pudessem colaborar para um melhor embasamento teórico sobre as temáticas discutidas. No primeiro encontro, refletimos sobre os fundamentos da educação antirracista e a Lei nº 10.639/03, seus impactos na prática pedagógica e desafios de implementação com apoio do questionário, textos e vídeos.

No segundo encontro, abordamos os conceitos de colonialidade e decolonialidade, analisando a influência colonial no ensino de inglês e a literatura contra-hegemônica como ferramenta pedagógica. No encontro posterior, apresentamos obras de autoras negras afro-brasileiras, africanas e afro-americanas, incentivando a troca de experiências e a pesquisa de textos literários para o Ensino Médio.

No quarto e último encontro, os docentes desenvolveram propostas pedagógicas baseadas na literatura contra-hegemônica para uma abordagem antirracista, finalizando com uma avaliação coletiva e uma pesquisa respondida de forma anônima e individual sobre suas experiências nos encontros do curso.

1.4 Organização do texto

A presente pesquisa está organizada em capítulos que abordam diferentes aspectos do tema proposto, iniciando com a “Introdução”, na qual são apresentadas as motivações pessoais, profissionais e sociais que levaram à escolha do tema, o contexto geral do estudo, o problema de pesquisa, as justificativas, os objetivos e um breve resumo da proposta de intervenção realizada.

O segundo capítulo, “Decolonialidade e combate ao racismo no espaço escolar”, inicia com um resumo das discussões principais do tema e avança para uma análise das diversas dimensões da colonialidade, como poder, ser e saber embasada em autores como Quijano (2005), Maldonado-Torres (2008), Silvio Almeida (2021), Catherine Walsh (2007) e Vera Maria Candau (2010, 2020, 2024), Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (1993, 2003) e bell hooks (2019).

Em seguida, discute-se a interculturalidade crítica como proposta de intervenção pedagógica e reflexões sobre o currículo trazendo a teoria de Tomaz Tadeu da Silva (2016) e as considerações de Michael Apple (2006).

O terceiro capítulo, “O Ensino de Língua Inglesa numa perspectiva antirracista”, aborda um histórico breve do ensino da Língua Inglesa no Brasil e como o letramento literário pode ser uma ferramenta pedagógica valiosa. São debatidas possibilidades de um ensino de inglês em uma perspectiva antirracista e decolonial. Trazemos uma breve análise crítica da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) destacando as possibilidades que permitem a reconstrução da prática curricular nesse contexto.

O quarto capítulo, “Metodologia e Procedimentos”, detalha o tipo de pesquisa e as teorias metodológicas adotadas, com ênfase na pesquisa crítica de colaboração. São descritas as estratégias de geração e análise de dados, incluindo a percepção dos participantes sobre o tema, as dificuldades enfrentadas em sala de aula e suas práticas no combate ao racismo. O capítulo conclui com a descrição detalhada da proposta de intervenção colaborativa – um curso de formação que buscou construir práticas de ensino de Língua Inglesa numa perspectiva antirracista.

A dissertação também conta com uma seção dedicada, no quinto capítulo, ao “Produto Educacional”. Nesta, são descritos o material e a proposta desenvolvida durante a pesquisa. Finalmente, nas considerações finais sobre a pesquisa, é apresentada uma síntese dos capítulos, as implicações da pesquisa para a prática pedagógica e sugestões para estudos futuros. O trabalho é encerrado com a lista de referências, que inclui os autores e obras que fundamentaram o estudo e a escrita da dissertação. E, ainda, em apêndices encontram-se o questionário aplicado aos participantes do curso assim como documentos obrigatórios apresentados ao comitê de ética por meio da Plataforma Brasil.

2 DECOLONIALIDADE E COMBATE AO RACISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

O capítulo aborda a articulação entre decolonialidade, interculturalidade crítica e combate ao racismo no ambiente escolar, explorando conceitos teóricos e pesquisas que sustentam a desconstrução de práticas pedagógicas coloniais em prol de alternativas inclusivas e transformadoras. Fundamentado em autores como Catherine Walsh (2007, 2018), Aníbal Quijano (2005) e Maldonado-Torres (2008), o texto analisa como a colonialidade perpetua hierarquias raciais, culturais e epistêmicas que estruturam a modernidade capitalista e impactam profundamente o sistema educacional.

Walsh (2007, 2018) destaca a relevância de valorizar saberes marginalizados e promover diálogos interculturais em oposição à hegemonia eurocêntrica. Quijano (2005) contribui com o conceito de colonialidade do poder que evidencia como a modernidade é sustentada por uma hierarquização racial que molda todas as dimensões da vida social.

Maldonado-Torres (2008) amplia a crítica ao abordar a persistência da colonialidade como estrutura global de desumanização, enquanto Fanon (2008) analisa os impactos psíquicos do racismo, revelando como a internalização da inferioridade é reforçada por instituições sociais. Para além, elucidando sobre racismo como constituinte da estrutura capitalista, trazemos Almeida (2021).

Citamos Santos (2007) com o conceito de ecologia dos saberes, no qual o autor propõe uma abordagem pluralista que valorize a diversidade epistêmica, integrando saberes científicos e tradicionais sem hierarquizá-los, promovendo o diálogo entre diferentes culturas e formas de conhecimento.

No campo curricular, Silva (2016) argumenta que o currículo é uma construção social e política que reflete relações de poder e frequentemente perpetua desigualdades. Ele defende um currículo multicultural crítico, capaz de questionar as hierarquias existentes e incluir diversas formas de saberes. O texto enfatiza, ainda, o papel transformador da interculturalidade crítica (Candau, 2020) como alternativa à mera visibilização da diversidade, propondo uma reconfiguração das relações de poder no ambiente escolar.

Gomes (2021) propõe uma pedagogia antirracista que vá além da inserção pontual de conteúdos afro-brasileiros, demandando uma transformação estrutural do currículo para romper com hierarquias epistêmicas e promover a valorização da diversidade. Petronilha (2007) também segue essa perspectiva ao enfatizar a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais como ferramenta para promover a valorização da diversidade e a formação cidadã. Ela destaca que a implementação dessas diretrizes exige uma

ruptura com preconceitos históricos e hierarquias raciais, além de um esforço contínuo para criar uma cultura escolar inclusiva.

Oliveira (2018) aborda a educação decolonial como um projeto político e epistemológico, propondo a superação das estruturas coloniais por meio do reconhecimento de saberes subalternos e do diálogo intercultural. Essa perspectiva é essencial para combater desigualdades raciais e epistemológicas que ainda persistem no sistema educacional.

Sobre a compreensão das interseções entre raça, gênero e classe, Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (1993, 2003) e bell hooks (2019) compartilham a crítica às estruturas de poder que perpetuam a opressão interseccional de mulheres negras, abordando como racismo, sexismo e desigualdades de classe estão intrinsecamente ligados. Todas elas destacam a importância de valorizar as experiências, saberes e resistências das mulheres negras como forma de confrontar as hierarquias impostas pelo patriarcado, pelo colonialismo e pela modernidade capitalista.

Na área de ensino de línguas, Kumaravadivelu (2003) trará reflexões a respeito da descolonização no ensino de Língua Inglesa e Mota-Pereira (2024) aponta para a adoção de textos literários contra-hegemônicos como estratégia para descolonizar o ensino de inglês, questionando narrativas hegemônicas e promovendo debates sobre racismo, colonialismo e justiça social. Essa abordagem se alinha à Lei nº 10.639/03, que demanda a inclusão de conteúdos afro-brasileiros e africanos nos currículos, e visa desconstruir a centralidade eurocêntrica no ensino.

Por fim, as pesquisas analisadas demonstram que a revisão curricular deve ir além da simples inserção de conteúdos alternativos, promovendo uma transformação estrutural que reconheça as diversidades culturais e epistêmicas como elementos centrais. A articulação entre as teorias apresentadas e os desafios enfrentados na implementação de práticas antirracistas evidencia a necessidade de uma educação que não apenas reconheça, mas celebre a diversidade e enfrente ativamente as desigualdades históricas.

2.1 Decolonialidade e a Interculturalidade Crítica como proposta de intervenção

Para Candau (2020) a educação intercultural não deve ficar reduzida à mera visibilização de diversos grupos sociais, mas sim, que devemos questionar as relações de poder presentes nas diversas relações socioculturais. Para superar essa visão meramente pontual da educação intercultural é que Candau defende a interculturalidade crítica, que se caracteriza como aquela que:

questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012, p. 244).

Nesse sentido, a autora relaciona a interculturalidade crítica e a perspectiva decolonial com base em Walsh (2007), que compreende esses dois processos como intrinsecamente ligados, uma vez que a perspectiva decolonial propõe outras formas de poder, conhecimento e existência.

Candau (2020), destaca que estamos imersos em processos de colonialidade e dessa forma é essencial que, para superar a situação, pensemos no desenvolvimento de uma educação intercultural crítica e decolonial, tendo como ponto importante dessa ótica o fortalecimento de sujeitos e grupos sociais historicamente oprimidos, inferiorizados e silenciados para que possamos passar por um movimento de desconstrução e reconstrução a fim de produzirmos processos educacionais realmente democráticos. Nesse processo de reconstrução, é importante assegurar que os diversos sujeitos socioculturais se reconheçam e que possamos contribuir para o rompimento do caráter monocultural da dinâmica escolar.

É importante ressaltar que na perspectiva que a autora defende, as heranças do colonialismo e da colonialidade, conceitos que serão abordados ainda neste capítulo, interferem no modo como os currículos são organizados. Como consequência, as populações negras e indígenas não têm suas culturas e histórias representadas na maioria dos conteúdos curriculares o que contribui para a manutenção das relações de poder que têm sua origem no processo de colonização iniciado no século XVI e que estão imbricadas nas diferentes dimensões da vida social.

Diante desse cenário, pretendemos questionar sobre práticas racistas e discriminatórias e que de que forma contribuir na mudança desse cenário historicamente constituído, principalmente no que se refere aos currículos e ações pedagógicas em sala de aula.

A perspectiva intercultural crítica, pode atuar, nesse sentido, como instrumento para a desconstrução de estruturas dominantes oferecendo aos envolvidos a oportunidade de se afastarem de uma visão eurocêntrica tradicionalmente presente na educação, possibilitando outras perspectivas educacionais que promovam um ensino mais humanizado, democrático e comprometido com o combate a diversas formas de racismo.

Ao considerarmos um outro olhar para a história da colonização e em como se constitui e se constitui nossa sociedade podemos compreender a construção do eurocentrismo e refletir

sobre as consequências duradouras do colonialismo, bem como sua relação intrínseca com o racismo, é fundamental reconhecer seu papel na manutenção de formas de dominação que perpetuam estereótipos e discriminações relacionadas às questões raciais. Nesse contexto, a educação antirracista ganha destaque como uma abordagem transformadora que busca representar de maneira mais igualitária a história e a cultura negra.

No que tange aos processos de colonialidade, Quijano (2005) afirma que o eurocentrismo abrange não apenas a visão cognitiva dos europeus ou das elites dominantes, mas também é compartilhado pelo conjunto dos *educados* sob sua influência hegemônica.

Entendemos que aqui vale uma breve exposição das contribuições de Aníbal Quijano, Maldonado-Torres e Catherine Walsh para uma melhor compreensão sobre os processos de colonialidade e decolonialidade a fim de situarmos melhor a intenção da pesquisa.

O século XX testemunhou um movimento intelectual que questionou as epistemologias desenvolvidas acerca das populações do nosso continente. Esse movimento, que ganhou força nos campos da teoria política, sociologia e estudos culturais, trouxe à luz as teorias de colonialidade e decolonialidade. Entre os principais teóricos desses conceitos estão Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres e Catherine Walsh.

Esses e outros autores a partir dos anos 1990 constituíram um grupo conhecido como Modernidade/Colonialidade, formado em sua imensa maioria por intelectuais, docentes e pesquisadoras/pesquisadores com origem na América Latina ou com profundas ligações com o continente. Suas análises provocativas oferecem uma nova lente através da qual podemos entender as dinâmicas do poder, da identidade e, crucialmente, do racismo. Ademais, têm sido fundamentais para a compreensão das dinâmicas coloniais e para a formulação de estratégias de resistência e transformação.

Maldonado-Torres (2008) propõe uma análise crítica da modernidade a partir das perspectivas subalternas e periféricas. Para ele, a colonialidade não é apenas uma questão histórica do passado, mas uma estrutura de poder que continua a operar de maneiras sutis e persistentes na contemporaneidade. O autor destaca a importância de desnaturalizar as categorias eurocêntricas de pensamento e de reconhecer a diversidade epistêmica e ontológica das culturas não-ocidentais.

Nesse sentido, de acordo com Maldonado-Torres (2008), a colonização é um processo que se mantém em dimensões claras no horizonte de luta e que legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e financeira. Ainda para o autor, a colonialidade pode ser entendida como um processo global de desumanização, atribuindo aos que sofreram o processo de

colonização a desqualificação quanto à construção e produção de cultura e conhecimento. Sendo esses colocados na posição dos que precisam ser salvos, portanto, dominados, não só em seus territórios, mas também em suas formas de produzir saberes e em suas culturas.

Nessa perspectiva, a decolonialidade se torna uma luta contra o processo de colonialismo na produção de um mundo onde todas as formas de saberes e culturas possam coexistir e não se sobrepor.

Por sua vez, Quijano (2005) desenvolveu o conceito de colonialidade do poder, que se refere à persistência das relações de dominação e subordinação que foram estabelecidas durante o período colonial. O autor argumenta que a colonialidade não se restringe apenas às relações entre colonizadores e colonizados, mas permeia todas as dimensões da vida social, incluindo economia, política, cultura e subjetividade. Para ele, o colonialismo não terminou com a independência política das antigas colônias, mas persiste de maneiras mais sutis, reproduzindo hierarquias raciais, sociais e de gênero.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2005, p. 73).

Fanon (2008) expõe como a nossa herança colonial constrói um ideal de humanidade da modernidade que exclui os não brancos e interfere na construção da identidade do homem negro. Mais que isso, a modernidade, através da colonialidade, afeta todas as dimensões da vida social.¹

O autor discute como o homem negro, ao ser confrontado constantemente com um padrão de humanidade que é branco e europeu, internaliza um sentimento de inferioridade. Ele argumenta que a sociedade colonial e pós-colonial perpetua a ideia de que o negro é "menos humano" ou "sub-humano". Esse processo de internalização começa na infância e é reforçado pela educação, mídia e outras instituições sociais da modernidade.

Segundo Quijano (2005), a modernidade cria um novo padrão de poder cujo eixo central é a raça, a partir do qual são classificados todos os povos. Dessa forma, desenvolve-se uma hierarquização racial que está na base de construção da modernidade capitalista e para o citado

¹ É importante ressaltar que Fanon pode ser considerado como um precursor, na medida em que suas discussões acerca do racismo e das consequências da dominação europeia embasam até hoje os debates sobre esses temas. Nessa mesma linha podem ser incluídos outros autores como Aimé Cezaire, Paulo Freire, Abdias do Nascimento e José Carlos Mariátegui.

autor, o eurocentrismo, visão que põe a Europa ocidental como o centro civilizatório do mundo, é uma consequência dessas relações e se estabelece como forma de dominação.

A América constituiu-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia (Quijano, 2005, p. 117).

Walsh (2018), em seu trabalho sobre epistemologias do sul, destaca a necessidade de valorizar e respeitar os conhecimentos e saberes produzidos pelas comunidades marginalizadas e subalternizadas, argumentando que as epistemologias dominantes oriundas do norte global, tendem a marginalizar e silenciar as vozes e experiências dos povos do Sul Global. Portanto, defende uma abordagem plural e intercultural que reconheça a diversidade de formas de conhecimento e promova o diálogo entre diferentes tradições intelectuais.

A colonialidade do ser e saber, segundo Walsh, diz respeito à desumanização e subalternização das identidades e existências dos povos indígenas e afrodescendentes, por exemplo. Para a autora, a colonialidade do ser e saber se manifesta na negação e na inferiorização das ontologias e epistemologias desses grupos, o que se reflete nas práticas educativas que desvalorizam as formas de ser e viver não ocidentais, perpetuando a visão de mundo eurocêntrica.

Walsh discute como a educação na América Latina, historicamente, tem reproduzido um currículo e uma pedagogia que marginalizam e deslegitimam os saberes dos grupos considerados como minorias. Esse processo sustenta a hegemonia do conhecimento ocidental e exclui outras formas de compreender o mundo.

Gramsci (Monasta, 2010, p. 98) relaciona o exercício do poder dominante ao que denomina Hegemonia. Para o autor, a hegemonia de um grupo sobre a sociedade se constrói através do “consenso espontâneo dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social”.

Williams (1976, p. 204) ao discutir o conceito de Hegemonia formulado por Gramsci afirma que “a hegemonia supõe a existência de algo verdadeiramente total, não meramente secundário [...], mas vivido em tal profundidade, saturando a sociedade de um modo tal [...] que

termina por corresponder à realidade da experiência social muito mais claramente do que qualquer noção derivada da fórmula base e superestrutura”.

Nesse sentido, hegemonia é vista por ele como “um conjunto de práticas e expectativas; nossa energia empregada em diferentes tarefas, nossa compreensão comum do homem e de seu mundo” (Williams, 1976, p. 205). Do ponto de vista desta pesquisa, a colonialidade é o elemento que na modernidade capitalista, contribui de modo fundamental para a construção da hegemonia social.

Apple (2006) aponta que o enfrentamento dessa forma de dominação passa pelo questionamento da visão liberal dominante na sociedade e que sustenta o que denominamos de modernidade capitalista. E essa possibilidade passa pelo reconhecimento de que outras culturas e povos, que para além dos europeus e das elites dominantes, também produzem conhecimento, história e cultura.

É o que Santos (2007) denomina como ecologia de saberes, conceito no qual o autor propõe uma abordagem pluralista e inclusiva do conhecimento, que reconhece e valoriza a diversidade epistemológica existente nas diferentes culturas e sociedades. Em vez de privilegiar apenas o conhecimento científico ocidental, a ecologia dos saberes busca integrar múltiplas formas de saber, incluindo, no caso brasileiro, conhecimentos de povos tradicionais, negras e negros, indígenas, populares e outros modos de conhecimento que têm sido historicamente marginalizados.

Para Oliveira (2018) a **interculturalidade crítica** e a **pedagogia decolonial** apresentam-se como pilares fundamentais no enfrentamento às desigualdades epistemológicas e sociais promovidas pela modernidade colonial. A interculturalidade crítica é entendida tanto como processo quanto como projeto político, sendo apropriada principalmente pelos movimentos sociais e sujeitos historicamente invisibilizados.

De acordo com Catherine Walsh (2005), essa perspectiva constitui a formulação de um "pensamento crítico-outro", que se distingue por três aspectos centrais: em primeiro lugar, está enraizada na vivência concreta da colonialidade; em segundo, rompe com os paradigmas epistemológicos eurocêntricos e da modernidade; e, por fim, origina-se no Sul Global, desafiando a hegemonia da geopolítica do conhecimento centrada no Norte global.

Segundo Oliveira, não se trata apenas de promover o encontro entre culturas distintas, mas de propor uma reconfiguração conceitual capaz de reavaliar o simbólico e de gerar novos conhecimentos. Nesse sentido, a interculturalidade crítica estabelece um espaço epistemológico inovador, promovendo o diálogo entre saberes marginalizados e os oriundos da tradição

ocidental, ao mesmo tempo em que questiona a supremacia destes últimos e denuncia a invisibilização dos primeiros.

Ainda segundo o autor, a **pedagogia decolonial** emerge como uma extensão dessas ideias no campo educacional, desafiando as estruturas coloniais que sustentaram a desumanização de grupos subalternos ao longo da história, propondo uma crítica à geopolítica do conhecimento dominante, estruturada em moldes monoculturais e monoracionais, e busca transformar instituições e práticas sociais que perpetuam a colonialidade, o racismo e a exclusão.

Para que um verdadeiro diálogo intercultural seja possível, é imprescindível tornar visíveis as razões pelas quais esse diálogo tem sido sistematicamente impedido, exigindo uma crítica contundente à colonialidade e um reconhecimento explícito das diferenças coloniais. Decolonizar a educação, nesse contexto, significa ir além da simples denúncia dos legados coloniais, engajando-se na criação de novas condições políticas, sociais e culturais que favoreçam a construção de saberes diversos e emancipatórios. De acordo com Oliveira, enquanto "descolonizar" está associado à rejeição das estruturas coloniais, "decolonizar" implica propor alternativas concretas e transformadoras.

Oliveira coloca que o movimento decolonial na educação tem ganhado força no Brasil nos últimos anos convergido em debates acadêmicos em torno de temas como gênero, raça e diversidade cultural e desafiando o pensamento eurocêntrico predominante buscando valorizar as experiências e epistemologias de grupos historicamente excluídos, como indígenas, negros, mulheres, pessoas LGBTQIA+ e outros sujeitos subalternizados.

Assim, a educação decolonial aponta para uma prática pedagógica inclusiva, crítica e verdadeiramente transformadora, que transcende os limites das instituições formais de ensino e dialoga com as lutas sociais mais amplas.

Ao articularmos essas perspectivas, podemos compreender a complexidade das dinâmicas coloniais e as diversas formas de resistência e luta por emancipação. Na decolonialidade não se trata apenas de rejeitar o colonialismo como um fenômeno histórico, mas de desafiar as estruturas de poder que continuam a perpetuar relações de opressão e marginalização, sendo um convite para repensar as formas de conhecimento, as práticas sociais e a dominação e buscando construir um mundo mais justo, igualitário e diverso. Para além de uma discussão acadêmica, significa identificar e valorizar as diferentes formas de resistência dos povos que foram oprimidos pelo colonialismo e pela modernidade capitalista.

Analisar as teorias acima citadas nos leva a entender de forma mais clara a constituição do racismo em nossa sociedade, que se estabelece como consequência do colonialismo e da

colonialidade e que não se dá apenas por uma questão de dominação territorial, mas também envolve a imposição de hierarquias raciais e culturais que legitimam a exploração e a marginalização dos povos colonizados e sustentam a construção de um sistema político e econômico de dominação global, a modernidade capitalista.

Essa imposição cria uma narrativa hegemônica que subordina as culturas e conhecimentos não ocidentais, perpetuando assim um sistema de opressão. Uma análise crítica das teorias de colonialidade e decolonialidade revela como o racismo está intrinsecamente ligado à manutenção da ordem colonial.

O racismo não é apenas uma forma de preconceito individual, mas uma ideologia que justifica a exploração e a marginalização dos povos racializados. Ademais, no entendimento de Almeida “o racismo não é um resto da escravidão, até mesmo porque não há oposição entre modernidade/capitalismo e escravidão. A escravidão e o racismo são elementos constitutivos tanto da modernidade, quanto do capitalismo, de tal modo que não há como dissociar um do outro” (Almeida, 2021, p. 183). Dessa forma, para o autor o racismo se dá como constituinte do sistema capitalista, e para que o citado sistema se renove e se mantenha na sua posição hegemônica, se faz necessário renovar o racismo, muitas vezes substituindo os modos oficiais e de segregação legalizada pela “indiferença diante da igualdade racial sob o manto da democracia” (Almeida, 2021, p. 184).

Gomes (2021) amplia essa discussão ao abordar o racismo como princípio organizador das relações de domínio e exclusão nas sociedades modernas, destacando que a descolonização da educação é essencial para superar esse fenômeno. Para a autora, o currículo escolar é um campo em que apagamentos históricos e epistemológicos perpetuam a colonialidade, promovendo hierarquias culturais que desvalorizam os saberes afrodescendentes e reforçam um modelo eurocêntrico.

Quando a educação insiste em reforçar a ideia de civilização como algo próprio do mundo Ocidental; quando trabalha com a lógica de que a ciência ocidental é a única forma de conhecimento legítimo e validado; quando subjuga os conhecimentos produzidos no eixo Sul do mundo a meros saberes rudimentares; quando reforça valores, idiomas, padrões estéticos e culturas ocidentais e urbanas, apagando a diversidade de formas de ser e de constituição linguística, de formas de Estado, de processos culturais e políticos; quando despreza os conhecimentos locais, não ocidentais, as culturas produzidas pelos setores populares, as religiões que não se baseiam na visão cristã de mundo e a diversidade de heranças e memórias, ela atua de forma excludente e violenta. E ao fazer isso, organiza-se, reproduz e perpetua a colonialidade (Gomes, 2021, p. 436).

A descolonização, termo usado por Gomes, nesse sentido, não se restringe às mudanças curriculares, mas implica também na reconstrução de subjetividades. A autora sugere que o

racismo atua como uma lógica estruturante que organiza as relações de poder, influenciando desde as hierarquias epistêmicas até as práticas pedagógicas. Assim, combater o racismo na escola é também uma forma de combater as desigualdades sociais e culturais mais amplas.

Um dos principais pontos discutidos pela autora é o papel da educação no apagamento histórico e epistemológico que reforça a colonialidade. Gomes critica a tendência do sistema educacional de privilegiar o conhecimento ocidental em detrimento dos saberes e das experiências afro-brasileiras, tratando essas últimas como periféricas ou rudimentares. Esse processo, segundo a autora, perpetua hierarquias culturais e contribui para a exclusão simbólica da população negra, tornando urgente uma reavaliação crítica dos currículos e materiais didáticos.

A descolonização das mentes, vai além da simples inserção de conteúdos afrodescendentes e implica na reconstrução das relações de poder e na desconstrução da lógica racista que organiza as instituições educacionais. Nesse contexto, a autora ressalta a importância de compreender o racismo como um princípio estruturante das relações sociais e não apenas como um epifenômeno das desigualdades econômicas (2021, p. 440). Essa abordagem exige um compromisso ativo de educadores e gestores escolares na construção de práticas antirracistas e inclusivas.

Outro ponto de destaque no artigo é a análise sobre a Lei nº 10.639/03 que, embora reconheça os avanços trazidos por essa legislação, Gomes enfatiza os desafios de sua implementação, como a resistência política e a falta de formação adequada para professores. Para a autora, a efetivação da lei depende de um esforço coletivo para combater o racismo institucionalizado e promover a equidade no acesso à educação.

Além disso, a autora destaca o papel das ações afirmativas na ampliação do acesso de estudantes negros ao ensino superior, transformando o panorama educacional e acadêmico no Brasil. Ela ressalta que a maior presença de jovens negros nas universidades não apenas desafia as estruturas de poder vigentes, mas também contribui para a formação de uma nova geração de intelectuais e militantes antirracistas, comprometidos com a luta pela igualdade racial.

E, finalmente, Gomes reflete sobre a responsabilidade de educadores e gestores em abandonar a postura de “indignados, porém, imóveis” frente à questão racial sendo essencial que a indignação frente às desigualdades raciais seja acompanhada de ações concretas que promovam a descolonização da educação e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Somente por meio de um compromisso coletivo e contínuo será possível superar os desafios impostos pelo racismo estrutural e garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Retornando ao cerne da questão sobre a escolha de autoras negras que farão parte do produto educacional, destaca-se primeiramente Lélia Gonzalez, intelectual brasileira precursora do feminismo negro, trouxe à tona a noção de "mulher negra" como sujeito político.

Em suas análises, Gonzalez (2020) destacou a interseção de raça, gênero e classe na experiência das mulheres negras, evidenciando como essas dimensões se entrelaçam para produzir formas específicas de opressão e exclusão. Para Gonzalez, a mulher negra ocupa uma posição de invisibilidade e subalternidade dentro do movimento feminista e do movimento negro, sendo muitas vezes negligenciada tanto pelas pautas feministas quanto pelas pautas antirracistas. Em diversas de suas obras, a discussão sobre a mulher negra serve como ponto de partida para analisar as diferentes maneiras de dominação e as ideologias políticas que perpetuam representações coloniais. Essas representações não apenas geram, mas também fortalecem as desigualdades presentes no dia a dia.

Sueli Carneiro (1993), filósofa, escritora e ativista antirracismo do movimento social negro brasileiro, ampliou o debate sobre gênero e raça citando a questão do sexismo epistêmico referente à desvalorização sistemática dos conhecimentos produzidos pelas mulheres, especialmente as mulheres negras, nas diversas esferas do conhecimento. Ela argumenta que a exclusão das vozes femininas negras dos espaços de produção de conhecimento contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos que marginalizam ainda mais essas mulheres na sociedade.

Carneiro (2003) discute a construção histórica e contemporânea das hierarquias sociais que marginalizam as mulheres negras, desafiando o mito da democracia racial e revelando como o racismo estrutural impacta as relações de gênero. Dessa forma, é destaca como a violência sexual colonial e a subsequente miscigenação foram fundamentais na formulação das identidades nacionais latino-americanas, fato que não se refere apenas à história ou meramente a uma memória do passado, mas se perpetua nas estruturas sociais e culturais atuais.

Para Carneiro, o discurso feminista clássico centrado em experiências de mulheres brancas, frequentemente ignora a história específica das mulheres negras e argumenta, ainda, que essas mulheres não se identificam com o mito da fragilidade feminina uma vez que suas experiências históricas foram marcadas pelo trabalho forçado e pela exploração. Assim, a opressão é vivida de maneira qualitativamente distinta, moldando suas identidades de forma única.

A autora enfatiza que o feminismo negro precisa ser articulado com uma compreensão profunda do racismo e de seu impacto nas relações de gênero e segundo ela o racismo não apenas estabelece a inferioridade social dos negros, mas também fragmenta as lutas feministas

criando divisões entre mulheres negras e brancas. Nesse contexto, o movimento feminista negro busca enriquecer o debate sobre gênero e raça, promovendo uma ação política que integra as demandas históricas dos movimentos negro e feminista.

Carneiro também aborda os desafios enfrentados pelas mulheres negras no contexto de globalização e neoliberalismo, que intensificam a feminização da pobreza. Ela destaca preocupações específicas, como as práticas genocidas relacionadas à ausência de políticas públicas para populações negras e o impacto de novas biotecnologias em questões de saúde reprodutivo

Sendo assim, o feminismo negro é essencial para a construção de uma sociedade multirracial e pluricultural, que não apenas denuncia as opressões históricas e contemporâneas, mas também propõe um modelo civilizatório baseado em igualdade, solidariedade e respeito à diversidade. A luta das mulheres negras, ao enegrecer o feminismo, torna as demandas femininas mais representativas e pode contribuir para promover transformações significativas na sociedade brasileira.

Por sua vez, bell hooks (2019) autora afro-americana-estadunidense, conhecida por suas análises críticas sobre feminismo e raça, destaca a importância da solidariedade entre mulheres na luta contra todas as formas de opressão. Em suas obras, hooks aborda a necessidade de reconhecer e confrontar as interseções de opressão que afetam as mulheres negras, ao mesmo tempo em que critica as tendências racistas e classistas dentro do movimento feminista predominante.

Para a escritora, a libertação das mulheres negras só pode ser alcançada por meio de uma abordagem feminista interseccional, que reconheça e valorize as múltiplas identidades e experiências das mulheres. Ao articular questões de gênero, raça e classe, hooks não apenas desafia as estruturas patriarcais e racistas, mas também propõe uma visão inclusiva e revolucionária de transformação social.

Conforme Freitas e Maia (2024), um dos pilares do pensamento de hooks é sua firmeza de discurso ao falar sobre a necessidade de incorporar a interseccionalidade às análises feministas. Nesse sentido, hooks denuncia a tendência dos discursos feministas tradicionais de universalizar a experiência das mulheres brancas, ignorando as especificidades vividas pelas mulheres negras e essa universalização não apenas perpetua o privilégio branco, mas também marginaliza as vozes das mulheres racializadas nos espaços feministas e acadêmicos.

Em seu discurso, de acordo com Freitas e Maia, hooks argumenta que o racismo, o sexismo e a opressão de classe não devem ser tratados como categorias separadas, mas como dinâmicas interligadas que moldam as experiências das mulheres negras de maneira única. A

inclusão dessa perspectiva interseccional, segundo ela, é indispensável para desafiar as estruturas de opressão e promover uma verdadeira emancipação coletiva.

Ao afirmar seu desejo de reformular a política teórica do movimento negro, hooks propõe uma abordagem mais abrangente e inclusiva das problemáticas que envolvem as experiências específicas das mulheres negras, sendo as vivências de cada uma delas diametralmente diferenciadas daquelas experimentadas pelos homens negros. Ela argumenta que a luta contra o sexismo e pela paridade de gênero não deve ser separada da pauta antirracista, mas sim integrada, sendo parte essencial de um programa revolucionário mais amplo (Freitas; Maia, 2024, p. 103).

No âmbito da educação, a autora enfatiza a pedagogia como uma prática transformadora e libertadora. Em *Ensinando a Transgredir*, hooks propõe que a sala de aula seja um espaço de resistência onde professores e alunos possam confrontar o *status quo* e criar alternativas ao pensamento dominante. Esse conceito está alinhado à filosofia decolonial, que busca desconstruir as hierarquias de poder impostas pelo colonialismo e está intrinsecamente ligado aos pressupostos dessa dissertação.

Sua abordagem é explicitamente decolonial, pois busca desconstruir as dinâmicas de dominação e objetificação herdadas do colonialismo e perpetuadas nas estruturas contemporâneas de poder. hooks propõe um modelo de resistência que valorize a subjetividade e a experiência das mulheres negras.

De acordo com Freitas e Maia, a autora destaca a importância da comunicação como uma ferramenta essencial para a construção da solidariedade entre as comunidades marginalizadas, enfatizando que essa comunicação deve refletir um compromisso com a inclusão e com a criação de espaços nos quais as vozes historicamente silenciadas possam ser ouvidas e respeitadas.

Sua ênfase na interseccionalidade, na educação como prática de liberdade e na comunicação como ferramenta de resistência evidencia a urgência de uma abordagem inclusiva e transformadora na luta por justiça social. Em um mundo marcado por desigualdades estruturais, as reflexões de hooks continuam a iluminar caminhos para uma resistência significativa e para a criação de espaços onde todas as vozes possam ser ouvidas e valorizadas.

Após análise das contribuições das teóricas feministas negras, é evidente que a questão de gênero não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim em conjunto com outras formas de opressão, como a raça e a classe.

Outra questão fundamental é que apesar de nessa seção termos realizado discussões teórico/metodológicas sobre a perspectiva decolonial, a compreendemos como mais que uma discussão acadêmica e nos aproximamos da visão defendida por Bernardino Costa et al de que

a decolonialidade exige um compromisso político e ações efetivas em defesa das diferentes formas de resistência e reexistência ocorridas ao longo da história, principalmente em nosso caso, aquelas feitas pelas populações negras e indígenas.

Ademais, justifica-se a escolha da perspectiva intercultural crítica e os pressupostos levantados pelos movimentos decoloniais para que se apresente a possibilidade de se utilizar textos literários contra-hegemônicos nas aulas de Língua Inglesa, como recurso pedagógico em busca de novo olhar para o ensino de Inglês historicamente marcado pelos processos de hegemonia. Assim sendo, o ensino de Língua Inglesa a partir de uma perspectiva contra-hegemônica torna-se uma importante prática em um mundo marcado por desigualdades históricas e pela perpetuação de padrões de poder coloniais.

2.2 Descolonizar o ensino de Inglês: uma tarefa essencial

Na perspectiva adotada por esse estudo, a descolonização do ensino de inglês é uma tarefa essencial para que a disciplina e seu estudo possam contribuir para a superação de uma série de características da dominação colonial ainda presente nos currículos e práticas pedagógicas.

Kumaravadivelu (2023) aponta para essa reflexão quando explora uma abordagem crítica e pós-colonial ao ensino de Língua Inglesa, argumentando pela necessidade de transcender as limitações impostas pelo que ele denomina de métodos tradicionais de ensino. A reflexão se dá em torno da colonialidade da língua inglesa e seu papel histórico como instrumento de dominação cultural e política, enquanto também aborda a globalidade contemporânea do idioma e suas apropriações locais, conhecidas como "ingleses do mundo".

Kumaravadivelu (2023) revisita o papel histórico do inglês na expansão colonial, destacando como o idioma foi utilizado para sustentar estruturas de poder e marginalizar conhecimentos locais, analisando o conceito de método como uma construção colonial que privilegia práticas e epistemologias ocidentais, enquanto relega culturas e tradições subalternas a uma posição inferior. Dessa forma, a metodologia de ensino de línguas na era colonial visava a formação de trabalhadores subservientes perpetuando a hierarquia entre colonizadores e colonizados.

Cabem aqui duas ponderações: a primeira, que o uso da língua inglesa como forma de comunicação global também serve como elemento de dominação cultural, se as realidades e formas de comunicação verbal e escrita locais foram secundarizadas. Assim, se repetiria o processo de apagamento das línguas nativas ocorridas na colonização de nosso continente. A

segunda ponderação é que se torna importante considerar que a dominação da língua inglesa e sua utilização como elemento de dominação, historicamente se inicia no século XVII, quando a Inglaterra passa a ter um papel de referência no processo colonial.

Retomando, Kumaravadivelu (2023) diferencia os conceitos de nativização e descolonização, explicando que a nativização se refere à adaptação linguística local enquanto a descolonização demanda uma atitude transformadora que desafie as estruturas hegemônicas de ensino e aprendizado. A descolonização vai além de alterações fonológicas ou gramaticais, exigindo mudanças profundas nas políticas, métodos e materiais de ensino, restaurando a agência dos profissionais nas comunidades periféricas. Entendemos que essa última se aproxima do que definimos como decolonização.

Dessa forma, entendemos que historicamente o ensino da Língua Inglesa tem sido associado à reprodução de narrativas dominantes que privilegiam culturas, histórias e perspectivas de países centrais como os Estados Unidos e o Reino Unido em detrimento de vozes de comunidades historicamente invisibilizadas. Prática, essa, que reforça uma visão hegemônica da língua inglesa como um símbolo de progresso e universalidade, ignorando as complexas realidades culturais, políticas e históricas dos povos que também falam e produzem nessa língua. Assim, repensar o ensino da LI é uma oportunidade para ressignificar seu uso como uma ferramenta de empoderamento e resistência às estruturas de poder coloniais.

Ao adotar textos literários contra-hegemônicos como material pedagógico, professores oportunizam uma reflexão sobre a visão tradicional da língua, introduzindo narrativas que questionam os processos de colonização, racismo e desigualdade social. Textos produzidos por autores afrodescendentes, indígenas e pertencentes a comunidades do Sul Global, permitem o confronto direto com os estereótipos raciais, culturais e identitários que historicamente serviram para justificar a exclusão e a exploração de povos conquistados.

Mota-Pereira (2024), após analisar criticamente as práticas tradicionais do ensino de Inglês, especialmente em escolas públicas, que o predomínio de abordagens centradas na gramática, especialmente aquelas relacionadas ao Método de Tradução Gramatical, sinaliza a sua ineficácia em promover a competência comunicativa e o desenvolvimento da consciência sociocultural entre os alunos. Em resposta, Mota-Pereira propõe uma abordagem decolonial para a educação linguística, que utiliza textos literários de autores negros e indígenas como ferramentas para abordar questões sociais, raciais e de gênero enraizadas pelos processos de colonialidade.

Ao situar o ensino de língua no campo das discussões em que se inserem questões sobre a educação humanizadora, a transdisciplinaridade, a relação entre linguagem e cultura, prepara-se o solo para refletir sobre o uso de textos literários no ensino de língua estrangeira. Tal uso justifica-se pela possibilidade de contemplar temas relacionados a comportamentos, valores e costumes de diversas nações, diferentes formas de expressão linguística, provenientes de vários países e grupos sociais, questões identitárias em âmbito individual ou coletivo, que são representados em textos literários, caracterizando o espaço de aprender uma segunda língua como uma possibilidade de ter acesso ao universo cultural que a circunda (Mota-Pereira, 2010, p. 103).

Além disso, a autora discute como os livros didáticos frequentemente perpetuam narrativas hegemônicas e excluem vozes marginalizadas e defende a criação de materiais didáticos que reflitam a diversidade linguística e cultural do inglês como língua global, reconhecendo variedades não padronizadas e as contribuições de grupos subalternizados. A perspectiva também se reflete em sua crítica à centralidade de obras literárias produzidas em países hegemônicos como Inglaterra e Estados Unidos, e nas próprias universidades brasileiras.

Mota-Pereira enfatiza que embora a literatura não seja uma solução universal, ela representa uma poderosa estratégia para avançar os objetivos decoloniais na educação. Dessa forma, os estudantes são encorajados a compreender as dimensões políticas e culturais da língua, percebendo-a não apenas como um instrumento de comunicação, mas também como um espaço de reflexão e transformação social. Ainda nesse sentido, Brun (2004 *apud* Mota-Pereira, 2010, p. 105) coloca que:

De acordo com Brun, a ênfase destinada ao uso da língua em seu caráter estritamente pragmático e com fins de comunicação garantem o “saber” e o “saber-fazer”, mas excluem, conforme a citação feita, o “saber-ser” relacionado a questões éticas. Tais questões encontram um solo profícuo para se desenvolver através da literatura, uma vez que, como afirma Brun, o texto literário “possibilita uma abordagem pessoal e plural, facilitando a construção de uma desejada competência intercultural” (p. 83). Salienta-se que essa “construção” implica em um (re)dimensionamento da cultura do outro e da própria cultura do sujeito aprendiz, confluindo na reconfiguração da sua identidade.

A perspectiva de ensino apresentada também se articula diretamente com os objetivos da Lei nº 10.639/03 ao incorporar uma abordagem decolonial e antirracista no ensino da Língua Inglesa, portanto, não apenas atende às demandas legais como também contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de reconhecer e questionar as estruturas de poder que moldam o mundo ao seu redor. E, ainda, ao valorizar e promover textos literários contra-hegemônicos, os professores desafiam a exclusividade, ainda muitas vezes observada, dos cânones literários tradicionais abrindo espaço para o protagonismo de vozes historicamente silenciadas.

O ensino de Língua Inglesa a partir de uma perspectiva contra-hegemônica é uma prática pedagógica que vai além da simples aquisição linguística. Trata-se de um projeto político e ético, que busca fomentar a reflexão crítica sobre o mundo, reconhecendo e celebrando a diversidade cultural e histórica das comunidades.

Por isso, as professoras e os professores que desejem sair do lugar do imobilismo frente à questão racial, desnaturalizando as desigualdades raciais, descolonizando as mentes, o conhecimento e os currículos, e construir-se como sujeitos que se indignam perante as práticas discriminatórias devem mover-se para sair da inércia racial. Deverão, portanto, partir para a ação concreta, construindo práticas pedagógicas, acadêmicas e epistemológicas emancipatórias e antirracistas. Trata-se de uma postura pessoal, profissional, política e epistemológica, que recusa toda e qualquer forma de racismo e discriminação, e que produz mudanças efetivas na vida dos sujeitos com o rompimento das hierarquias raciais (Gomes, 2021, p. 442).

Trabalhar com textos literários que desestabilizam narrativas hegemônicas permite aos estudantes compreenderem a complexidade das relações globais e enxergar a si mesmos como agentes de transformação em um mundo profundamente marcado por desigualdades, mas também cheio de possibilidades de resistência e reconstrução.

É nessa perspectiva contra-hegemônica que compreendemos a discussão sobre antirracismo. Como dissemos ao final da seção anterior, uma abordagem decolonial deve ir além das discussões teóricas (ainda que não possa prescindir delas) e atuar na mudança prática das condições de vida e estrutura social denunciadas.

Fanon (2008) aponta que o combate ao racismo deve ir além da simples substituição da figura dominadora. Deve pressupor uma nova forma de concepção da vida e do que é ser humano. Davis (2022²) alerta para os riscos de uma postura de enfrentamento do racismo que não combata seus fundamentos e que coloque os paradigmas dos direitos liberais como mais fundamentais que a luta contra a estrutura racista. Nesse sentido, o antirracismo deve se definir como um conjunto de práticas e políticas individuais e coletivas que combine legislação, discursos, ideologias, práticas pedagógicas, construção de identidades que tenham em comum o combate das discriminações raciais em diferentes dimensões da vida social.

Para que uma ação antirracista ganhe corpo é necessário que se identifique que as diferentes manifestações racistas são parte de uma estrutura social, a modernidade capitalista, e não de ações individuais e isoladas. No caso brasileiro elas ocorrem não somente em casos identificados de forma explícita, mas nos pequenos comentários e atitudes que ridicularizam ou

² Palestra realizada em 28 de março de 2008, na Universidade de Murdoch (Perth, Austrália). Disponível em: <https://outraspalavras.net/blog/angela-davis-o-racismo-na-era-do-neoliberalismo/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

questionam elementos das culturas negras e indígenas, como expressões religiosas ou musicais, sua forma de organização da vida, sua estética, algo presente inclusive nas ações do Estado, tanto econômicas, quanto culturais e políticas.

Assim, para Davis, o antirracismo passa por ações que enfrentem as estruturas raciais em todos os espaços sociais. No caso dessa pesquisa, nosso foco está nas práticas pedagógicas e curriculares nas aulas de Língua Inglesa.

2.3 O currículo escolar e a luta antirracista

Apesar da intenção da pesquisa não estar voltada para uma análise das teorias do currículo, não podemos deixar de citá-la como fundamental quando consideramos a aplicação da Lei nº 10.639/03 nos currículos escolares e todas as implicações a ela relacionadas, incluindo possibilidades e desafios.

Partindo da análise da teoria do currículo proposta por Silva (2016) podemos entender o currículo como uma construção social e política onde se refletem, portanto, as relações de poder. Para o autor, o currículo é isento de neutralidade e parcialidade sendo um veículo para a reprodução das desigualdades culturais e sociais.

Segundo essa perspectiva, o currículo não seria apenas um reprodutor de conteúdos, mas também a seleção de valores e práticas reafirmando as relações de poder existentes na sociedade que por vezes perpetuam as desigualdades de classe, gênero, raça e outras formas de opressão.

Ademais, o autor considera importante o constante questionamento sobre o currículo, já que esse revela relações de poder, para que se torne mais inclusivo e democrático. Considerando, assim, que o currículo não é algo fixo ou estático, mas que deveria ser permanentemente negociado e contestado.

Nesse sentido, o currículo também não deve ser considerado como universalmente válido e objetivo, mas sim, levar em conta as pluralidades de perspectivas e saberes presentes na sociedade dando uma compreensão antropológica ao conceito cultural que estabelece que “nenhuma cultura deve ser julgada superior a outra”, impulsionando desta forma um olhar para a perspectiva multicultural que deveria estar posta nos currículos.

Quando consideramos sobre a “cultura comum”, termo usado pelo autor e presente nos currículos, percebemos que essa é a cultura do grupo socialmente dominante, ou seja, branca, masculina, europeia e heterossexual. Ainda de acordo com Silva, não haverá currículo realmente multicultural crítico sem que a diferença mais que tolerada e respeitada, não seja

continuamente colocada em questão e não haverá “justiça curricular” se o “cânon curricular” não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.

Apple (2006) discute como a educação é impactada pelas relações de poder. De acordo com o autor, “Qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação” (Apple, 2006, p. 7). O autor acrescenta ainda que “As instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado” (Apple, 2006, p.7).

A compreensão da relação entre ideologia, estruturas de poder e currículo deve gerar uma perspectiva em que “a pesquisa sobre o currículo e a de cunho mais geral precisam deitar suas raízes [...] em uma teoria que tenha seu enfoque principal na ampliação do poder e do favorecimento aos menos favorecidos” (Apple, 2006, p. 213). Assim, aqueles que reconhecem essa necessidade devem se distanciar:

[...] daqueles que controlam o poder econômico e político [...] devem afastar-se de sua posição social de aceitar totalmente a ideologia que prevalecem em sociedades corporativas como as nossas [...] precisam se unir com grupos culturais, políticos e econômicos que estão trabalhando de maneira autoconsciente para alterar o sistema institucional que estabelece os limites às vidas e esperanças de muitas pessoas dessa sociedade (Apple, 2006, p. 220).

Se formos pensar como a questão étnico-racial se apresenta no currículo e a real necessidade de questioná-la, precisamos sempre considerar que currículo é uma herança colonial e que para isso devemos tratar as diferenças como uma questão histórica e política. Um currículo pensado e questionado, deixaria de ser “terapêutico” passando a ser uma construção politicamente preocupada com as formas pelas quais as identidades são construídas através das representações. Portanto, o currículo pensado sob uma perspectiva intercultural crítica, considera que não existe construção de identidade fora da história e da representação.

As colocações de Apple sobre o currículo se alinham com as teorias sustentadas por Candau (2008), quando defende um currículo multicultural pensado criticamente que valorize e reconheça a diversidade cultural e étnico-racial em sociedades complexas. Para Candau (2008, p. 53), a Educação e, portanto, o currículo deve estar voltado para:

reconstruir o que consideramos “comum”, garantindo que os diversos sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar.

Se considerarmos as reflexões de Moreira e Candau (2003), observamos que a relação entre cultura e escola é estreita e perpassa todo o processo educativo, assim sendo defendem uma nova construção curricular com novos olhares, saberes e avaliações em que se tenha a cultura como o centro dessa construção.

Como os autores consideram a cultura o centro do debate, é preciso estar atento para as tensões provocadas pelos diversos grupos socioculturais que compõem o ambiente escolar considerando que as diferenças de toda ordem devem levar a um diálogo de valorização das características que diferenciam os diversos grupos sociais, por isso o debate deve levar a uma maior reflexão sobre a diversidade cultural em nossa sociedade.

Conforme Candau (2020), nos últimos anos vivemos um retrocesso no que tange ao debate étnico-racial, de gênero e sexualidade com o surgimento de um pensamento reacionário, adotado pelo grupo político que esteve no poder. Professores e professoras, passaram a ser alvos de críticas e até denúncias aos abordarem tais temas, sob a justificativa de uma escola “sem partido” que associava tais pautas a um determinado grupo político. Apesar desse cenário de involução, os grupos sociais continuaram a promover ações em prol de uma educação crítica e inclusiva. Diante disso, Candau propõe que o currículo deve ser pensado em uma perspectiva decolonial e intercultural, afirmando que a relação entre as duas é necessária para a construção de uma escola democrática e comprometida com a justiça social.

Ainda no campo da análise dos currículos, Gomes (2012) aborda as tensas relações entre epistemologia, história e políticas educacionais argumentando que os currículos escolares tradicionais perpetuam uma visão eurocêntrica, excluindo ou marginalizando conhecimentos e culturas afro-brasileiras e enfatiza a necessidade de uma ruptura epistemológica que promova a inclusão e a diversidade.

A descolonização dos currículos, segundo Gomes, está intrinsecamente ligada à construção de um diálogo intercultural emancipador, no qual deve-se reconhecer a existência de um “outro” como sujeito ativo e concreto, incorporando os conflitos e tensões inerentes à diversidade cultural. Para a autora, o objetivo é romper com o silêncio pedagógico e os estereótipos que reforçam a discriminação racial, promovendo a igualdade de direitos e a pluralidade no ambiente educacional.

Gomes destaca a importância da promulgação da Lei nº 10.639/03, como um marco essencial para pensarmos em um currículo voltado para as reflexões das relações étnico-raciais e para uma educação antirracista. Contudo, ela alerta que essa mudança não pode se restringir à inserção de novos conteúdos, mas deve ser compreendida como uma transformação estrutural.

Fato que incluiria a desconstrução de hierarquias entre saberes e a superação de um paradigma que privilegia o conhecimento ocidental em detrimento de outras formas de saber.

A autora enfatiza que a Lei nº 10.639/03 é mais do que uma legislação sendo fruto da luta do Movimento Negro e de outros grupos sociais que buscam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, descolonizar os currículos significa enfrentar conflitos, negociar tensões e produzir algo novo, promovendo uma ruptura com as estruturas de dominação e construindo um projeto educativo verdadeiramente inclusivo e transformador. Para além, a implementação do dispositivo legal enfrenta desafios significativos como a falta de formação dos professores e a resistência de parte da sociedade às mudanças propostas.

Gomes (2005) destaca que a escola, como uma extensão da sociedade, reflete as tensões e os preconceitos que existem em um contexto mais amplo apontando que o racismo institucionalizado se manifesta tanto nas relações interpessoais quanto nas políticas educacionais. Esse fenômeno contribui para a perpetuação de estereótipos e para a exclusão simbólica, que, muitas vezes, se traduz em evasão escolar e baixo desempenho acadêmico entre estudantes negros.

Outro ponto central abordado pela autora é a necessidade de valorizar a identidade e a cultura dos estudantes negros, defendendo que a construção de um currículo plural e representativo é essencial para combater o racismo e promover a equidade. Ela também salienta que o debate sobre racismo não deve se restringir às disciplinas de história ou sociologia, mas deve atravessar todas as áreas do conhecimento, incluindo matemática, ciências e línguas

Gomes ressalta que a luta contra o racismo escolar exige um compromisso coletivo e contínuo, que inclui a formação de educadores, a revisão de materiais didáticos e a promoção de políticas educacionais inclusivas afirmando que somente assim será possível construir uma escola que não apenas reconheça, mas celebre a diversidade cultural.

No âmbito dos dispositivos legais e instrumentos reguladores na construção dos currículos, além de citarmos a Lei nº 10.639/03 não podemos deixar de falar de um marco importante na luta em favor de uma educação antirracista, o parecer e a resolução que instituíram as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais (CNE/CP3/2004), para atender às proposições da lei.

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 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 (Brasil, 2004).

Segundo Petronilha (2007) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana posicionam a educação das relações étnico-raciais como um dos pilares fundamentais dos projetos político-pedagógicos nas escolas brasileiras. Essa abordagem reconhece que as relações étnico-raciais perpassam todas as esferas sociais e, portanto, devem ser tratadas como uma prioridade na formação de cidadãos conscientes e preparados para lidar com a diversidade que caracteriza nossa sociedade.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Petronilha, 2007. p. 490).

Petronilha ressalta que a implementação dessas diretrizes exige mudanças substanciais nas interações entre brasileiros de diferentes origens étnico-raciais, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral. Em primeiro lugar, é necessário romper com preconceitos que ainda são amplamente reproduzidos, como a crença na inferioridade cultural e intelectual de determinados grupos étnicos. Além disso, é crucial desconstruir hierarquias raciais que historicamente colocaram negros, indígenas e outros grupos marginalizados em posições de desvantagem social, econômica e política.

A intenção subjacente às diretrizes vai além da simples conscientização sobre o racismo e busca transformar a maneira como as pessoas se enxergam e se relacionam, promovendo um ambiente de respeito mútuo e igualdade, o que implica não apenas ensinar a história e as culturas afro-brasileira e africana como parte integrante do currículo escolar, mas também fomentar uma cultura escolar que valorize a diversidade e combata discriminações de forma ativa e constante.

Nesse sentido, a formação cidadã proposta pelas diretrizes visa capacitar os indivíduos para agir de maneira crítica e inclusiva no espaço público incluindo reconhecer e valorizar as contribuições culturais, históricas e científicas de diferentes povos que formaram a nação brasileira, como africanos, indígenas, europeus e asiáticos. Com tal propósito, os estudantes

devem ser encorajados a desenvolver habilidades de negociação e articulação que os capacitem a lidar com interesses diversos, respeitando a pluralidade de perspectivas e experiências.

Ao promover o fortalecimento de identidades étnico-raciais e a valorização da diversidade, as diretrizes também visam formar cidadãos capazes de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e democrática

Segundo Petronilha “Sabe-se que da lei à nova mentalidade e à ação efetiva, há muito que desfazer, refazer e fazer” (Petronilha, 2007, p. 499) e, nesse sentido, se formos analisar o documento publicado pelo Observatório da Educação (Instituto Unibanco, 2024), que, entre outros aspectos, aponta para as desigualdades raciais observadas na educação brasileira, verificaremos que as palavras da autora se justificam.

O relatório aponta que as desigualdades ainda se mostram evidentes e que se não considerarmos uma educação efetivamente antirracista não podemos pensar em uma sociedade igualitária.

Dados da Síntese de Indicadores Sociais 2023 destacam que, embora negros representem 55,7% da população brasileira, 70,3% dos brasileiros abaixo da linha de pobreza pertencem a esse grupo, e na extrema pobreza esse índice chega a 73%. Essa realidade é acompanhada por uma desigualdade educacional evidente, com taxas de analfabetismo entre negros de 7,1% contra 3,2% entre brancos, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2023. Apesar de uma redução de dois pontos percentuais desde 2016, a disparidade permanece significativa.

Outro aspecto alarmante é o abandono escolar entre jovens de 14 a 29 anos que não completaram o ensino médio, entre esses 71,6% eram negros em 2023, evidenciando a dificuldade de progressão escolar dessa população. Essa dificuldade se reflete também no desempenho acadêmico: no 9º ano, apenas 17,3% dos estudantes negros de nível socioeconômico alto alcançaram aprendizado adequado em matemática, comparado a 34,4% dos brancos. Considerando os estudantes de nível socioeconômico baixo, a situação é ainda mais grave, com apenas 8% dos negros demonstrando aprendizado adequado, enquanto 15,8% dos brancos atingiram esse mesmo patamar.

De acordo com o Observatório da Educação (2024), é possível considerar que as raízes dessa desigualdade estariam relacionadas ao racismo estrutural, que remonta à abolição da escravidão, quando o Brasil deixou de implementar políticas para integrar a população negra de forma digna. Tal fato resultou na marginalização econômica e social, na sub-representação de negros em cargos de liderança e na construção de um sistema educacional eurocentrado que exclui a contribuição histórica e cultural africana.

A ideia de um Brasil racialmente harmonioso mascarou as desigualdades e dificultou debates amplos sobre o racismo, perpetuando mitos que reforçam estereótipos e desigualdades, inclusive nas instituições educacionais.

A crise sanitária da COVID-19 exacerbou ainda mais essas desigualdades. Entre crianças negras de 6 e 7 anos, a proporção das que não sabiam ler e escrever saltou de 28,8% em 2019 para 47% em 2021. Entre crianças brancas, o aumento foi menor, de 20% para 35%. Para além, 40,6% dos estudantes negros de 15 a 17 anos não receberam atividades escolares durante a pandemia, em contraste com 14,2% dos estudantes brancos, evidenciando a desigualdade no acesso à educação remota

Ainda a partir das informações fornecidas pelo Observatório da Educação, apesar de avanços como a Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão de conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, sua implementação ainda se observa de maneira limitada.

Como políticas públicas a somar com a lei e as Diretrizes Curriculares, vale citar que em 2024, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) foi instituída, prevendo um investimento de R\$ 1,5 bilhão até 2027 e o acompanhamento de políticas antirracistas. E ainda, a Lei de Cotas (12.711/2012) foi aprimorada em 2023, incluindo estudantes quilombolas e reduzindo o critério de renda para 50% das cotas, promovendo maior inclusão.

Esses dados reforçam a necessidade de uma educação antirracista estruturada, que promova inclusão, representatividade e a conscientização de educadores em busca de uma efetiva transformação, tornando a educação uma ferramenta de justiça social na busca pelo enfrentamento das desigualdades raciais.

A seguir, apresentaremos uma tabela e um gráfico de comparação direta para uma melhor visualização a partir das informações fornecidas pelo Observatório da Educação.

Tabela 1 – Síntese de informações de indicadores sociais

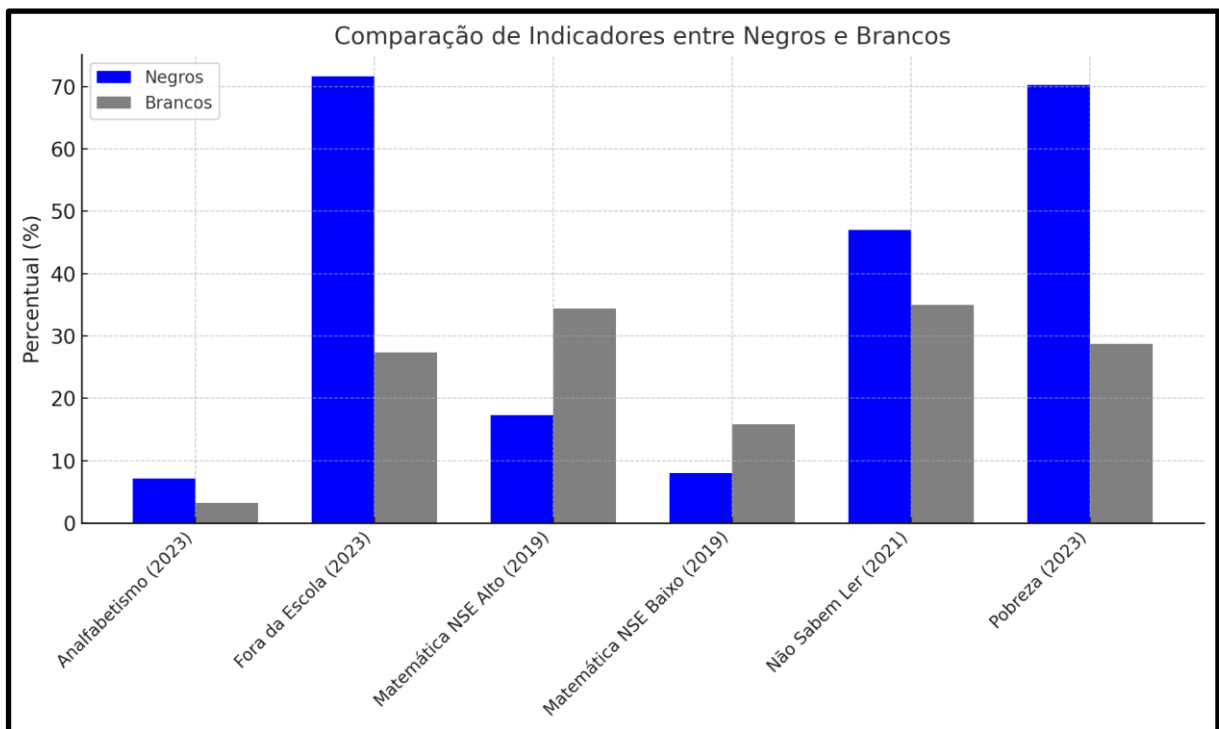
Indicador	Negros (%)	Branços (%)	Fonte
Taxa de Analfabetismo (2023)	7,1	3,2	Pnad Contínua 2023
Jovens Fora da Escola (14-29 anos, 2023)	71,6	27,4	Pnad Contínua 2023

Aprendizado Adequado em Matemática (9º ano, NSE alto)	17,3	34,4	Saeb 2019
Aprendizado Adequado em Matemática (9º ano, NSE baixo)	8,0	15,8	Saeb 2019
Crianças que não Sabem Ler/Escrever (6-7 anos, 2021)	47,0	35,0	Todos Pela Educação (2021)
População Abaixo da Linha de Pobreza (2023)	70,3	28,7	Síntese de Indicadores Sociais 2023

Fonte: tabela produzida pela autora com base nas informações apresentadas pelo Observatório da Educação (2024).

Fazendo uma comparação direta em gráfico, podemos observar com mais evidência.

Gráfico 1 – Comparação direta de indicadores sociais



Fonte: gráfico produzido pela autora com base nas informações apresentadas pelo Observatório da Educação (2024).

Já em reportagem publicada pela Agência Brasil em 22 de março de 2024, corroborando com as informações acima, são apresentados dados sobre as desigualdades raciais no cenário

educacional brasileiro baseados em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua de 2023. Entre os principais pontos abordados estão:

1. **Anos de Estudo:** Em média, pessoas negras tinham 9,2 anos de estudo, enquanto pessoas brancas alcançavam 10,8 anos. Apesar de uma leve redução na diferença desde 2016, a desigualdade persiste.
2. **Ensino Médio:** No ensino fundamental, negros (94,7%) superavam brancos (94,5%) na adequação escolar por faixa etária. Contudo, no ensino médio, 71,5% dos negros estavam no ciclo correto, em comparação a 80,5% dos brancos. O abandono escolar cresce a partir dos 15 anos, principalmente devido ao trabalho.
3. **Ensino Superior:** Apenas 19,3% dos negros de 18 a 24 anos cursavam ou concluíram uma graduação, contra 36% dos brancos. Além disso, 70,6% dos negros dessa faixa etária interromperam os estudos antes de concluir o ensino superior, frente a 57% dos brancos.
4. **Taxa de Analfabetismo:** A taxa de analfabetismo entre negros era de 7,1%, mais que o dobro da taxa entre brancos (3,2%). Para pessoas acima de 60 anos, a desigualdade é ainda mais acentuada: 22,7% dos negros eram analfabetos, comparados a 8,6% dos brancos.

Os dados ilustram como as desigualdades raciais no Brasil impactam profundamente o acesso e a permanência na educação, especialmente nos níveis mais elevados de ensino e a análise apresentada ao longo do texto evidencia que as desigualdades raciais no sistema educacional brasileiro não são apenas reflexos de um passado colonial, mas também a perpetuação de uma estrutura social que marginaliza saberes e identidades não eurocentradas.

Nesse contexto, o currículo escolar emerge como um ponto central na luta por uma educação antirracista e inclusiva, sendo necessário que ele seja compreendido não como um espaço neutro, mas como uma construção social e política carregada de relações de poder.

Conforme apontado por autores como Silva (2016), Candau (2008) e Gomes (2012), a revisão curricular deve ir além da inserção de conteúdos afro-brasileiros ou indígenas demandando uma ruptura epistemológica que questione o cânone curricular tradicional e desloque o foco de uma abordagem monocultural para uma perspectiva multicultural e decolonial. Essa mudança requer não apenas a valorização da diversidade cultural como também a desconstrução de hierarquias que silenciam saberes e identidades historicamente

marginalizadas. Assim sendo, o currículo deve ser politicamente pensado como um instrumento que possibilite a transformação social e a promoção da equidade.

Além disso, as dificuldades de implementação da Lei nº 10.639/03 e as desigualdades destacadas em dados recentes evidenciam a urgência de políticas públicas mais efetivas, e um olhar mais atento no que tange à formação de professores e no desenvolvimento de materiais didáticos representativos.

O enfrentamento das resistências institucionais e sociais são elementos fundamentais para que a educação antirracista se torne uma realidade e sem essas mudanças estruturais, será pouco provável alcançar a meta de um sistema educacional que promova justiça social.

Em conclusão, é imprescindível que a luta por um currículo mais inclusivo seja entendida como parte de um esforço maior para reconfigurar a sociedade brasileira a favor de uma educação que celebre a diversidade, enfrente o racismo e valorize todas as formas de saber.

3 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: POSSIBILIDADES E LIMITES

No presente capítulo, discutiremos sobre a história do ensino da Língua Inglesa no Brasil, alguns métodos de ensino que surgiram ao longo do tempo, uma análise de como o ensino de Inglês é apresentado e recomendado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como também falaremos do ensino dessa língua em uma perspectiva antirracista.

Apresentaremos, de forma breve, a trajetória histórica do ensino de inglês no Brasil, destacando os principais marcos e desafios enfrentados ao longo do tempo e a análise resulta com a introdução do ensino formal de inglês em 1809, com ênfase em métodos baseados em gramática e tradução, e como, ao longo dos anos, o ensino foi influenciado por reformas educacionais, mudanças políticas e sociais. Serão citadas como documentos norteadores a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 e dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1998, que estabeleceram as disposições para o ensino de inglês no Ensino Básico.

Buscamos elucidar a evolução dos métodos de ensino de inglês, desde as abordagens mais tradicionais, como o método de gramática-tradução e o audiolingual até as metodologias mais recentes, como os métodos comunicativos e interculturais, que colocam ênfase na comunicação e na interação entre culturas. Destacaremos as contribuições de autores como Oliveira (2014), Santos (2004), Kumaravadivelu (2003, 2006, 2012) e Pennycook (1998), que discutem a importância de considerar a diversidade cultural, os saberes locais e as questões políticas e sociais que permeiam o estudo de uma língua.

Nesse sentido, Rajagopalan (2004) analisa o conceito de *World English*, destacando como o inglês se tornou um idioma global, moldado por diferentes comunidades e questiona a centralidade das normas nativas, propondo uma abordagem pluralista que valorize a diversidade linguística e cultural.

Será apresentado o impacto da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no ensino de Língua Inglesa no Brasil, destacando mudanças e desafios e ainda uma análise crítica baseada em estudos de autores como Moita Lopes e Santos & Nascimento.

Abordaremos, na sequência, a importância do ensino de Língua Inglesa em uma perspectiva antirracista, destacando as práticas pedagógicas como instrumento transformador para o combate ao racismo e à promoção da diversidade cultural. A partir das abordagens apresentadas, o texto propõe uma reflexão sobre o papel dos educadores e a necessidade de integrar as relações étnico-raciais ao ensino da Língua Inglesa. Trazemos Moita Lopes (2002)

para o debate em que destacamos que a sala de aula de Língua Inglesa deve ser um espaço crítico para reflexão sobre identidades sociais.

Nessa parte do texto, também será enfatizada a importância do letramento racial crítico, conforme proposto por Santos, Santos e El Kadri (2021), que defendem a incorporação dessa prática pedagógica para capacitar os alunos a questionarem e desafiar estruturas racistas. Esse letramento no contexto do ensino de inglês se alinha aos pressupostos da Lei nº 10.639/03.

A formação contínua dos professores é identificada como crucial para garantir que as abordagens antirracistas sejam eficazes, assim Ferreira (2006) e Ferreira e Barros (2024) alertam para a necessidade urgente de uma mudança nos currículos de formação docente, envolvendo a inclusão das questões raciais e a preparação dos professores para lidar com essas temáticas. Cavalheiro (2001) também é citada nos trazendo a reflexão sobre o papel da escola e dos professores em prol de uma educação antirracista, apontando para o papel fundamental desses na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O tópico conclui que a aplicação da Lei nº 10.639/03 e o ensino de Língua Inglesa não são objetivos opostos, mas complementares e a educação antirracista no ensino de inglês pode ser uma ferramenta poderosa para promover a diversidade cultural, estimular a reflexão sobre identidade e combater o racismo.

Finalizando o capítulo, trazemos Paulino e Cosson (2009) para apresentar a importância do letramento literário e como essa abordagem pode contribuir para formação de cidadãos críticos e conscientes. Santos (2021), vem corroborar com as reflexões argumentando que as práticas de letramento são atividades em que as pessoas desenvolvem habilidades específicas relacionadas ao papel social da leitura e escrita. No contexto do letramento literário, essas práticas se referem à forma como as pessoas se apropriam da literatura, que devem, de alguma maneira, estar conectadas às suas vidas.

No uso de literatura nas aulas de Língua Inglesa, Lima e Lago (2024) destacam a importância dos textos literários não apenas para o aprendizado linguístico como também para o desenvolvimento de reflexões culturais e críticas. A literatura, segundo as autoras, oferece aos alunos a oportunidade de refletir sobre conceitos socioculturais e de construir opiniões críticas sobre o mundo. Mota (2018) também defende a integração da literatura no ensino de línguas, ampliando a visão do aluno sobre cultura e identidade.

Além disso, autores como Duff e Maley (2003), Brumfit e Carter (2000), McKay (1995) e Lazar (2004) destacam o valor dos textos literários que para além de colaborarem no ensino de inglês no desenvolvimento de habilidades linguísticas podem contribuir para a promoção do engajamento cultural e criativo dos alunos.

Mota-Pereira (2022) analisa o viés homogeneizante do material didático de inglês, influenciado pelo Norte Global e propõe a literatura como recurso pedagógico decolonial para abordar temas como identidade, racismo e desigualdades sociais, valorizando escritores do Sul Global e promovendo reflexão crítica, criatividade e cidadania. Recomendaremos a literatura como recurso pedagógico com potencial transformador e, portanto, capaz de ir além de instrumento para aquisição linguística, ajudando os alunos a desenvolverem suas habilidades interpretativas, criativas e críticas.

3.1 Um breve histórico sobre o ensino de Inglês no Brasil e seus métodos

Apresentaremos aqui um breve histórico sobre o ensino do Inglês no Brasil, primeiramente a partir dos estudos de Santos (2011) que traça um panorama histórico, analisando algumas políticas públicas e apontando desafios e perspectivas.

A autora destaca que o ensino de inglês foi introduzido no currículo brasileiro em 1809, com enfoque inicial na capacitação para comunicação oral e escrita, utilizando o método de gramática-tradução. Contudo, explica Santos, desde o século XIX, a inadequação do ensino às necessidades dos alunos é notável, devido a sucessivas reformas educacionais que negligenciaram ou trataram de forma inadequada essa disciplina, chegando até a excluí-la do currículo obrigatório em alguns períodos.

é possível afirmar que a inadequação entre o ensino de língua inglesa oficialmente oferecido no Brasil e as necessidades dos aprendizes vem se observando desde a sua implantação. Desde o século XIX o sistema educacional brasileiro vem sendo submetido a sucessivas reformas nas quais o ensino de língua inglesa tem sido ora negligenciado, ora tratado indevidamente, chegando a ser, até mesmo excluído da grade curricular obrigatória pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgadas em 1961 e 1971 (Santos, 2011, p. 1).

Segundo Santos, no século XIX, o Colégio Pedro II desempenhou um papel central na incorporação do inglês como disciplina curricular. Já na República, reformas educacionais, como as promovidas por Benjamim Constant, refletiram ideais positivistas e deram maior ênfase à educação prática. Durante a Era Vargas, o ensino de inglês ganhou força devido à influência dos Estados Unidos e à necessidade de contrabalançar o prestígio da Alemanha. A partir da década de 1930, surgiram os primeiros cursos livres de inglês, como a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa e o Instituto Brasil-Estados Unidos.

A partir das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e 1971, o ensino de inglês perdeu espaço no currículo escolar, com redução da carga horária, especialmente nas escolas públicas.

Apenas com a promulgação da LDB de 1996 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, a disciplina foi retomada com maior ênfase na comunicação e na interação social. No entanto, desafios ainda persistiram, como a falta de formação adequada para os docentes e a escassez de materiais didáticos eficazes, conforme destacado pela autora.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCNs), o foco no ensino fundamental deveria ser a leitura, justificada pela função social da língua no país. Já no Ensino Médio, a ênfase deveria ser o desenvolvimento integral da competência comunicativa, incluindo habilidades gramaticais, sociolinguísticas e discursivas. No entanto, a realidade nas escolas públicas, marcada por classes superlotadas e muitas vezes materiais didáticos insuficientes, inviabilizavam esses objetivos.

A desigualdade no acesso à aprendizagem do inglês é outra questão levantada por Santos pois, segundo ela, enquanto escolas particulares e cursos de idiomas ofereciam e oferecem melhores condições, os alunos de escolas públicas enfrentam, muitas vezes, um ensino limitado à gramática básica e exercícios mecânicos. Além disso, a ausência de políticas eficazes para o ensino de inglês com fins ocupacionais pode comprometer sua relevância no mercado de trabalho, perpetuando a exclusão social.

Elementos complicadores do desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas do estudante, segundo Santos e Oliveira apud Lima (2009): turmas numerosas, a falta de recursos físicos adequados e a escassez de professores proficientes na língua alvo com formação adequada, provocam frustrações, ansiedade e questionamentos no corpo docente. Sentimento, esse, experimentado também pelos alunos, seus pais e pela sociedade como um todo (Santos, 2011, p. 3).

Santos também aborda a necessidade de formação docente de qualidade, sugerindo a inclusão de avaliações abrangentes ao final dos cursos de licenciatura para assegurar que os futuros professores sejam adequadamente preparados. Ela enfatiza que superar os desafios do ensino de inglês exige esforços coletivos de alunos, professores, gestores e da sociedade como um todo.

Analisando a trajetória dos livros didáticos de inglês, a autora coloca que esses possuem um histórico peculiar citando que no período colonial, os livros utilizados eram importados, principalmente da Europa, mas com a vinda da família real em 1808 e a instalação da Imprensa Régia, a produção local de materiais didáticos começou a crescer. Porém, o uso de livros importados permaneceu comum até o início do século XX, quando editoras brasileiras, como Francisco Alves, passaram a produzir livros didáticos nacionalmente.

A partir da década de 1930, com a adoção do método direto no ensino de línguas, os livros didáticos passaram a desempenhar um papel central na padronização do ensino. Institutos binacionais e cursos livres adotaram materiais internacionais, que ofereciam maior qualidade gráfica e proximidade cultural com os falantes nativos. Já as franquias de ensino de inglês, segundo Santos, optaram por desenvolver seus próprios materiais promovendo uniformidade metodológica.

Analisando os métodos de ensino de Inglês implementados ao longo da história, consideramos os estudos de Oliveira (2014) que apresenta as principais abordagens de ensino da Língua Inglesa, fundamentados tanto em conhecimentos teóricos quanto em sua vasta experiência como professor.

O autor questiona a ideia de um "inglês padrão" e do "falante nativo", destacando que a competência em inglês deve ser vista como a habilidade de se comunicar eficazmente em diferentes contextos. Entre os métodos abordados estão o de gramática e tradução, o direto, o audiolingual e métodos alternativos, como o *Silent Way*, *Suggestopedia*, *Total Physical Response* e *Community Language Learning*.

Na análise dos métodos comunicativos, o autor enfatiza a centralidade da comunicação e a necessidade de atividades que promovam fluência e interação. Oliveira também discute abordagens como o ensino baseado em tarefas e a abordagem lexical, que prioriza o léxico e o papel do contexto na aprendizagem. Por último, a abordagem intercultural é apresentada como essencial para desenvolver aprendizes capazes de mediar a reflexão sobre diferentes culturas e evitar estereótipos.

Oliveira ainda fala sobre o conceito de uma era "pós-método", na qual os professores são incentivados a refletir criticamente sobre as ideologias por trás de cada abordagem e a construir princípios próprios.

Falaremos aqui de forma breve, mas com uma descrição mais detalhada dos métodos e abordagens mencionados pelo autor:

1. Gramática e Tradução (Método Indireto):

- Um dos métodos mais antigos e ainda utilizado em algumas situações.
- Foca na tradução de textos e no aprendizado de gramática.
- Utiliza a língua materna como intermediária para compreender a língua-alvo.
- Ênfase na leitura e na precisão gramatical, com pouca atenção à fala e à audição.

2. Método Direto:

- Desenvolve habilidades de comunicação oral sem o uso da língua materna.
- Promove a imersão, utilizando apenas a língua-alvo.
- O ensino é baseado em objetos e imagens para associar palavras a significados sem tradução.
- Prioriza o aprendizado por meio da prática e da interação.

3. Abordagem Oral:

- Concilia o ensino de vocabulário e estruturas gramaticais.
- Organiza os conteúdos de acordo com situações reais de comunicação que o aluno pode enfrentar.
- Dá destaque ao uso funcional do vocabulário em contextos específicos.

4. Audiolingualismo (Método Audiolingual):

- Surgiu nos EUA durante o século XX, influenciado pelo estruturalismo e pelo behaviorismo.
- Prioriza a fluência na comunicação oral por meio de repetição e memorização de estruturas.
- A escrita é menos valorizada e o professor atua como modelo de comportamento.
- Os alunos participam passivamente, reproduzindo frases pré-estabelecidas.

5. Silent Way:

- Desenvolvido por Caleb Gattegno, propõe a redução do tempo de fala do professor.
- O professor atua como facilitador e encoraja a autonomia do aluno.
- A aprendizagem é centrada no estudante, com foco em experimentação e autodescoberta.

6. Suggestopedia (Reservopedia):

- Criada por Georgi Lozanov, considera as barreiras psicológicas à aprendizagem.
- Destaca a importância do ambiente de aprendizagem e da autoridade do professor.
- Mistura elementos de sugestologia e pedagogia para acessar “reservas mentais” dos alunos.

7. Total Physical Response (TPR):

- Proposto por James Asher, utiliza movimentos corporais para reforçar a aprendizagem.
- O professor combina comandos verbais com gestos, que são imitados pelos alunos.
- Baseia-se na coordenação entre fala e ação para facilitar o aprendizado natural.

8. Community Language Learning (CCL):

- Criado por Charles Curran, enfatiza o aprendizado comunitário.
- O professor guia os alunos para que gradualmente se tornem independentes.
- A língua materna pode ser utilizada para reduzir a ansiedade e facilitar a transição.

9. Ensino Baseado em Competências:

- Centra-se nas habilidades práticas necessárias para o sucesso social.
- Divide o aprendizado em objetivos modulares com comportamentos mensuráveis.
- Prioriza o desempenho em tarefas específicas, com menor ênfase no processo de aprendizado.

10. Abordagem Natural (Natural Approach):

- Desenvolvida por Krashen, enfatiza a aquisição de linguagem por meio de *input* compreensível.
- O professor corrige erros apenas quando interferem gravemente na comunicação.
- Gramática é relegada a atividades extras e não ocupa o foco central.

11. Abordagem Comunicativa:

- Promove a língua como ferramenta de interação social.
- Valoriza atividades que desenvolvem fluência e competências comunicativas reais.
- Divide-se em atividades pré-comunicativas (foco em estrutura), quase comunicativas e comunicativas (foco em fluência).

12. Aprendizagem Baseada em Tarefas (Task-Based Learning):

- Enfatiza a realização de tarefas práticas como meio de aprendizado.

- Propõe três fases: pré-tarefa (introdução), ciclo da tarefa (realização) e foco na precisão (análise).
- Parte do princípio de que a fluência leva à precisão.

13. Abordagem Lexical:

- Baseada na linguística de corpus, prioriza o aprendizado de itens lexicais em contextos específicos.
- Enfatiza o papel do vocabulário na criação de significados.
- Minimiza a gramática isolada, focando no uso contextual do léxico.

14. Abordagem Comunicativa Intercultural:

- Prepara os aprendizes para atuar como mediadores entre culturas.
- Desenvolve atitudes interculturais, habilidades interpretativas e consciência crítica.
- Busca superar estereótipos e promover a compreensão de identidades múltiplas.

Ao considerarmos a pesquisa aqui apresentada, consideramos que Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), como aquela que se aproxima das intenções dessa pesquisa, para isso, Santos (2014) define essa abordagem como

a Abordagem Comunicativa Intercultural pode ser resumida como a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas (Santos, 2004, p. 154).

O autor aqui ressalta a importância de entendermos os conceitos que orientam a ideia de intercultural, os quais os princípios norteadores estão baseados no respeito ao outro, às diferenças e a diversidade cultural, que segundo Santos orienta todo processo de ensino/aprendizagem. Para além, o autor coloca que a abordagem envolve um esforço coletivo de indivíduos de diferentes mundos culturais, e de compartilhar experiências em prol da construção de novos significados.

Portanto, a ACIN também pode ser entendida como: “uma força potencial que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural” (Santos, 2004, p. 156).

A construção do significado se dá de modo mais abrangente a partir da interação com o outro, no entendimento de que a língua inclui fatores linguísticos e extralinguísticos, e, sendo assim, entendida como instrumento social que envolve vasta dimensão cultural para além das teorias que a compõem.

Além da ACNI, que possibilita uma ação que dialoga com as perspectivas dessa pesquisa, podemos aqui também destacar a Pedagogia Pós-Método (PPM) concebida por Kumaravadivelu (2003, 2006, 2012), na qual propõe a emancipação dos professores de língua ao possibilitar que esses não se limitem a um método fixo, afastando a noção já ultrapassada do conceito de método.

Em sua teoria, Kumaravadivelu (2003) ressalta que as estratégias de ensino devem assegurar a relevância social, política e ainda a consciência cultural que constituem o processo de aprendizagem de uma LE. A concepção da PPM, também propõe considerar os saberes dos estudantes envolvidos no processo, considerando, dessa forma, os saberes locais.

As abordagens acima apresentadas se alinham à concepção sobre os estudos de línguas levantada por Pennycook (1998), no qual considera a influência da língua na manutenção das relações de poder, por isso, segundo o autor não se deve ignorar as questões históricas, sociais e políticas envolvidas no estudo e ensino de línguas. O autor considera, ainda, que não pode haver transformação da realidade se os estudos na área das linguagens ficarem restritos às questões abstratas.

Rajagopalan (2004), por sua vez, chama a atenção para um fenômeno linguístico e cultural denominado *World English* (Inglês Mundial) oferecendo uma análise fundamental sobre como o inglês deixou de ser uma língua exclusivamente associada a países anglófonos, como os Estados Unidos e o Reino Unido, para se tornar um idioma globalmente apropriado, moldado e recriado por diferentes comunidades.

Ao introduzir esse conceito, o autor questiona a centralidade das normas linguísticas nativas e propõe uma abordagem pluralista que reconheça as inúmeras variedades locais do inglês e seus respectivos valores culturais. As reflexões de Rajagopalan são especialmente relevantes para repensar práticas pedagógicas no ensino de inglês, convidando educadores a adotarem uma visão crítica que valorize a diversidade linguística e cultural dos falantes globais.

Essa perspectiva está em consonância com a necessidade de uma abordagem decolonial na educação, que desafie as hierarquias culturais e linguísticas impostas por um suposto "inglês padrão" e promova um ensino mais inclusivo, reflexivo e alinhado às realidades multiculturais do mundo contemporâneo.

3.2 A BNCC e o ensino de Inglês: uma análise crítica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) foi concebida como um documento normativo que orienta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as etapas da Educação Básica. Sua construção iniciou-se em 2014, envolvendo especialistas, professores, gestores educacionais e sociedade civil e o processo incluiu diversas consultas públicas e revisões, buscando garantir pluralidade e representatividade. A versão final foi homologada em 2018, introduzindo mudanças significativas na organização curricular, como a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

A elaboração da BNCC responde às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e aos compromissos assumidos pelo Brasil em fóruns internacionais, como a Agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas). Esse contexto reflete o entendimento do Inglês como uma ferramenta essencial para a inclusão social, a mobilidade acadêmica, profissional e o exercício da cidadania global.

Estabelecendo um paralelo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), que eram, até então, as diretrizes curriculares que orientavam a Educação Básica no Brasil, podemos considerar algumas mudanças significativas quanto ao entendimento do ensino de Língua Inglesa. A Base Nacional Comum Curricular trouxe uma mudança expressiva na abordagem do ensino de inglês, ao defini-lo como língua franca em vez de língua estrangeira.

O foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. [...] a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais (Brasil, 2018, p. 241).

Tal fato implica em reconhecer o inglês não apenas como a língua de países hegemônicos, como Estados Unidos e Inglaterra, mas como uma ferramenta global para comunicação em contextos variados, acessível a diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa perspectiva pode promover uma visão intercultural, ampliando o foco do ensino para além do modelo idealizado dos falantes nativos e incorporando as variações linguísticas e culturais da língua em uso real.

A BNCC também reformula os eixos de aprendizagem, passando de uma abordagem tradicional para outra mais abrangente, que inclui oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural o que reflete a necessidade de desenvolver competências

discursivas e práticas sociais em um mundo globalizado e digital, enfatizando o multiletramento e o uso significativo da língua em contextos autênticos.

O ensino deixa de ser baseado apenas em estruturas linguísticas e vocabulário técnico para adotar práticas comunicativas e materiais diversificados, como textos originais e multimodais. A gramática e o léxico passam a ser explorados de forma indutiva, levando os alunos a compreenderem o funcionamento do idioma em situações reais. Por fim, o texto enfatiza a relação entre língua, cultura e contexto social, rompendo com a ideia de uma única norma "correta" e legitimando o uso do inglês como uma língua viva e diversificada.

O ensino de Inglês no Ensino Médio, segundo as diretrizes expostas no documento, é fundamentado no desenvolvimento de competências e habilidades pertencendo a área de Linguagens e suas tecnologias. Nesse contexto, recomenda-se que o ensino proporcione interações em contextos globais, promovendo a reflexão crítica e o protagonismo na construção do conhecimento. O documento destaca que o ensino da citada língua deve contribuir para a formação integral dos estudantes, articulando conhecimentos linguísticos, culturais e tecnológicos.

A BNCC também ressalta, no Ensino Médio, a relevância da Língua Inglesa como língua franca, reconhecendo seu papel central na comunicação intercultural e no acesso a informações globais. A escolha dessa língua como obrigatória no Ensino Médio, conforme expresso no documento, visa ampliar as possibilidades de inserção social, acadêmica e profissional dos estudantes. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018, p. 476) ressalta:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Além disso, a BNCC apresenta a LI como uma ferramenta para a emancipação social e o exercício da cidadania global, incorporando princípios de diversidade, inclusão e equidade.

Dessa forma o documento, como já exposto, busca alinhar o ensino da Língua Inglesa às demandas do mundo globalizado propondo uma abordagem que transcenda o aprendizado tradicional da língua e promova competências interculturais, letramento crítico e uso de tecnologias. Porém, ao conectarmos essas diretrizes com o artigo Moita de Lopes (2008) é possível refletir sobre os desafios e implicações dessa proposta, especialmente no que tange à relação entre o inglês e os processos de globalização.

A BNCC busca promover uma abordagem inclusiva e intercultural no ensino de inglês, no entanto a imposição do inglês como língua obrigatória pode inadvertidamente reproduzir o que Moita Lopes chama de "linguicismo". Ele alerta sobre como o inglês pode silenciar outras línguas e culturas, reforçando uma lógica imperialista: “A língua globalizada do conhecimento é o inglês [...] marginalizando vastos contingentes de pesquisadores no mundo” (Moita Lopes, 2008 p. 311).

Esse ponto é especialmente relevante no Brasil, um país marcado pela diversidade linguística e cultural, portanto, quando por um lado a BNCC reconhece a importância da interculturalidade ao propor reflexões sobre questões globais e locais, por outro não destaca suficientemente a valorização das línguas e culturas indígenas e africanas, conforme estabelece a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Para mitigar esse risco, é crucial que o ensino de inglês seja contextualizado de maneira a promover o diálogo entre os discursos globais e as realidades locais, e ao invés de focar exclusivamente em textos de origem anglo-saxônica, a proposta pedagógica poderia contemplar produções culturais híbridas, como a sugerida nessa pesquisa, que defende o uso de textos literários contra-hegemônico. Na ocasião do texto de Moita Lopes, ele dá o exemplo do rap brasileiro com influência do inglês global: “O rap brasileiro se apropria de discursos globais para performances identitárias locais de resistência” (Moita Lopes, 2008, p. 331).

A BNCC incentiva práticas pedagógicas que envolvem produção textual e interação oral em diferentes formatos e mídias, promovendo a autonomia e a criticidade dos estudantes. O autor aponta que essas práticas podem ser entendidas como *performativas*, pois não apenas refletem, mas constroem novas realidades sociais. Moita Lopes coloca que: “Ver a linguagem como performativa possibilita entender que estar no mundo social é um ato de operar com as línguas, discursos e culturas para construir o que podemos ser” (Moita Lopes, 2008, p. 326).

Nesse sentido, ao serem entendidas como práticas performativas, as atividades propostas pela BNCC, como debates sobre mudanças climáticas ou criação de podcasts sobre diversidade cultural, podem permitir que os alunos não apenas aprendam o inglês, mas também o utilizem para questionar e transformar discursos dominantes. Porém, para que essa performatividade seja de fato emancipatória, é necessário que as propostas pedagógicas da BNCC sejam efetivamente implementadas, o que depende da formação docente e da infraestrutura escolar.

O documento avança ao incorporar o letramento crítico e a análise multimodal, reconhecendo o inglês como uma ferramenta para a reflexão crítica sobre temas contemporâneos. Moita Lopes, entretanto, questiona a visão utilitária e hegemônica que muitas

vezes acompanha o ensino do inglês, pois quando tratado como mercadoria, pode desconsiderar sua condição de ser usado como instrumento de resistência e reinvenção.

Essa crítica se aplica ao documento na medida em que sua proposta pode ser limitada por práticas pedagógicas que priorizem a funcionalidade do idioma em detrimento de sua potencialidade transformadora. Assim, é necessário garantir que o ensino crítico não seja apenas uma diretriz teórica, mas uma prática integrada ao cotidiano escolar.

A BNCC apresenta avanços significativos ao reconhecer o papel do inglês na formação integral dos estudantes e ao propor práticas pedagógicas que enfatizem o letramento crítico e a diversidade cultural. Contudo, como aponta Moita Lopes, é necessário evitar que o ensino do inglês reproduza desigualdades e silenciamentos linguísticos, sendo que a proposta ideal seria aquela que, além de preparar os alunos para um mundo globalizado, também os empodere para construir narrativas locais e questionar discursos hegemônicos, transformando a sala de aula em um espaço de resistência e reinvenção cultural.

Para além, Santos e Nascimento (2023) enfatizam a centralização da BNCC, que visa padronizar o ensino em um país continental como o Brasil. Apesar de sua intenção de garantir direitos iguais, essa abordagem ignora as especificidades locais e regionais, sendo a escolha do Inglês como única língua estrangeira obrigatória é criticada por desconsiderar a relevância do espanhol em regiões de fronteira e a pluralidade linguística do país.

Os autores destacam que a centralização reflete uma visão eurocêntrica e globalizante, perpetuando desigualdades educacionais, exemplificando o fato a partir das escolas públicas que frequentemente enfrentam dificuldades para implementar as diretrizes devido à falta de infraestrutura e formação docente, enquanto instituições privadas conseguem atender a essas demandas com maior facilidade, ampliando o abismo educacional.

Um ponto central do artigo é a análise do papel do Inglês no contexto globalizado. A BNCC apresenta o Inglês como uma "língua franca", dissociando-o de um território específico e legitimando seus usos em diversos contextos. Assim sendo, os autores argumentam que essa visão ignora as relações históricas de poder que levaram à disseminação do ensino de Inglês, principalmente por meio da colonização e da hegemonia cultural euro-americana. "Este processo de privilegização de um grupo como central e conseqüente afastamento da fatia populacional restante restringe ou priva direitos e estigmatiza socialmente grupos locais" (Sousa; Nascimento, 2023, p. 8).

A globalização, nesse contexto, é apresentada como um processo que reforça a colonialidade, ao centralizar práticas e valores ocidentais em detrimento de línguas e culturas

locais. Sendo que o domínio linguístico está intimamente ligado ao poder político e econômico, o que faz do Inglês uma ferramenta tanto de inclusão quanto de exclusão.

Os cinco eixos organizadores da BNCC (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural) são analisados sob uma perspectiva crítica pelos autores:

1. **Oralidade:** A ênfase na negociação de significados ignora as condições reais da educação pública, como turmas superlotadas e a falta de professores com fluência em inglês. A proposta de formar cidadãos cosmopolitas também é problemática, pois desconsidera as barreiras sociais e econômicas que limitam esse alcance.
2. **Leitura:** Embora o documento promova o desenvolvimento de habilidades críticas, a abordagem permanece restrita a estratégias formais e desconectada de uma análise mais ampla das condições sociais que afetam os aprendizes.
3. **Escrita:** Apesar de valorizar a escrita como prática social e colaborativa, a BNCC não considera as implicações sociais e políticas desse eixo. A exclusão de contextos sociais mais amplos limita o potencial crítico da escrita.
4. **Conhecimentos linguísticos:** Este eixo apresenta maior potencial crítico, ao questionar noções de "uso correto" e padrões de língua. A BNCC propõe reflexões como: "Quem define o que é o 'correto' na língua?" e "Quem está incluído ou silenciado nesses usos da linguagem?". Contudo, falta clareza sobre como essas reflexões podem ser traduzidas em práticas pedagógicas significativas.
5. **Dimensão intercultural:** Embora a BNCC reconheça o papel da Língua Inglesa nas relações globais, ela falha em abordar criticamente os efeitos do colonialismo e a perpetuação de desigualdades culturais. Uma abordagem decolonial poderia enriquecer esse eixo, promovendo uma reflexão mais profunda sobre as relações de poder nas interações linguísticas.

Segundo os autores, a consciência crítica é apresentada como fundamental para desnaturalizar relações de poder e construir uma sociedade mais equitativa. No entanto, a BNCC frequentemente apresenta reflexões críticas de forma superficial, sem oferecer suporte concreto para que professores e alunos as implementem. Portanto, a incorporação de letramentos críticos, como a capacidade de "ler o mundo", é vista como essencial para que o ensino de Língua Inglesa vá além de habilidades técnicas e se torne uma ferramenta para a transformação social.

O artigo conclui que, apesar de avanços em direção a uma perspectiva crítica, a BNCC ainda pode refletir limitações estruturais e ideológicas. Para que ela seja realmente transformadora, é necessário integrar abordagens decoloniais e promover um diálogo mais inclusivo com as realidades locais. A formação docente, o acesso a materiais e a revisão das práticas pedagógicas são destacados como pilares para superar as desigualdades existentes.

3.3 Ensino da Língua Inglesa em uma abordagem antirracista

Na obra "Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula", Moita Lopes (2002) explora como a sala de aula de Língua Inglesa pode ser um espaço crucial para a discussão e a construção de identidades. Ele argumenta que o ensino da língua deve transcender a mera instrução gramatical e lexical, incorporando uma abordagem crítica que examine as interseções entre raça, gênero e sexualidade. Para Moita Lopes, a linguagem é um meio poderoso de construir e desconstruir identidades sociais e a sala de aula de língua estrangeira oferece um ambiente propício para abordar essas questões de maneira reflexiva e crítica.

O autor destaca a importância de criar um espaço educacional onde os estudantes possam refletir sobre suas próprias identidades e as dos outros, promovendo um entendimento mais profundo das dinâmicas de poder e desigualdade presentes na sociedade. Ele defende que os professores de Língua Inglesa devem estar preparados para facilitar discussões que desafiem estereótipos e preconceitos, permitindo que os alunos compreendam como as identidades são formadas e negociadas através da linguagem. Ao incorporar temas de raça, gênero e sexualidade no ensino de Língua Inglesa, os educadores podem contribuir para uma educação mais inclusiva e transformadora, capacitando os estudantes a questionarem e resistir às opressões sociais.

Neste contexto, é pertinente considerar nesta pesquisa o ensino de Língua Inglesa de forma descentralizada que vá além da simples transmissão de normas linguísticas e que se constitua como instrumento de enfrentamento aos valores pré-estabelecidos pelos processos de colonialidade. Trata-se de deslocar o Inglês do lugar de hegemonia e utilizá-lo como instrumento de transformação social, e não como mais uma forma de dominação. Isso não significa desconsiderar os estudos formais da língua, mas sim transformar as aulas em espaços de reflexão crítica, capazes de fomentar práticas pedagógicas contra-hegemônicas e sensíveis às realidades dos sujeitos em sala de aula.

As aulas de Inglês têm sido tradicionalmente centradas na cultura e na história dos países de língua inglesa com uma ênfase mínima na diversidade étnico-racial. Essa, inclusive, é uma

crítica feita por Moita Lopes (1996), a qual ele chama de ensino de cultura o fato de o professor utilizar a cultura de outro país para ensinar uma língua estrangeira, no caso do ensino de inglês comumente são utilizados elementos das culturas estadunidense e britânica.

Essa prática, pode perpetuar estereótipos e preconceitos, além de negligenciar a riqueza cultural e linguística de outras comunidades ao redor do mundo, incluindo a diáspora africana. No entanto, há uma crescente conscientização sobre a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e diversificada no ensino de línguas estrangeiras que incorpore as perspectivas e experiências de grupos historicamente marginalizados.

Santos, Santos e El Kadri (2021) citam que o ensino de inglês pode ser utilizado como uma ferramenta transformadora no combate ao racismo nas escolas brasileiras. A proposta central é a de que o letramento racial crítico, uma abordagem que promove a análise profunda das dinâmicas de poder e opressão racial, seja incorporado às práticas pedagógicas no ensino de inglês, transformando as aulas em espaços de conscientização e resistência.

Os autores definem letramento racial crítico (*Critical Race Literacy*) como uma prática pedagógica que busca desenvolver a capacidade dos alunos de identificar, questionar e desafiar as estruturas racistas que permeiam a sociedade. No contexto das aulas de Língua Inglesa, essa abordagem incentiva os alunos a refletirem sobre as construções raciais e as representações de grupos minoritários, questionando os discursos dominantes muitas vezes implícitos no ensino tradicional da língua estrangeira. Essa prática tem origem nos estudos decoloniais, que criticam a centralidade da cultura europeia e americana no ensino de LI, e nos estudos de raça, que destacam como o racismo estrutural impacta a educação.

O artigo também reforça a importância de construir uma educação antirracista, que não apenas denuncia o racismo, mas também busque ativamente combatê-lo por meio de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras. No ensino de inglês, isso significa a inclusão de conteúdos que mostrem as realidades de populações negras e racializadas nos países de língua inglesa, como as comunidades afro-americanas, africanas e caribenhas, desafiando a hegemonia branca na construção dos currículos.

Nesse contexto, a Educação Antirracista emerge como uma necessidade e uma urgência para abarcar situações de racismo presentes na sociedade e conseqüentemente no contexto escolar, instrumentalizando professores/as e estudantes para lidar com essas questões tão logo elas sejam identificadas nos discursos presentes no cotidiano da escola (Santos; Santos; El Kadri, 2021, p. 155).

Assim sendo, os professores de inglês são vistos como atores fundamentais para a implementação dessa abordagem crítica e antirracista. Os autores sugerem que esses estudos

precisam ir além do ensino de gramática e vocabulário, integrando questões sociais e raciais em suas aulas, por meio da utilização de textos literários, músicas, filmes e outros materiais culturais que ofereçam representações mais amplas e diversificadas das comunidades falantes de inglês, especialmente das que sofrem com a marginalização racial.

Os autores também discutem a necessidade de formação continuada dos professores para que eles possam se apropriar dessas práticas pedagógicas. Portanto, a formação de professores deve incluir discussões sobre raça, racismo e antirracismo, permitindo que os docentes desenvolvam uma postura crítica e se sintam capacitados a lidar com essas temáticas em sala de aula.

Santos, Santos e El Kadri, consideram ainda que a integração do letramento racial crítico e da educação antirracista no ensino de inglês pode ter um impacto significativo no desenvolvimento dos alunos. Ao terem acesso a uma diversidade maior de experiências e perspectivas, eles são incentivados a refletir sobre sua própria identidade racial, questionar as dinâmicas de poder presentes na sociedade e se engajar em práticas mais conscientes e inclusivas, ações que propiciam o fortalecimento da autoestima de alunos negros e de outras minorias raciais, que passam a se ver representados positivamente no conteúdo didático.

O texto defende que o letramento racial crítico no ensino de inglês da educação básica é uma ferramenta indispensável para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer e combater o racismo nas suas diversas formas. Ao trazer essas discussões para o centro das práticas pedagógicas, os professores de inglês podem ajudar a criar uma educação mais inclusiva e comprometida com a transformação social. Como conceito de letramento racial crítico eles trazem a definição de Ferreira (2015, p. 137): “uma corrente de letramentos que se propõe a estudar e entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam no seio das sociedades”.

Apesar das vantagens dessa abordagem, os autores reconhecem os desafios envolvidos em sua implementação, como a resistência de alguns professores e escolas, a falta de materiais adequados e a necessidade de uma mudança estrutural no sistema educacional, mas afirmam que a aplicação consistente do letramento racial crítico pode funcionar como estratégia significativamente potente para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Nesse sentido, as aulas de línguas podem desempenhar um papel crucial na aplicação da Lei nº 10639/03, promovendo a diversidade cultural e a consciência étnico-racial. Os educadores têm a oportunidade de integrar temas relacionados à história, cultura e contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros em seu currículo, utilizando materiais autênticos e recursos que reflitam essa diversidade. Além disso, as aulas de Língua Inglesa podem

proporcionar um espaço para discussões críticas sobre questões relacionadas à discriminação, preconceito e justiça social, em que os alunos sejam incentivados a refletir sobre suas próprias identidades, privilégios e responsabilidades como cidadãos globais.

Segundo Santos (2021), existem diversas experiências registradas sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Raciais. Entretanto, essas ações frequentemente resultam da iniciativa isolada e pontual de profissionais preocupados com a questão. Há muitos casos de docentes que, até recentemente, não sabiam que a abordagem dessa temática não deve estar restrita apenas às matérias de História e Sociologia. Além disso, alguns professores ainda resistem a incorporá-la em suas práticas pedagógicas e parte dessa resistência pode ser em decorrência da falta de formação adequada, que inclui a apropriação teórica, estratégias pedagógicas e a consciência racial necessárias para tratar de questões tão sensíveis com segurança.

Ainda de acordo com a autora, parece não haver um movimento sistemático para integrar essas diretrizes aos cursos de formação de professores, o que impede a articulação do debate sobre raça com as especificidades de cada área de estudo. É crucial registrar a urgência de revisar os currículos universitários no que tange à oferta de disciplinas. Em primeiro lugar, é necessário que as disciplinas voltadas para essa temática sejam ofertadas e, além disso, que deem centralidade ao conteúdo de raça/racismo, em vez de adotarem uma abordagem periférica ou opcional, como é comum nos currículos dos cursos de Letras atualmente.

Nesse contexto, professores de inglês que não têm acesso aos poucos cursos de pós-graduação do país focados nessa questão, como a linha Pluralidade, Identidade e Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e a linha Racismo no Ensino de Língua Estrangeira da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), ou atividades extensionistas, como relatado no artigo, encontram-se, como citado por Santos, desamparados, há quase 20 anos, desde a publicação da Lei nº 10.639/03.

Ferreira (2006) argumenta que os cursos de formação de professores oferecem uma formação distante da realidade dos docentes, a autora chama de formação artística/imitativa ao invés de reflexiva e que por meio de pesquisas realizadas por ela, pôde constatar a falta de informação dos professores de Língua Inglesa para tratarem sobre questões de raça e etnia, relacionando o fato a falta de preparo dos professores em seus cursos de formação. Para além, ficou evidente nas pesquisas realizadas que a formação dos profissionais focava principalmente em habilidades técnicas.

Ferreira e Barros (2024) analisam a necessidade urgente de abordar a questão étnico-racial na formação inicial de professores de inglês, argumentando que o contexto educacional

brasileiro ainda falha em tratar adequadamente as relações raciais e o racismo. As autoras apontam que a formação docente tradicionalmente desconsidera as questões étnico-raciais, resultando em práticas pedagógicas que muitas vezes ignoram ou reproduzem o racismo estrutural presente na sociedade.

Para superar essa lacuna, as autoras também propõem a incorporação do letramento racial crítico como uma abordagem essencial para preparar os futuros professores a lidar com a diversidade racial e étnica. De acordo com Ferreira e Barros, o letramento racial crítico pensado como recurso metodológico, pode incentivar os professores a reconhecerem, entenderem e questionarem as formas de racismo e discriminação que permeiam o ensino e a aprendizagem de línguas, especialmente o inglês, que historicamente tem sido associado a uma hegemonia cultural branca e ocidental.

As autoras sugerem que, ao adotar essa perspectiva crítica, os professores em formação podem desenvolver práticas pedagógicas antirracistas que valorizem as identidades negras e indígenas, e promovam a equidade racial nas salas de aula. Elas destacam ainda a importância de discutir temas como o colonialismo, a diáspora africana e as culturas afro-brasileiras e indígenas no ensino de inglês, como forma de enfrentar estereótipos e combater o racismo.

O texto defende que essa mudança na formação inicial dos professores não apenas contribui para a conscientização individual dos docentes sobre a questão racial, mas também para a criação de uma prática educacional que promova a justiça social e esteja alinhada com a Lei nº 10.639/03. Por fim, argumentam que os professores de inglês, com uma formação baseada no letramento racial crítico, podem se tornar agentes de transformação, capazes de promover um ensino mais inclusivo, reflexivo e comprometido com a luta antirracista.

Cavalleiro (2001), quando fala sobre educação antirracista estabelece a escola como espaço privilegiado para elaboração de trabalhos e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de reconhecimento e respeito pelas diferenças relacionadas à raça. A autora também ressalta a importância do compromisso dos educadores na realização de uma educação antirracista e no reconhecimento dessas diferenças.

Na educação antirracista o reconhecimento positivo da diversidade racial, bem como a preocupação com as desigualdades na sociedade brasileira necessariamente impele professores e professoras a escolher material didático e de apoio que contemple a diversidade racial da sociedade (Cavalleiro, 2001, p. 157).

Tal fato estimula a busca de material didático alterativo, aquele que visa mudar o status quo e que auxilie a explicitação e a reflexão sobre a questão racial. De acordo com Cavalleiro,

o racismo cultivado por séculos demanda programas de incentivo para combatê-lo com o objetivo de “eliminar preconceitos, corrigir desigualdades e formar cidadãos livres”. Ainda segundo a autora, em uma perspectiva em busca de uma educação antirracista o que se busca é o diálogo com professores e professoras em busca de um mundo melhor.

Diante do exposto, a pesquisa em questão torna-se de extrema relevância, já que visa oferecer um curso para professores de Língua Inglesa e a construção colaborativa de um material que pode disponibilizar possibilidades múltiplas para trabalhar as relações étnico-raciais nas aulas de Inglês. Oportuniza-se, ainda, que uma prática pedagógica antirracista seja ofertada, uma vez que os textos que compõem o material oferecem uma oportunidade única para abordar questões de identidade, diversidade e resistência cultural de forma engajante e significativa para os alunos. Tal abordagem não apenas cumpre um imperativo legal, mas também responde a uma necessidade social urgente.

O ensino da Língua Inglesa e a aplicação da Lei nº 10.639/03, portanto, não são objetivos mutuamente exclusivos, mas sim complementares. As aulas de línguas estrangeiras podem ser um meio poderoso para promover a diversidade cultural e a consciência étnico-racial, desde que os educadores adotem uma abordagem crítica e inclusiva em seu ensino. Ao integrar perspectivas afrocentradas em suas práticas pedagógicas, os professores podem contribuir significativamente para a construção de uma educação mais justa, equitativa e culturalmente relevante para todos os alunos.

3.4 A literatura como recurso pedagógico nas aulas de Inglês: uma proposta para construção de uma abordagem crítica

Iniciaremos com uma breve reflexão sobre o conceito de letramento literário, destacando, com base em Paulino e Cosson (2009), a importância desse tipo de letramento na vida dos alunos. Essa abordagem vai além do contexto das disciplinas escolares, visando contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes. De acordo com os autores, podemos definir o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária dos sentidos.

Para discutir essa relevância, os autores iniciam o debate com uma descrição de como era a educação no passado, não tão distante, onde a alfabetização era o principal objetivo, resultando no desenvolvimento apenas das habilidades de decodificação. De acordo com o texto, ainda observamos esse reflexo nos alunos atuais, que frequentemente se esforçam apenas para decodificar, sem buscar interpretar, o que demanda pouco esforço.

Partindo dessas reflexões, percebemos que a ideia de um ensino aprimorado e uma proposta que visa formar alunos capazes de ir além do texto, se torna possível quando a leitura é incentivada desde cedo, oferecendo uma maneira única e diferenciada de dar sentido ao mundo e a nós mesmos. Os autores destacam que o letramento literário enfrenta resistência devido à tendência das escolas de priorizarem o conhecimento repetitivo e mensurável, deixando pouco espaço para o desconhecido e o inusitado, características essenciais da literatura. A repetição literal do que é ensinado e a busca por respostas prontas nos livros didáticos são criticadas, pois essas práticas limitam a criatividade e a subjetividade dos alunos.

A escolarização da literatura muitas vezes se torna superficial, com ênfase no acúmulo de informações sobre autores e suas biografias, ao invés de uma verdadeira apreciação e experiência literária, o que resulta em um elitismo cultural que não se conecta com a vida dos alunos. Além disso, a escrita de textos literários é frequentemente desencorajada na escola, sob a justificativa de que a escola não é responsável por formar escritores, o que acaba reforçando a sacralização da literatura e afastando os alunos de uma prática ativa e criativa.

Os autores também criticam a falta de um repertório literário significativo, observando que muitos alunos saem da escola sem uma formação que os ajude a escolher livros de acordo com seus interesses e identidade cultural. A leitura acaba sendo guiada por modismos ou por obrigações escolares, sem que os alunos desenvolvam um verdadeiro gosto pela literatura. Para enfrentar esses desafios, o texto propõe várias práticas para concretizar o letramento literário na escola:

1. **Contato direto e constante com o texto literário:** A escola deve disponibilizar espaços, como bibliotecas e salas de leitura, e criar oportunidades para que os alunos tenham acesso contínuo a textos literários, tanto dentro quanto fora da sala de aula.
2. **Estabelecimento de uma comunidade de leitores:** Criar grupos de estudo, clubes de leitura e outras formas de associação entre os alunos para que possam compartilhar leituras e participar ativamente da vida literária.
3. **Ampliação da relação com a literatura:** Mostrar aos alunos que a literatura está presente em várias formas na comunidade, não apenas nos textos escritos, mas também na tradição oral, nos meios de comunicação de massa e em outras manifestações artísticas.
4. **Interferência crítica do professor:** O professor deve ajudar os alunos a construir um repertório literário, oferecendo conhecimento sobre a literatura como sistema

cultural, e ligando as atividades escolares à vida social e histórica dos alunos. Isso inclui a seleção cuidadosa de textos literários que compõem a tradição de uma comunidade.

5. **Incorporação da escrita na interação com a literatura:** Oferecer oportunidades para que os alunos pratiquem a escrita criativa, através de exercícios como paráfrase, estilização e paródia, promovendo um diálogo criativo com o universo literário.

Essas práticas têm como objetivo formar alunos que sejam sujeitos da linguagem, capazes de interagir criticamente com a literatura e de escolher e compreender textos literários de acordo com seus interesses pessoais e culturais. O texto enfatiza que o letramento literário deve ir além da simples fruição do texto, visando a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de reconhecer e valorizar a experiência literária em suas vidas.

Santos (2021) afirma que as práticas de letramento são compreendidas como atividades nas quais os indivíduos desenvolvem habilidades específicas a partir da função social da leitura ou da escrita. No caso do letramento literário, essas práticas envolvem a maneira como os indivíduos se apropriam da literatura, que deve, de alguma forma, refletir em suas vidas e no convívio social.

Ainda segundo Santos, a leitura literária, por si só, é um exercício completo e cognitivo, capaz de envolver o leitor através das tramas, dos personagens e dos ambientes em que estão inseridos. Além disso, essas produções literárias transcendem o tempo, embora seja fundamental reconhecer que o contexto histórico-social de seu surgimento exerce uma grande influência sobre elas. Assim, além de proporcionarem uma fruição estética, elas também podem ser uma fonte de conhecimento.

No que concerne ao uso da literatura nas aulas de Língua Inglesa, Lima e Lago (2024) consideram que no espaço para o exercício da leitura e uso da língua aprendida, ainda se dá pouca consideração ao uso de textos literários como metodologia de ensino, desconsiderando-se que o aprendizado de uma língua está intrinsecamente ligado à produção de significados. Brumfit e Carter (2000 *apud* Lima e Lago, 2024) afirmam que a escolha do texto literário como material didático vai para além dos pressupostos linguísticos, adicionando a dimensão cultural e, dessa forma, conferindo maior relevância à aprendizagem.

Ainda segundo as autoras, os textos literários têm o potencial de abrir caminhos para a compreensão de conceitos socioculturais, funcionando como uma extensão do processo educativo. Ao entrar em contato com essas obras, os alunos têm a oportunidade de desenvolver opiniões críticas, fazer avaliações pessoais e refletir sobre a natureza do mundo em que vivem.

Dessa forma, a construção do conhecimento ultrapassa os limites da escola, evidenciando o papel social da literatura.

Para Lima e Lago (2024, p. 23), a literatura “oportuniza ao aluno/leitor práticas significativas, orientando-o e sensibilizando-o em relação ao mundo sem representar a padronização ou a supervalorização da cultura estrangeira”. Para além, considera-se que a literatura propicia o encontro com a cultura do “outro” o que leva a uma ampliação de saberes sobre si e sobre sua própria cultura.

Para Mota (2018) o ensino de idiomas vai além da simples transmissão de funções linguísticas para permitir que os alunos compreendam e produzam frases comunicativas. Na atualidade, influenciada pelas ideias de Paulo Freire, há uma necessidade de ampliar o conceito de ensino, incorporando dimensões culturais e princípios de cidadania, ao invés de se limitar a um conhecimento pontual. Tal abordagem requer a integração de saberes de diversas disciplinas, seguindo a transdisciplinaridade, que promove o diálogo entre diferentes áreas sem posições, mas com interdependência

Mota também argumenta que a transdisciplinaridade permite refletir sobre o ensino de línguas, especialmente quando inserido em uma proposta de educação humanizadora. A perspectiva transdisciplinar enfatiza a relação entre linguagem e cultura, criando um cenário favorável para o uso de textos literários no ensino de línguas estrangeiras. Tais textos oferecem a oportunidade de explorar comportamentos, valores e costumes de diversas culturas e grupos sociais, representando a identidade individual e coletiva.

Ao situar o ensino de língua no campo das discussões em que se inserem questões sobre a educação humanizadora, a transdisciplinaridade, a relação entre linguagem e cultura, prepara-se o solo para refletir sobre o uso de textos literários no ensino de língua estrangeira. Tal uso justifica-se pela possibilidade de contemplar temas relacionados a comportamentos, valores e costumes de diversas nações, diferentes formas de expressão linguística, provenientes de vários países e grupos sociais, questões identitárias em âmbito individual ou coletivo, que são representados em textos literários, caracterizando o espaço de aprender uma segunda língua como uma possibilidade de ter acesso ao universo cultural que a circunda (Mota, 2010, p. 103).

A literatura, segundo Duff e Maley (2003), muitas vezes é vista como algo distante da linguagem comum no ensino de inglês, porém ela pode ser uma ferramenta valiosa oferecendo recursos como sonoridade, figuras de linguagem, estilo de escrita e vocabulário variado, que podem ser explorados para enriquecer as aulas.

Para Brumfit e Carter (2000), a literatura integra o passado e o presente, permitindo que o leitor explore aspectos culturais, filosóficos, políticos e artísticos de outros países, sendo

assim o aprendizado da língua, permite ir além da aquisição linguística, promovendo o contato com diferentes culturas.

Além de ampliar o conhecimento cultural, os textos literários motivam os alunos a se engajarem com a língua, desafiando-os a perceber novas informações e desenvolver a criatividade. McKay (1995) destaca que a exposição à literatura promove a criatividade e o envolvimento dos alunos, que se beneficiam de atividades que estimulam a expressão de suas próprias experiências e opiniões. A variedade de textos literários ajuda a despertar o interesse e a motivação dos alunos, oferecendo contextos autênticos e promovendo discussões significativas.

Lazar (2004) ressalta que a literatura é uma ferramenta poderosa no ensino de inglês por permitir o contato com diferentes culturas e incentivar o desenvolvimento de habilidades linguísticas e interpretativas. Os textos literários, muitas vezes ricos em ambiguidade e figuras de linguagem, ajudam os alunos a interpretar informações implícitas, além de expor os aprendizes a formas autênticas de uso da língua. E, para tal, é importante selecionar textos adequados ao nível dos alunos para que não haja barreiras de compreensão.

Mota-Pereira (2022), questiona o material didático usado para o ensino de Inglês e propõe a literatura como um rico recurso pedagógico a ser utilizado nas aulas de línguas. A autora argumenta que muitas vezes o material didático para o ensino de LI, não apresenta recursos que levem a reflexões mais amplas relacionadas à sociedade.

Nesse sentido, a autora observa que, embora o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) estabeleça como critério a inclusão de questões étnico-raciais e de gênero para a aprovação dos livros utilizados na Educação Básica, essa exigência apenas ameniza o problema. Mota-Pereira chama a atenção para os materiais didáticos adotados em cursos livres e por escolas privadas, especialmente os produzidos por editoras internacionais, que não estão sujeitos a essas diretrizes. Esses materiais costumam associar o ensino de Língua Inglesa à competência comunicativa com base no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, reforçando, assim, uma perspectiva alinhada ao Norte Global.

Mota-Pereira define que o referido quadro estabelece um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes devem adquirir em cada etapa de sua formação. Essa abordagem, marcada por um forte viés universalizante e homogeneizante, reflete as epistemologias dominantes no Norte Global, as quais tendem a desconsiderar a pluralidade de contextos e experiências que permeiam os processos de aprendizagem.

Como alternativa a essa defasagem, a autora se refere ao uso da Literatura como importante alternativa e assim sendo, como um recurso pedagógico para promover uma

educação decolonial no ensino de inglês, explorando obras literárias que abordam temas como identidade, cultura, racismo e colonialismo, é possível estimular nos alunos uma reflexão crítica sobre as relações de poder e as desigualdades sociais. Ela ainda defende que a literatura pode ser um espaço para a construção de conhecimentos que desafiam os discursos hegemônicos e promovem a valorização da diversidade cultural.

A literatura figura como uma das vias de acesso aos variados mundos que podem ser presentificados na sala de aula mediante o exercício de alteridade que a imersão em imaginários promove. Ao ter a formação linguística via literatura em tela, é possível então vislumbrar uma educação em que imaginar o uso de uma língua se alia a imaginações que descortinam e revelaram experiências e saberes singulares em sua ampla e irrestrita pluralidade (Mota-Pereira, 2022, p. 81).

Mota-Pereira propõe que, na escolha dos textos a serem trabalhados, sejam priorizados os de escritores do Sul Global, frequentemente colocados à margem pelo discurso hegemônico produzido pelo Norte Global.

Concluimos, pois, que a literatura no ensino de inglês é uma estratégia pedagógica que oferece tanto benefícios linguísticos quanto culturais, estimulando a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento da criatividade, a reflexão e a interpretação crítica dos alunos. Ademais, tem o potencial de colaborar para uma formação de cidadãos engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e justificar a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa, detalhando as etapas do estudo, os instrumentos de coleta de dados e as perspectivas teóricas que fundamentam a investigação. Para isso, serão discutidos os elementos da presente pesquisa que a aproximam de elementos constitutivos da pesquisa-ação, da Investigação Ação Participativa (IAP) e da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCOL), bem como suas relações com os objetivos do trabalho.

O capítulo também trará uma análise dos instrumentos utilizados na pesquisa, especialmente a aplicação de questionários e a realização de um curso de formação docente sobre a aplicação da Lei nº 10.639/03 por meio da literatura contra-hegemônica nas aulas de Língua Inglesa.

A metodologia adotada é qualitativa e exploratória, uma vez que busca compreender as percepções, experiências e desafios enfrentados por professores no ensino da história e cultura afro-brasileira. Conforme Gil (2002), a pesquisa qualitativa permite um aprofundamento das reflexões sobre um tema, favorecendo uma análise crítica e interpretativa dos dados coletados.

A Investigação Ação Participativa (IAP) é um dos enfoques centrais da pesquisa, pois busca a produção do conhecimento por meio da ação coletiva e colaborativa entre pesquisador e participantes. De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. No campo educacional, essa abordagem permite que professores atuem na transformação de sua prática pedagógica, promovendo mudanças estruturais no ensino.

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCOL), fundamentada nos pressupostos de Vygotsky, Leontiev e Bakhtin, também desempenha um papel crucial na pesquisa. Gava, Rocha e Garcia (2018) destacam que essa metodologia se insere na categoria de pesquisa qualitativa e se baseia no diálogo, na reflexão crítica e na coautoria do conhecimento. Segundo Magalhães (2016), a PCCOL possibilita que os participantes compreendam criticamente as bases sócio-históricas de suas práticas, promovendo uma formação continuada significativa e efetiva.

Para a geração dos dados, foi aplicado um questionário digital aos participantes, permitindo a obtenção de informações sistemáticas sobre a percepção dos docentes acerca da Lei nº 10.639/03 e sua aplicação em sala de aula. Bastos *et al.* (2023) apontam que o questionário é uma ferramenta metodológica eficaz, pois possibilita a coleta de dados diversificados e analiticamente tratáveis.

Além disso, a pesquisa contou com a realização de um curso de formação para professores de Inglês, estruturado em quatro encontros síncronos e atividades assíncronas. Durante o curso, os docentes puderam refletir sobre suas práticas, trocar experiências e sugerir atividades pedagógicas baseadas na literatura contra-hegemônica. Freire (2015) enfatiza que educar não é apenas transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção de saberes, o que reforça a importância da abordagem adotada.

A escolha metodológica para este estudo se justifica pela necessidade de compreender e intervir na realidade da formação docente em uma perspectiva antirracista e decolonial. Ao articular a IAP, a pesquisa-ação e a PCCOL, a pesquisa busca não apenas descrever as percepções dos professores, mas também contribuir para a transformação de suas práticas pedagógicas. Como destaca Freire (2015), a educação transformadora implica em uma dialética entre a realidade existente e o sonho de sua superação. Dessa forma, este capítulo estabelece as bases metodológicas que fundamentam a pesquisa.

4.1 Escolhas de pesquisa

Metodologia de pesquisa é o conjunto de métodos e técnicas utilizados para gerar e analisar dados com o objetivo de responder perguntas de pesquisa de maneira sistemática e rigorosa sendo fundamental para garantir a validade, confiabilidade e objetividade dos resultados, permitindo que as conclusões sejam baseadas em evidências sólidas e replicáveis. A escolha da metodologia adequada é crucial para a qualidade da pesquisa, pois orienta todas as etapas do estudo, desde a formulação do problema até a interpretação dos resultados.

A metodologia escolhida para o presente estudo buscou combinar a proposta da Investigação Ação Participativa com a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCOL), o que se justifica a partir do contexto e dos objetivos do trabalho, além de considerar a proposta teórica adotada. Essa pesquisa pode ser definida como qualitativa e exploratória na medida em que tem como objetivo aprofundar ideias e ações sobre um determinado tema a partir de uma análise qualitativa dos dados gerados (Gil, 2002).

A geração de dados ocorreu a partir de um questionário online, aplicado no primeiro encontro do curso, com o objetivo de coletar informações sobre o conhecimento e a aplicação da Lei nº 10.639/03 por parte dos docentes de Língua Inglesa. Além disso, as interações ao longo do curso de extensão também desempenharam um papel fundamental na produção de dados e contribuindo para a construção do Produto Educacional. Esse processo envolveu três etapas principais: a aplicação do questionário inicial, as interações do minicurso e a análise dos

dados gerados, permitindo a identificação de padrões e tendências. Dessa forma, o curso de extensão não apenas promoveu a formação docente, mas também possibilitou a construção coletiva de conhecimentos e recursos pedagógicos voltados para a implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de Língua Inglesa.

A aplicação do questionário torna-se metodologicamente vantajosa por sua capacidade de gerar dados de maneira sistemática, abrangente, diversificada e analiticamente tratável. Essa abordagem facilita a obtenção de informações valiosas sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados na implementação dessa importante legislação educacional.

No artigo “O Uso Do Questionário Como Ferramenta Metodológica: Potencialidades e Desafios”, Bastos *et.al.* (2023) falam sobre a escolha do questionário como ferramenta certa para coletar os dados em pesquisas demonstrando vantagens e possíveis dificuldades, seja usando métodos quantitativos, qualitativos ou mistos. Segundo Miranda (2020 *apud* Bastos *et al.*, 2023), os questionários permitem obter informações diretamente dos participantes e podem ser considerados um conjunto lógico de perguntas sobre variáveis específicas. Além disso, os questionários têm a capacidade de revelar crenças, conhecimentos e informações dos respondentes.

De acordo com Miranda (2020 *apud* Bastos *et al.*, 2023), a construção do questionário deve considerar os objetivos e o público-alvo, seguindo etapas como definição dos objetivos, operacionalização das variáveis, familiarização com o grupo, estruturação do questionário, pré-teste e aplicação. Os questionários podem ser administrados por um entrevistador ou autoaplicáveis e as perguntas e respostas são construídas de acordo com os objetivos e variáveis do estudo. Sendo assim, os questionários têm vantagens, como a ausência de pressão do entrevistador, anonimato, menor custo, mas podem enfrentar desafios como baixa taxa de devolução. Contudo, conforme mencionado no artigo, os questionários online, como o que foi utilizado nesta pesquisa, apresentam diversas vantagens, incluindo conveniência e a automatização na coleta e análise de dados.

Considerando as especificidades e o cronograma da pesquisa, o questionário aplicado teve como característica obter um panorama geral dos participantes do estudo. Assim, dos itens mencionados pelo autor, tivemos o foco principalmente na familiarização e nos objetivos e variáveis da proposta.

4.2 A Investigação Ação Participativa e a Pesquisa Crítica de Colaboração como escolhas metodológicas

Ao longo das últimas décadas, a pesquisa-ação foi se consolidando como uma forma de pesquisa qualitativa bastante utilizada por pesquisadoras e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Tripp (2005, p. 445) argumenta que há uma dificuldade para definir-se exatamente pesquisa-ação principalmente “porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la”. No campo educacional ele entende que é uma estratégia “para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (Tripp, 2005, p. 445). Para ele, essa modalidade de pesquisa tende a combinar elementos da prática e da teoria, o que lhe dá uma característica especial: “A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica” (Tripp, 2005, p. 447).

Thiollent (2011, p. 20) define pesquisa-ação como um tipo de “pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. O autor afirma que no campo educacional, a pesquisa-ação contribui para que os que atuam ou são atendidos no sistema escolar possam atuar na busca de resolução dos problemas que identificam. Nesse aspecto, a experiência cotidiana ajuda na compreensão de nuances dos problemas enfrentados. Outra possibilidade é que a pesquisa-ação ajude a despertar um grupo de pessoas para a necessidade de mudança nas práticas adotadas.

Algumas características da pesquisa-ação que estão contemplados nessa pesquisa são: interação entre pesquisadoras e participantes; traçar objetivos de compreensão do problema e de intervenção; ter uma função sociopolítica nos debates e nas propostas. A proposta de pesquisa ação ao longo das últimas décadas foi se desdobrando em diferentes tipos de ações político-teórico metodológicas que mantêm em comum seu caráter de intervenção com o objetivo de transformar a realidade ou resolver problemas identificados, em especial no campo educacional.

No caso deste estudo, a opção pela perspectiva decolonial aproximou-nos de duas metodologias de investigação que combinadas permitiram o desenvolvimento da proposta e dos objetivos traçados: por um lado, a investigação ação participativa (IAP) que tem como base as

propostas de Orlando Fals Borda e Paulo Freire³ e a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCOL), que possui uma base marxista, vygotskiana e freiriana.

A investigação ação participativa surge nos movimentos de educação popular na América Latina na década de 1960 e tem como premissas a ideia de educadores subversivos que Borda (2008) nomeia aqueles que trabalham por uma transformação da realidade social em seus contextos históricos e sociais. Posicionamento similar é adotado por Freire (2015) ao discutir quais práticas e saberes devem compor as ações de educadores que estejam alinhados “à prática educativo-crítica ou progressista [...]” e que estejam convencidos de que educar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2015, p. 24).

Esses posicionamentos se aproximam da visão de docência que é premissa desse estudo. A docência deve ser uma ação que visa a transformação de uma realidade em que se identifique desigualdades, discriminação e opressão de sujeitos. E professoras e professores como agentes diretos desse processo devem estar cientes de que suas ações devem ser parte de um processo de construção do conhecimento que passa pela descoberta, pela reflexão e pela ação transformadora dos sujeitos da comunidade escolar.

Na interação realizada com os participantes houve um contínuo alerta para essas premissas, tanto nas conversas quanto nas propostas apresentadas e discutidas. Nesse sentido, cabe destacar que tanto Borda quanto Freire são intelectuais e ativistas que se posicionam ao lado dos oprimidos. Considerando que o racismo é uma forma de dominação e opressão que persiste em nosso cotidiano por estar entranhado nas estruturas sociais que formaram e sustentam nossa ordem social, ter a IAP como inspiração metodológica é entendida como algo essencial para as ações pedagógicas tanto no curso de extensão como no Produto Educacional, elemento de intervenção direta na realidade.

Concordamos com Freire (2015, p. 77) quando ele argumenta que “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”. O autor aponta ainda que uma das estratégias para uma educação transformadora é “[...] propor ao povo, através de certas condições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema, que por sua vez o desafia, e assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (Freire, 1987, p. 49).

³ Cabe ressaltar que Freire não adota esse termo. O autor pernambucano usou o termo pesquisa do universo temático em *Pedagogia do Oprimido* (1987). Contudo, foi nossa opção trabalhar com o termo único em virtude da proximidade das propostas dos autores e sua influência na construção da pedagogia decolonial.

Para efetivação dessas premissas na formação docente, compreendemos que a PCCOL como uma metodologia que atende os objetivos desse estudo, em especial por envolver os docentes participantes como protagonistas de sua própria formação, na medida em que esse processo se dá tanto pelo reconhecimento de suas necessidades e pela reflexão, como pelo caráter propositivo do debate.

A pesquisa crítica de colaboração, a PCCOL conforme apresentada por Gava, Rocha e Garcia (2018), configura-se como uma metodologia inovadora no campo educacional, inserindo-se na categoria de pesquisa qualitativa e construída sobre os alicerces do diálogo, da reflexão crítica e da coautoria no processo de produção do conhecimento.

Fundamentada em princípios teóricos que valorizam a interação e a prática como meios de transformação, essa abordagem surge em resposta às limitações dos modelos tradicionais de pesquisa, frequentemente baseados na hierarquia entre pesquisador e participante.

A pesquisa colaborativa embasada em Magalhães (2016) é uma metodologia de pesquisa no âmbito da educação, a qual considera que o conhecimento é construído por meio das interações entre os sujeitos. Dessa forma, buscam-se transformações por meio de instrumentos que permitem aos indivíduos refletirem sobre os sentidos e significados de suas próprias ações e as dos outros (Gava; Rocha; Garcia, 2018, p. 74).

Os autores enfatizam que a essência da pesquisa colaborativa está na articulação entre teoria e prática, propondo que o conhecimento se desenvolve por meio de interações significativas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa dinâmica permite que educadores, pesquisadores e gestores escolares atuem conjuntamente na construção de soluções contextualizadas para os desafios que enfrentam em suas práticas cotidianas. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa não se limita à observação ou análise dos fenômenos educacionais, mas busca transformá-los de maneira ativa e intencional.

Gava, Rocha e Garcia (2018) pontuam que a pesquisa colaborativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético da filosofia marxista, compreende que as transformações na vida dos indivíduos estão ligadas a mudanças históricas e materiais, ao mesmo tempo em que os sujeitos participam ativamente desse processo.

Embasada, segundo os autores, na perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e Bakhtin, essa abordagem considera a história, a cultura e as interações sociais como centrais para a constituição dos sujeitos, que se transformam mutuamente por meio de vivências e da linguagem, sendo o foco principal está na historicidade do sujeito e na compreensão de suas ações no contexto social e cultural.

A pesquisa colaborativa articula-se em espaços que garantam as interações entre os sujeitos, fundamentando-se na perspectiva sócio-histórico cultural Vygotsky (1991); Leontiev (1977) e Bakhtin (2002) que compreendem o sujeito considerando sua história, cultura e sociedade a partir das condições reais de sua existência, do qual procedem seus processos, assim como, através da interação de uns com os outros, os sujeitos se constituem mutuamente por meio de suas vivências sociais e culturais. Em outras palavras, o foco principal é a historicidade do sujeito, seu meio social e cultural, a compreensão de suas ações na interação dialética dos mesmos com o mundo, através da linguagem (Gava; Rocha; Garcia, 2018, p. 75).

No centro da abordagem colaborativa está o reconhecimento de que os sujeitos são protagonistas do processo de pesquisa e diferente de metodologias que tratam os participantes como receptores passivos de intervenções, a pesquisa colaborativa promove a autorreflexão e a participação ativa.

Fidalgo e Magalhães (2022, p. 112) destacam que os processos colaborativos são essenciais para a criação de relações de confiança e respeito para que cada participante possa intencionalmente sentir-se livre para colocar suas dúvidas, colocar seus próprios desafios, fazer sugestões, pedir esclarecimentos, discordar.

O uso da PCCOL deve transformar o espaço da pesquisa em um lugar de trocas de experiências, reflexão coletiva e proposições de ações que atuem sobre os problemas identificados pelos participantes. Aproximando-se de Freire, as autoras afirmam que essa estratégia pode produzir uma prática educativa problematizadora. Diante do tema desta pesquisa essa é uma condição essencial.

Uma das contribuições mais significativas da pesquisa colaborativa, como ressaltam Gava, Rocha e Garcia, (2018) é sua capacidade de fomentar a transformação estrutural e cultural nas instituições de ensino. Ao permitir que os sujeitos revisitem suas práticas à luz de novas perspectivas, a abordagem desafia normas estabelecidas encorajando práticas mais inclusivas e orientadas para a cidadania.

A metodologia destaca-se, também, por sua aplicabilidade na formação continuada de educadores e por promover a autorreflexão e incentivar a troca de saberes entre os participantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais críticas, essenciais para lidar com as demandas complexas do ensino contemporâneo. Ao atuar como coautores no processo de pesquisa, os educadores ganham autonomia para questionar, transformar e aprimorar suas práticas pedagógicas, fortalecendo seu papel como agentes de mudança.

Embora presente inegáveis vantagens, a pesquisa colaborativa também enfrenta desafios, como apontado pelos autores e um dos principais que podemos considerar é a necessidade de estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo entre os participantes,

condição indispensável para o diálogo e a reflexão crítica. Ademais, o caráter dinâmico e imprevisível da metodologia pode ser desafiador para aqueles acostumados a modelos de pesquisa mais rígidos e lineares.

Ainda assim, as potencialidades da pesquisa colaborativa superam esses desafios. Ao valorizar a diversidade de vozes e experiências, ela promove uma abordagem mais democrática e inclusiva, capaz de atender às especificidades de diferentes contextos educacionais. Como destacam Gava, Rocha e Garcia (2018), essa metodologia oferece um caminho promissor para a transformação educacional, ao possibilitar a construção de soluções coletivas e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Após refletirmos sobre as colocações dos autores, podemos considerar que a pesquisa colaborativa representa uma ruptura com paradigmas tradicionais, ao propor uma abordagem que coloca os sujeitos como protagonistas do processo investigativo e promotores de mudanças significativas no contexto educacional. Com seu compromisso com o diálogo, a reflexão crítica e a transformação prática, essa metodologia se posiciona como uma ferramenta poderosa para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, contribuindo para a construção de escolas mais justas, participativas e orientadas para o bem comum.

Magalhães (2014, p. 132) diz que a PCCOL permite “compreender criticamente as bases sócio-históricas que apoiam suas ações, as escolhas feitas e o que se pretende com elas”. No escopo da presente pesquisa é um elemento essencial para que haja uma reflexão sobre as estruturas que dificultam as práticas pedagógicas nas aulas e quais ações devem ser tomadas para modificar o contexto vivido. Outro alerta feito pela autora se refere a adoção de um discurso não autoritário por parte da pesquisadora para que seja criado um clima propício para o desenvolvimento da colaboração entre os participantes.

A adoção da PCCOL na presente pesquisa, portanto, após análise de suas principais características, é justificada pelo contexto específico deste estudo realizado com os professores de Inglês do ensino médio, que tiveram a oportunidade de participar de um curso de formação sobre a aplicação da Lei nº 10.639/03 e a utilização da literatura contra-hegemônica nas aulas de Língua Inglesa. Considerando o objetivo de contribuir na formação dos educadores sobre como integrar a temática étnico-racial em suas práticas pedagógicas por meio da literatura contra-hegemônica, a PCCOL se destaca como a alternativa adequada para aprofundar e expandir os resultados alcançados.

Primeiramente, por oferecer uma metodologia que valoriza a prática reflexiva e colaborativa, permitindo aos professores se engajarem ativamente na transformação de suas abordagens pedagógicas, dentro das perspectivas do curso proposto que foi construído com

base na reflexão crítica e nas práticas anteriores dos participantes, proporcionando um espaço para que os educadores reconsiderassem suas metodologias e, ao mesmo tempo, incorporassem novas perspectivas, como o uso da literatura como recurso pedagógico. Podemos considerar que essa metodologia está intrinsecamente relacionada à proposta da PCCOL, por integrar teoria e prática de forma contínua, garantindo uma abordagem mais dinâmica e contextualizada.

Ainda nesse sentido, a PCCOL promove o envolvimento dos professores em um processo de aprendizagem coletivo e participativo, fundamental para o sucesso de qualquer iniciativa pedagógica. Durante o curso, os professores não apenas receberam conteúdos, mas também puderam sugerir textos literários e atividades para a integração de tais recursos em suas aulas, além de falar de suas experiências anteriores no que se refere a aplicação da Lei nº 10.639/03 no contexto de suas aulas e das instituições de ensino da qual fazem parte.

A referida experiência reflete a ênfase desse tipo de pesquisa colaborativa em prol do protagonismo docente, permitindo que os professores se tornem agentes de sua própria formação e adaptem as práticas propostas de acordo com as realidades de suas salas de aula.

Outro aspecto relevante é a capacidade da PCCOL de considerar o contexto sociocultural dos professores, sendo assim a temática abordada, que envolve a história e cultura afro-brasileira, exige uma sensibilidade particular para as especificidades locais, especialmente em um país com uma vasta diversidade racial e cultural. Dessa forma, a Pesquisa Crítica Colaborativa também pode proporcionar um espaço de flexibilidade para que os educadores desenvolvam abordagens pedagógicas contextualizadas, alinhadas às necessidades dos alunos e à realidade social em que estão inseridos.

Portanto, a escolha pela PCCOL como metodologia para dar efetividade às premissas enunciadas pela IAP, nos permite dar continuidade à pesquisa e aprofundar as práticas pedagógicas é plenamente justificável, ao promover a reflexão crítica, o protagonismo dos professores e a adaptação às realidades locais representando, dessa forma, uma alternativa relevante para o fortalecimento da aplicação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de Língua Inglesa, com a utilização da literatura contra-hegemônica, enriquecendo o ensino e contribuindo para a possa ter o caráter transformador da realidade que é uma visão comum das duas metodologias.

4.2 Considerações iniciais sobre os caminhos da pesquisa

Thiollent (2011) afirma que no âmbito da pesquisa ação, os objetivos, procedimentos devem ser constantemente reformulados. Isso faz com que a pesquisa seja sempre um caminho

a ser explorado a cada dia. Isso porque, ainda que haja um planejamento prévio, no bojo de uma investigação científica, a realidade e o cotidiano sempre interferem no desenrolar do estudo.

No caso de nossa investigação, alguns elementos do campo tiveram impacto e geraram a necessidade de alteração tanto no caminhar da pesquisa como na análise dos dados. Um desses elementos foi a quantidade de participantes.

O período de realização do curso, entre setembro e outubro, momento em que o ano letivo já se encaminha para o final em grande parte das escolas públicas e privadas e os preparatórios e cursos de língua estrangeira também estão em fase final de trabalho, o que gera uma demanda de trabalho maior para docentes da área, pode ter sido um dos fatores que interferiu e fez com que nove participantes efetivamente estivessem presentes ao longo de toda a pesquisa.

Diante desse contexto e considerando a fidelidade a proposta da pesquisa, de construção colaborativa do Produto Educacional e do processo de formação docente foi feita a opção de usar apenas as informações e dados gerados pelos nove participantes. A opção que fizemos foi de realizar uma análise dos dados articulada, de modo que as questões levantadas nos dois momentos possam ser vistas e compreendidas como parte de um processo simultâneo de formação e construção de uma proposta.

Antes de apresentarmos os participantes da pesquisa, cabe uma breve explicação sobre a opção pelo uso do questionário no primeiro encontro do curso como geração de dados preliminares.

De acordo com Vieira (2009), em todas as pesquisas há potencialidades e limites e todas as ferramentas e instrumentos de geração de dados possuem prós e contras. Dessa forma, o que deve orientar a escolha desses instrumentos são os objetivos e o alcance da pesquisa definido pela pesquisadora/pesquisador. No caso da pesquisa realizada, a opção foi iniciar com a aplicação de um questionário aos participantes.

Bastos *et al.* (2023, p. 625) definem questionário como “um conjunto de perguntas que obedecem a uma sequência lógica, sobre variáveis e circunstâncias que se deseja medir ou descrever”. Nesse aspecto, o uso dos questionários teve o objetivo de aproximar a pesquisadora da realidade percebida pelos participantes e entender, ainda que de forma parcial, quem eram as/os docentes que se voluntariaram e se dispuseram a participar da pesquisa. Nesse sentido, uma das potencialidades dos questionários é possibilitar que numa pesquisa qualitativa possam ser estabelecidas algumas semelhanças e diferenças entre os participantes que podem ser exploradas ao longo das interações.

Entendemos também que aplicar o questionário no momento do curso, contribuiria para solucionar um problema que pode surgir na aplicação desse instrumento de pesquisa que é a impessoalidade. Se em uma pesquisa quantitativa esse é um fator importante, para os objetivos de nossa proposta, romper, ainda que parcialmente, com essa impessoalidade e dar rostos e voz aos participantes antes que eles respondessem às perguntas, buscou aproximar quem estava no curso e permitir uma fala menos contida sobre si e sobre suas práticas pedagógicas.

Vale ressaltar que o curso foi oferecido para professores de Língua Inglesa que atuam no ensino médio na cidade do Rio de Janeiro, de forma EAD com quatro encontros síncronos e atividades assíncronas complementares.

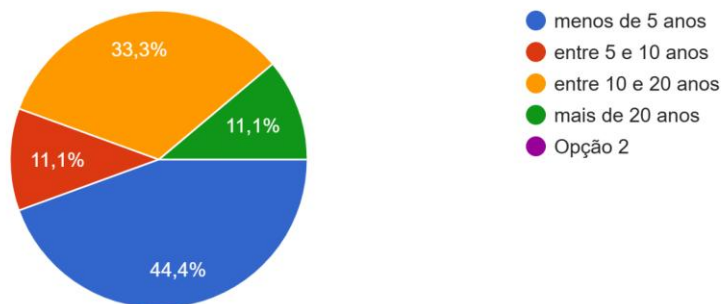
Para garantir a confidencialidade dos participantes, eles tiveram seus nomes omitidos e quando for necessário ao longo da análise, serão tratados por nomes relacionados à produção literária negra (Cruz, Maria Firmina, Elisa, Machado, Elizandra, Joel, Mel, Guerreiro e Fátima).

Com idade variando entre 29 e 53 anos e com uma média de idade de 36 anos, os participantes podem ser divididos em dois grupos. Um com menos de dez anos de magistério e outro com atuação na profissão entre dez e vinte anos, com uma pequena prevalência do primeiro, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Tempo de atuação profissional

Qual o tempo de atuação no magistério como regente no Ensino Médio?

9 respostas



Fonte: A Autora, 2024.

Em relação à carga horária, cinco professores atuam na rede estadual de ensino, três na rede federal e um na rede privada. A rede estadual se destaca como a principal empregadora dos professores participantes da pesquisa, o que pode ser explicado por conta do perfil do curso, destinado a docentes com atuação no ensino médio.

A pesquisa identificou participantes com variados níveis de formação acadêmica. Entre os quais observou-se uma predominância de respondentes com formação em nível de pós-graduação. Destes, quatro possuem pós-graduação *Lato Sensu*, indicando especializações, enquanto três possuem pós-graduação *Stricto Sensu*, caracterizada por mestrados e doutorados. Além disso, dois participantes completaram o nível de graduação. Esses dados podem refletir um grupo de respondentes que têm investido em aprofundamento e especialização na sua área de atuação. Uma das possibilidades é a influência da Rede Nacional de Formação Continuada de professores criada em 2004 pelo Ministério da Educação com intuito de contribuir para a formação continuada dos professores da educação básica. Em 2007, foi atribuída à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a responsabilidade pela gerência dos cursos de aperfeiçoamento dos professores da educação básica.

A Lei nº 11.502, de julho de 2007, atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela formação de professores da educação básica – uma prioridade do Ministério da Educação. O objetivo é assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público. A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes (Brasil, 2007).

Há que se considerar ainda a busca por ferramentas que permitam uma atuação em sala de aula potencializada e adequada à discussão de temas que emergem em um novo cenário no qual questões como raça, gênero e sexualidade se tornam essenciais dentro do que se espera de uma formação crítica na educação básica.

Gomes (2005) afirma que a Lei nº 10.639 torna necessária uma mudança nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas, mas também transforma progressivamente o imaginário pedagógico e sua relação com a diversidade, nesse caso, a população negra presente nas escolas.

Não deve também ser desconsiderada a relação da formação com o enquadramento funcional e a remuneração principalmente na esfera pública. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a progressão na carreira e por conseguinte a remuneração, tem como uma de suas vinculações a titulação. Ao longo desse período, as lutas sindicais tornaram efetiva que essa vinculação seja adotada nos diversos planos de carreira do magistério e de certo modo orientam a busca por formação continuada.

Ainda que não seja o objeto da presente pesquisa, é importante salientar que nas últimas décadas, o debate sobre a formação docente esteve associado às lutas pela valorização do magistério e da educação básica como algo indissociável na construção de uma estratégia de

longo prazo que resulta no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que completou dez anos em 2024. Nesse sentido, nos associamos à perspectiva de Weber (2015, p. 510) de que:

[...] o reconhecimento de que a efetivação da valorização docente implica em um conjunto articulado de políticas de formação inicial, formação continuada (a ser executada em associação com as diversas esferas de governo e as instâncias formadoras) e políticas de carreira, remuneração, condições de trabalho, de responsabilidade dos sistemas de ensino, que requerem simultaneidade de ação, para que possam produzir melhorias substantivas no sistema educacional do país.

Assim, sem a pretensão de generalizar, entendemos que o perfil dos participantes da pesquisa se constitui em um grupo com similaridades e diferenças que remetem ao conjunto dos docentes da educação básica e que no âmbito da pesquisa realizada, permitem a construção de um diálogo e de ações importantes para pensar formas de efetivação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de Língua Inglesa.

4.3 Uma proposta colaborativa de intervenção: O curso de extensão e a formação para a construção de um ensino de LI numa perspectiva antirracista

O curso de extensão “Textos literários contra-hegemônicos como recurso pedagógico para a aplicação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de Língua Inglesa” foi concebido com o objetivo de contribuir para a capacitação de docentes de Língua Inglesa que atuam na cidade do Rio de Janeiro, no ensino médio, para o uso de literatura contra-hegemônica como ferramenta pedagógica na promoção de práticas antirracistas e na aplicação da Lei nº 10.639/03.

Com carga horária total de vinte horas, sendo seis horas de encontros síncronos e catorze horas de atividades assíncronas, o curso foi oferecido em modalidade a distância (EAD) e teve como público-alvo professores de inglês que desejam ampliar suas práticas pedagógicas com uma perspectiva decolonial e de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

A proposta do curso fundamenta-se em uma justificativa acadêmica e social que busca responder à necessidade de formação de educadores capazes de incorporar uma abordagem antirracista nas aulas de Língua Inglesa, campo de ensino onde ainda se observam fortes influências coloniais, especialmente nos materiais didáticos.

Assim, o curso visou contribuir com a formação dos professores para que apliquem efetivamente as diretrizes da Lei nº 10.639/03, que exige a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, promovendo uma conscientização crítica sobre

a importância da diversidade cultural e racial no Brasil. Nessa perspectiva, a literatura contra-hegemônica é vista como uma ferramenta pedagógica transformadora que permite desconstruir estereótipos, ampliar as representações culturais no espaço escolar e promover uma prática educativa inclusiva e decolonial.

Conforme já mencionado, o curso foi estruturado em quatro encontros síncronos e o primeiro encontro abordou os fundamentos da educação antirracista e da Lei nº 10.639/03, discutindo seus impactos na prática pedagógica e explorando os desafios para sua aplicação em sala de aula. As atividades incluíram o preenchimento de um questionário diagnóstico e discussões coletivas sobre o conceito de antirracismo, utilizando referências como as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, além de textos sobre educação intercultural e vídeos sobre o papel do educador antirracista.

O segundo encontro trouxe os conceitos de colonialidade e decolonialidade, explorando o ensino de inglês como espaço influenciado pela lógica colonial e introduzindo a literatura contra-hegemônica como recurso pedagógico. A reflexão sobre o papel da literatura na desconstrução de estereótipos culturais foi acompanhada por discussões fundamentadas em artigos acadêmicos e vídeos sobre racismo estrutural.

No terceiro encontro, os docentes puderam ver a exemplos de obras literárias de autoras negras afro-brasileiras, africanas e afro-americanas, com o objetivo de oferecer modelos para atividades que promovam a representação da diversidade. A troca de experiências entre os docentes foi incentivada, assim como a pesquisa prévia para indicação de obras literárias para o ensino médio. Entre os materiais de estudo, destacam-se textos de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Maya Angelou, Alice Walker, entre outras, que serão posteriormente apresentadas, e vídeos que exploram a relevância da literatura negra feminina.

No quarto e último encontro, foi feito o planejamento de atividades pedagógicas em que a literatura contra-hegemônica fosse utilizada como base para uma abordagem antirracista. Os docentes elaboraram propostas de atividades voltadas para o ensino médio e compartilharam suas propostas, encerrando o curso com uma avaliação coletiva das aprendizagens e trocas realizadas. Uma avaliação final do curso foi solicitada na última aula, ressaltando que poderia ser respondida de forma anônima para que os participantes tivessem total liberdade para descrever suas impressões.

Optamos por organizar o detalhamento das interações e dos dados obtidos ao longo dos capítulos quatro e cinco. Na primeira etapa iremos analisar os dois primeiros encontros em que o objetivo foi realizar uma reflexão sobre a realidade da efetivação das demandas da Lei nº 10.639/03 e do Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação. Procuramos combinar uma

análise das respostas dadas no questionário com uma descrição inspirada na prática etnográfica, que de acordo com Geertz (2008) implica em realizar uma descrição densa dos eventos que observa.

Nesse sentido, cabe um novo parêntese. A etnografia é um método ou forma de interpretação da realidade observada pelo pesquisador que surge na Antropologia no início do século XX e que naquele momento está relacionada a uma interpretação objetiva da realidade que se observa no campo, em geral um lugar diferente daquele onde vive e o pesquisador. Assim, descrever a cultura do outro é parte de uma ação objetiva realizada in loco. O próprio desenvolvimento da Antropologia e sua aplicação em outros espaços nos quais o pesquisador é parte da cultura analisada, modifica a proposta inicial.

Clifford Geertz (2008), antropólogo estadunidense, traz uma nova possibilidade ao propor uma teoria interpretativa da cultura. Uma das visões mais instigantes que o autor traz é de que a etnografia é uma combinação entre a interpretação do discurso e o registro desse relato. Assim, diz ele:

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (Geertz, 2008, p. 7).

O conceito que ele utiliza para defender sua tese é o da descrição densa. Para o autor, ela consiste em uma descrição que o pesquisador faz do seu objeto de estudo em suas mais diversas particularidades e sempre considerando os variados elementos presentes em sua vida social.

Entretanto, de forma bastante respeitosa, acrescentamos um ponto à proposta feita pelo renomado antropólogo. Essas particularidades devem ser percebidas como parte de um contexto sócio-histórico em que as relações de poder são uma dimensão central para construir as interpretações. E nesse caso, não podemos desconsiderar o alerta que nos fazem Bernardino Costa e Grosfoguel (2016, p. 19):

Todavia, é preciso distinguir o lugar epistêmico e o lugar social. O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes.

No que essas considerações implicam na construção da análise? Indicam que procuramos fazer uma descrição minuciosa das discussões e encontros realizados com os participantes, mas compreendendo que suas respostas, interações e propostas estão inseridos num contexto no qual suas formações, inserções profissionais e visões de mundo interferem em seus discursos e práticas. E assumimos também que nosso esforço é uma interpretação possível dentro de um cenário desenvolvido em um curso online, bastante distinto de um contato presencial, mas que atende a proposta de compreensão de uma realidade vivida pelos participantes em sala de aula e o desenvolvimento de um Produto Educacional que contribua para a efetivação dos objetivos pedagógicos propostos por este estudo.

A segunda etapa da análise dos dados gerados na interação com os participantes será apresentada no capítulo cinco e pretende demonstrar o processo de construção colaborativa do Produto Educacional, o que será explicado com mais detalhes no referido capítulo.

4.3.1 Olhando a Realidade I (discussão sobre as leis, o conceito de antirracismo e as práticas pedagógicas a partir das leis)

No primeiro encontro o objetivo principal foi introduzir os participantes ao contexto histórico e pedagógico da Lei nº 10.639/03, promovendo reflexões iniciais sobre educação antirracista e sua aplicação nas aulas de Língua Inglesa. Iniciamos o encontro com a apresentação dos participantes, seguida pelo preenchimento de um questionário, cujo propósito é mapear as experiências prévias dos professores em relação à aplicação da Lei nº 10.639/03 e suas percepções sobre o tema. Após essa etapa inicial, foi feita a apresentação do curso e uma contextualização histórica sobre a criação da lei, destacando como ela surgiu em resposta a um longo processo de invisibilização da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Destacou-se que a legislação é fundamental para reparar desigualdades históricas e promover uma educação que valorize a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes na formação do Brasil. Também foi discutido como o racismo estrutural impacta a educação, perpetuando desigualdades por meio de currículos eurocêntricos.

O debate continuou com uma discussão coletiva sobre o conceito de educação antirracista, abordando sua definição como um processo pedagógico que reconhece o racismo como um sistema de opressão estrutural e trabalha ativamente para desconstruí-lo. Foram debatidas ainda as aplicações práticas desse conceito na sala de aula, como a utilização de textos

literários contra-hegemônicos, a integração de perspectivas africanas e afro-brasileiras nos conteúdos e o estímulo ao pensamento crítico nos estudantes.

O encontro foi encerrado com uma síntese dos principais pontos abordados e a apresentação do cronograma do curso, incluindo os objetivos e atividades previstas para os próximos encontros. Como tarefa complementar, os participantes foram incentivados a realizar leituras sobre educação antirracista e a compartilhar suas experiências no próximo encontro.

Ao final do encontro, os participantes demonstraram interesse nas temáticas apresentadas e na oportunidade de terem sido oferecidas leituras para ampliar seus conhecimentos sobre as temáticas apresentadas e sobre aquelas que ainda seriam discutidas.

Para interpretar essa primeira reflexão sobre a realidade vivida nas aulas de Língua Inglesa pelos participantes, retomamos algumas indagações e respostas feitas no questionário. Ao serem perguntados sobre seu conhecimento acerca da Lei nº 10.639/2003, quatro participantes apontam conhecimento parcial da lei, três conhecimentos total e dois desconhecem.

Esses dados mostram que, embora a maioria dos participantes tenha algum nível de familiaridade com a legislação, uma parte significativa ainda possui apenas uma compreensão parcial, e há uma presença de profissionais que desconhecem a lei. Isso sugere a necessidade de ampliar ações de formação e divulgação da Lei nº 10.639/03, de modo a fortalecer a sua implementação e a conscientização sobre a importância do tema nas escolas.

Entendemos que apesar de mais de vinte anos de vigência da legislação, o processo de adequação dos currículos e dos processos de formação docente para o trabalho com o tema ainda é um processo em curso. Por conta disso ao serem perguntados se receberam alguma formação para o trabalho com a temática indicada na lei, dos nove participantes, cinco afirmaram não ter recebido qualquer formação sobre o tema durante a sua trajetória acadêmica, indicando que o conhecimento adquirido foi obtido de forma autônoma, através de iniciativas pessoais.

Como relatou um dos respondentes: *“Nenhuma. O que sei, busquei por conta própria”*. Essa situação revela uma lacuna significativa na formação inicial desses professores, especialmente nas licenciaturas, que deveriam contemplar de forma consistente e aprofundada conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira, o que de alguma forma aponta que a questão curricular dos cursos de graduação ainda é algo a ser adequado.

Outros participantes mencionaram uma formação mínima, muitas vezes restrita a disciplinas eletivas ou a algumas aulas esparsas durante a graduação. Uma professora relatou ter tido *“Apenas como eletiva na faculdade de Letras”*, enquanto outra mencionou *“Algumas*

aulas na faculdade”. Esse cenário sugere que, mesmo quando o tema é abordado, geralmente não é tratado de maneira sistemática ou como parte essencial do currículo das licenciaturas.

Entre as exceções, estão professores que buscaram formação complementar. Um dos participantes relatou ter realizado um curso de extensão em uma universidade federal e estar, atualmente, cursando uma pós-graduação em Relações Étnico-Raciais. Esse tipo de iniciativa mostra um interesse e uma consciência da importância do tema por parte dos professores, mas também evidencia que essa formação geralmente ocorre fora dos cursos regulares de graduação. Outro professor destacou ter participado de eventos e cursos de extensão que, embora enriquecedores, ainda são insuficientes para fornecer uma base sólida de conhecimento.

Santos (2023, p. 15) traz seu próprio exemplo que contribui para corroborar a fala dos participantes da pesquisa. Segundo ela:

Em meu percurso na construção de um aprendizado no que conflui para a Lei n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 foi trilhado por conta própria através de muita leitura e incursões em quilombos e reservas indígenas, onde criei a oportunidade de contato com realidades distintas da minha, e que em muito auxiliaram a compreensão da realidade dessas populações dentro e fora de áreas urbanas.

O levantamento revela que, para grande parte dos professores participantes, o contato com a temática racial e com as exigências a partir das diretrizes da lei pode ocorrer de forma esporádica e superficial. A falta de uma preparação adequada compromete a aplicação efetiva da legislação, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas e a promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural e histórica do Brasil.

Para Munanga (2005), a falta de preparo pode estar ligada ao mito da democracia racial e pode prejudicar substancialmente a formação dos estudantes em prol de educação mais justa e democrática. Ademais, o autor pontua nossa base educacional ainda centrada no eurocentrismo, contribui para uma preparação superficial diante dos desafios da educação para as relações étnico-raciais e com os preconceitos que diariamente vemos e atravessam nossa sociedade.

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou

inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (Munanga, 2005, p. 15).

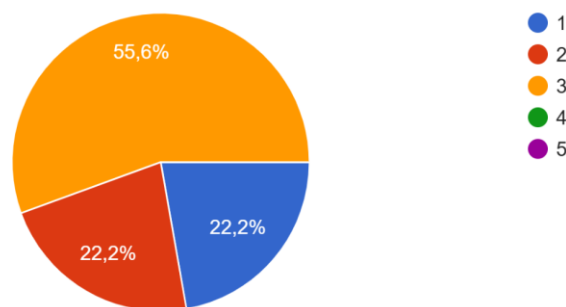
Todas essas questões, ainda que de forma parcial, apontam para um problema ainda a ser resolvido. Na medida em que há poucos docentes formados para atuar com a temática tanto na educação superior quanto na escola básica, faltam profissionais que possam se responsabilizar pela formação docente, o que gera um impasse político-pedagógico. Godoy (2017, p. 79) alerta que “a legislação, seja em seu caráter regulador e regulamentador, nem sempre se revela suficiente para a implementação de uma política dessa envergadura”.

A autora destaca a resistência em implementar uma transformação curricular em cursos como os de Pedagogia. Em artigo publicado em 2018, Coelho e Coelho (2018) afirmam criticamente que em boa parte dos cursos analisados, no caso na área de História, a inclusão no currículo de disciplinas que visam a formação docente para o trabalho com as questões étnico raciais em sala de aula numa perspectiva não eurocêntrica, é muitas vezes uma formalidade para cumprir a legislação e não uma mudança efetiva de mentalidade. De certa forma, esse contexto impacta na forma como os participantes avaliam sua formação para trabalhar com a temática em sala de aula, conforme apontado no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Formação para trabalhar com história e cultura afro-brasileira

De 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o maior, como você avalia sua formação para trabalhar com história e cultura Afro-Brasileira?

9 respostas



Fonte: A Autora, 2024.

Podemos observar que havia uma percepção inicial de que não estavam preparados para atuar, o que reflete a pouca experiência com o tema em seu processo de formação profissional. Isso tem influência direta na prática pedagógica cotidiana em sala de aula.

Quando analisamos as respostas para a pergunta “*Os temas propostos na lei são desdobrados por você em forma de ações pedagógicas:*” verificamos uma abordagem predominantemente esporádica da legislação entre os professores participantes da pesquisa. A maioria dos respondentes indica que trabalha com os temas em questão “em alguns momentos do ano letivo”, enquanto apenas dois professores afirmam incorporar esses conteúdos ao longo de todo o ano letivo com o objetivo de promover reflexões críticas. Esse padrão de respostas pode apontar para algumas tendências importantes no que se refere à aplicação prática da legislação e aos desafios que os educadores enfrentam para incluí-la em suas práticas pedagógicas.

Gráfico 4 – Ações pedagógicas com temas propostos pela lei

Os temas propostos na lei são desdobrados por você em forma de ações pedagógicas:

9 respostas



Fonte: A Autora, 2024.

Sete dos nove participantes destacam que os temas relacionados à história e cultura afro-brasileira são abordados apenas “*em alguns momentos do ano letivo*”. Esse dado aponta que a maioria dos professores ainda trata a temática de forma pontual, possivelmente em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra ou em atividades isoladas, sem um planejamento contínuo ao longo do ano. Essa abordagem esporádica pode ser reflexo de uma série de fatores, como a carga horária restrita, a sobrecarga curricular e a ausência de diretrizes institucionais que integrem de forma sistemática a aplicação da lei que se somam às dificuldades que os participantes identificam em sua formação.

Por outro lado, dois professores afirmaram que abordam esses temas “*ao longo de todo o ano letivo*”, promovendo reflexões críticas sobre o conteúdo. Esse tipo de abordagem pode ser considerado um compromisso mais profundo e uma compreensão da importância de tratar

a história e cultura afro-brasileira de maneira integrada ao ensino regular. A análise das respostas, portanto, indica uma prática majoritariamente esporádica e fragmentada da aplicação da legislação, com apenas uma minoria de professores realizando um trabalho contínuo e crítico ao longo do ano. Esse cenário pode demonstrar a importância de fortalecer a formação docente e o apoio institucional, de modo a transformar a legislação em uma realidade efetiva dentro das escolas.

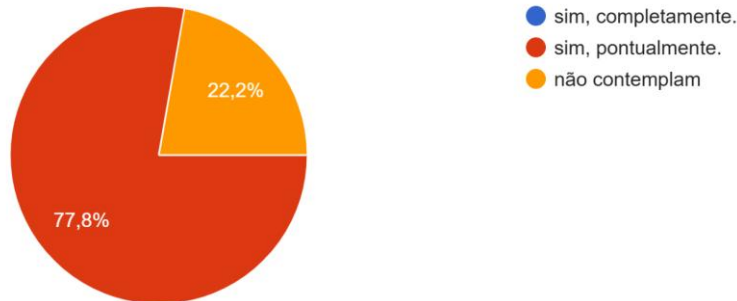
Ao tratar o tema de maneira fragmentada ou parcial, corre-se o risco de que o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira seja percebido pelos alunos como algo ocasional ou secundário, em vez de parte essencial do currículo escolar. Gomes (2018, p. 225) afirma que “Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento”. São necessárias ações que gerem “uma ruptura epistemológica política e social que se realiza também pela presença negra” em diferentes espaços de decisão e de poder.

Em relação ao item “As orientações curriculares do órgão/instituição onde trabalha contemplam a lei 10.639/03” revela uma abordagem pontual da Lei nº 10.639/03 nas orientações curriculares das instituições onde os professores atuam. Dos nove participantes, seis indicaram que suas instituições contemplam a legislação apenas de forma pontual, enquanto dois afirmaram que ela não é contemplada nas orientações curriculares. Nenhum dos respondentes indicou uma incorporação ampla e sistemática da lei.

Como afirmado anteriormente, não há como separar no contexto da efetivação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas, formação docente e mudança de mentalidade institucional. A análise de algumas respostas dadas pelos participantes indica que nesse último aspecto, ainda há bastante caminho a ser trilhado. Por exemplo, quando indagados sobre as instituições em que trabalham contemplam a Lei, nenhum dos participantes indicou uma implementação integral, algo já esperado quando analisamos pesquisas similares realizadas em outros contextos escolares. Conforme o gráfico a seguir indica, o trabalho pontual ainda é a realidade das instituições em que atuam os participantes da pesquisa.

Gráfico 5 – Orientações curriculares

As orientações curriculares do órgão/instituição onde trabalha contemplam a lei 10.639/03
9 respostas



Fonte: A Autora, 2024.

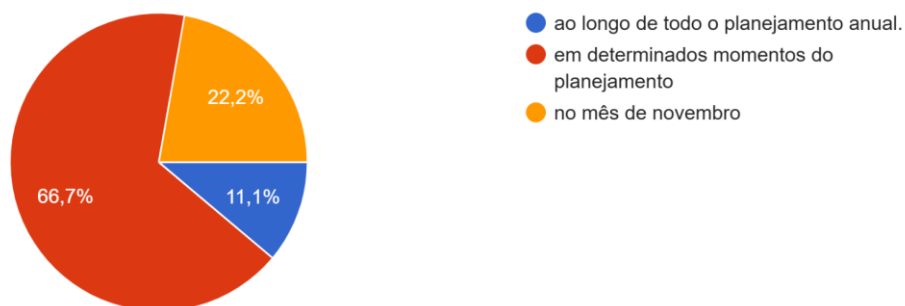
Como dois professores afirmaram que suas instituições não contemplam a Lei nº 10.639/03 em suas orientações curriculares, podemos considerar como um dado preocupante a se refletir, pode demonstrar que, em algumas instituições, não há nenhum compromisso institucional com a inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira. Essa lacuna pode ser consequência de fatores como falta de capacitação da equipe gestora, ausência de políticas públicas de incentivo ou até resistência cultural à inclusão dessas temáticas, algo que precisa de uma melhor investigação.

Quando perguntados sobre quando se as propostas curriculares de suas escolas já incluem os conteúdos referentes à Lei, as respostas revelam alguns padrões e pontos de reflexão importantes. Duas indicaram que a implementação ocorre no mês de novembro, algumas mencionaram que a aplicação acontece em determinados momentos do planejamento, e uma afirmou que a lei é contemplada ao longo de todo o planejamento anual.

Gráfico 6 – Propostas curriculares e de planejamento da unidade escolar

As propostas curriculares/planejamento da unidade escolar onde você atua consideram os assuntos propostos na lei 10.639/03:

9 respostas



Fonte: A Autora, 2024.

A maioria das respostas aponta para uma aplicação pontual da Lei nº 10.639/03, em momentos específicos do ano, especialmente no mês de novembro, o que sugere uma abordagem sazonal, possivelmente ligada ao mês da Consciência Negra. Isso indica que, para a maioria dos participantes, a lei não está sendo integrada ao currículo de forma contínua, mas sim aplicada de maneira pontual e restrita a determinados períodos do ano. Essa tendência pode refletir uma prática escolar tradicional, onde as questões étnico-raciais são abordadas em momentos de reflexão, mas sem uma articulação mais ampla ao longo do ano letivo.

Por outro lado, uma das respostas destaca que a lei é contemplada ao longo de todo o planejamento anual, sugerindo que, para esse professor, a aplicação da Lei nº 10.639/03 é um compromisso contínuo e integrado ao ensino. Isso pode indicar uma boa prática pedagógica, em que a história e a cultura afro-brasileira são abordadas de forma constante e não apenas em datas comemorativas.

Essa análise aponta a necessidade de refletir sobre a falta de uma implementação mais permanente da Lei nº 10.639/03 no currículo. A maioria dos professores indicou que a lei é aplicada em "determinados momentos", o que pode sugerir que ela não é uma diretriz permanente em seus planejamentos. Essa visão pode ser um indicativo de que ainda há desafios na formação continuada dos professores, no apoio institucional e na articulação curricular para uma implementação mais constante da lei.

Gomes (2005, p. 147) levantou o questionamento “Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da

construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais?”. Trazemos aqui a reflexão da escritora, que levanta a importância de não dissociarmos nossa educação da história que nos constitui.

Teixeira e Silva (2024, p. 124) relatam as dificuldades vividas em um sistema de educação municipal em que não há o compromisso com a efetivação da norma legal:

A pesquisa constatou que a falta de conhecimento das questões étnico-raciais persiste no âmbito educacional de Oliveira, MG, pois as professoras buscam cumprir um conteúdo unificado definido pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação, não havendo movimento das partes para tratar da temática racial, desconsiderando tanto a obrigatoriedade legal que se impõe, como a própria realidade escolar. As práticas pedagógicas tratam pontualmente do tema, a exemplo da “comemoração” do Dia da Consciência Negra.

Duarte (2023, p. 148) ao discutir estratégias para a aplicação da lei nas aulas de inglês ressalta “o papel imprescindível da equipe gestora escolar no desenvolvimento de atividades plurais para uma educação étnico-racial, muitas vezes, infelizmente, ainda invisibilizadas”. A percepção que é desenvolvida a partir da interação com os docentes na pesquisa reforça a necessidade de articulação entre a formação docente e a ação institucional.

Essa ideia dialoga com as palavras de Gomes (2005) quando fala sobre o papel da escola em contribuir para a construção dos saberes para além dos conteúdos, incluindo as dimensões das relações sociais que formam nossa sociedade:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (Gomes, 2005, p. 14).

Desse modo é importante ressaltar que a confiança e a predisposição para modificar o lugar das populações não europeias nos currículos e nas práticas pedagógicas devem ser resultado de uma combinação entre a vontade política e os processos de formação que permitem a junção entre o político e o pedagógico. Portanto, nosso alerta não tem a intenção de colocar sobre os ombros de professoras e professores a solução para a adequada apresentação da temática étnico-racial em sala de aula, mas pontuar que ela depende de efetivas políticas de

formação desde a graduação e pelos sistemas de ensino. As falas dos participantes nesse momento apontam que em muitos casos, cabe ao docente buscar essa formação sem que recebam o devido e necessário apoio para isso.

A partir da análise das respostas dos participantes e das discussões promovidas no primeiro encontro, torna-se evidente que, apesar dos avanços legislativos, ainda há desafios significativos para a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de Língua Inglesa. A ausência de uma formação docente sistemática voltada para a história e cultura afro-brasileira e africana compromete a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas, resultando em abordagens esporádicas e fragmentadas do tema.

Os dados coletados indicam que a maioria dos professores possui um conhecimento parcial sobre a legislação, enquanto uma parcela significativa ainda desconhece completamente seu conteúdo e suas implicações, reforçando a necessidade de investimentos contínuos em formação inicial e continuada, garantindo que os profissionais da educação estejam preparados para abordar as relações étnico-raciais de maneira crítica e integrada ao currículo escolar.

Além disso, a análise das práticas pedagógicas evidencia que a Lei nº 10.639/03 é frequentemente trabalhada de maneira pontual, muitas vezes restrita a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. Esse cenário aponta para um desafio estrutural que envolve não apenas a formação docente, mas também a estrutura curricular das instituições de ensino, que ainda operam sob uma perspectiva eurocêntrica, dificultando a valorização da diversidade cultural e histórica do Brasil.

Diante dessas constatações, torna-se imprescindível que as instituições educacionais assumam um compromisso mais efetivo com a implementação da lei, promovendo mudanças estruturais nos currículos, incentivando a formação continuada dos docentes e garantindo suporte institucional para a construção de práticas pedagógicas antirracistas. A transformação desse cenário exige um esforço conjunto entre gestores, professores e políticas públicas que assegurem a inclusão da história e cultura afro-brasileira no ensino de Língua Inglesa e em todas as áreas do conhecimento.

A literatura e os estudos analisados corroboram a percepção de que uma mudança profunda só será possível com a ruptura de paradigmas educacionais que ainda perpetuam a invisibilização das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, a continuidade das discussões e das formações é essencial para que os docentes possam não apenas cumprir a legislação, mas também promover um ensino verdadeiramente inclusivo e transformador. Assim, ao integrar a literatura contra-hegemônica e estratégias pedagógicas decoloniais, os professores de Língua Inglesa podem

ampliar as possibilidades de reflexão crítica e de combate ao racismo estrutural na educação brasileira.

4.3.2 Olhando a Realidade II (o ensino de inglês, colonialidade e decolonialidade nos currículos)

Oliveira (2012, p. 73) alerta para uma reflexão necessária no que se refere à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira em sala de aula. “Como aplicar um dispositivo legal, que faz uma escolha teórica não eurocêntrica, numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos vêm, tradicionalmente, fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes?”. Essa pode ser a pergunta chave que orientou as discussões realizadas no segundo encontro. Ainda que essa não tenha sido uma pergunta diretamente formulada, foi a ideia geral que conduziu os debates e as discussões realizadas no segundo encontro com os participantes.

Esse encontro foi dividido em dois momentos: inicialmente foram apresentados aos participantes as principais ideias e contextos que embasam a construção dos conceitos de colonialidade, decolonialidade, literatura contra-hegemônica e interculturalidade crítica. No segundo momento, foram propostas discussões entre a pesquisadora e os participantes com o objetivo de, por um lado, compreender como os conceitos abordados se manifestam nas aulas e no currículo de Língua Inglesa, e, por outro, como a lei é percebida como elemento prático dentro das suas atividades pedagógicas.

Sobre o segundo encontro, a pesquisadora conduziu inicialmente diálogos para falar sobre o uso de literatura contra-hegemônica para aplicação da Lei nº 10.639/03. A condução inicial incluiu uma introdução teórica sobre os conceitos de colonialidade e decolonialidade. Esses tópicos foram explorados com uma abordagem que destacou pensadores fundamentais como Aníbal Quijano, Maldonado-Torres e Catherine Walsh, delineando os fundamentos do que define a educação antirracista a partir de uma perspectiva decolonial.

Observando a ação dos participantes, um ponto relevante é o clima de atenção e reflexão, uma vez que poucos fizeram intervenções durante momento específico, o que pode indicar que estavam absorvendo o conteúdo teórico apresentado. Esse silêncio, ao mesmo tempo, pode ser interpretado como uma forma de engajamento reflexivo diante da complexidade dos conceitos em debate, que não são sempre familiares para todos os professores. Walsh (2009, p. 13) afirma que uma das tarefas da apresentação desses conceitos deve ser contribuir para um olhar crítico sobre os “dispositivos de poder que permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas

sociais estabelecidas e sua matriz colonial”. Estruturas essas que interferem substancialmente em nossas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a apresentação desses conceitos e ideias deve ter como propósito contribuir com uma “pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas” (Walsh, 2009, p. 14) daquelas que vivenciamos historicamente em modelos de educação eurocentrados.

Os participantes mostraram-se atentos às explicações sobre o conceito de literatura contra-hegemônica e sua conexão com o trabalho decolonial na sala de aula, o que reflete o reconhecimento da importância desse tipo de abordagem. A professora também citou práticas de interculturalidade crítica como caminhos para que os educadores rompam com uma monoculturalidade que permeia o currículo, enfatizando o empoderamento dos alunos a partir da visibilidade e valorização das perspectivas marginalizadas.

Candau (2023, p. 48) afirma que um dos objetivos de uma “educação intercultural crítica, um aspecto básico é desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas”. Essa perspectiva serviu de orientação para esse primeiro momento da formação, com o intuito de possibilitar aos professores uma compreensão mais ampla da aplicação prática de literatura contra-hegemônica em suas aulas. O uso desses conceitos, ainda que inicialmente desafiador, parece ter sido recebido com abertura para futuras adaptações na prática docente, especialmente no contexto do Ensino Médio, onde a abordagem decolonial e antirracista pode trazer contribuições significativas para o desenvolvimento crítico dos alunos.

Essa foi uma percepção possível quando avaliamos a participação no segundo momento do encontro, quando vários participantes apresentaram suas considerações para os demais.

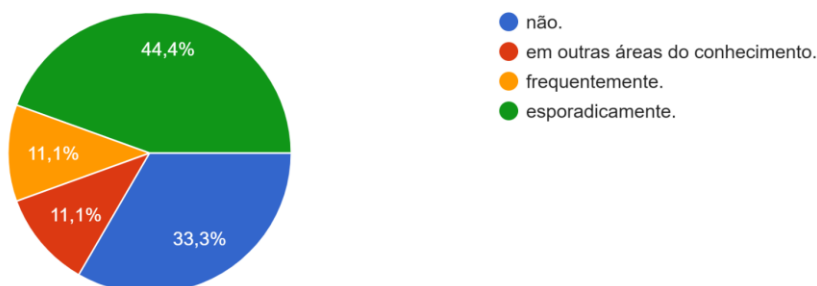
Com base nas discussões, e articulando-as aos dados do questionário iniciamos a análise a partir da pergunta “*Na unidade escolar onde você atua, o tema racismo é abordado de forma intrínseca nos conteúdos inerentes à sua área de atuação?*”, o objetivo era perceber como nas aulas de Língua Inglesa a temática trazida pela Lei nº 10.639/03 e pelo parecer 03/2004 eram abordados em sala de aula. O uso do termo racismo nesse sentido teve a intenção de dar contundência ao tema, na medida em que muitas vezes o termo tende a criar um desconforto nos interlocutores.

Para os participantes o tratamento dessa temática dentro das práticas pedagógicas deles é predominantemente esporádico e ocasional, e em algumas situações, fora da área de atuação direta da Língua Inglesa, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 7 – Abordagem sobre o tema racismo na unidade escolar

Na unidade escolar onde você atua o tema racismo é abordado de forma intrínseca nos conteúdos inerentes à sua área de atuação?

9 respostas



Fonte: A Autora, 2024.

Das nove respostas, a maioria (sete respostas) indicou que o tema é abordado "esporadicamente". Esse fato pode indicar que, para a grande parte dos professores, o racismo é tratado de maneira pontual, talvez em momentos específicos do calendário escolar ou em situações contextuais que surgem de forma ocasional, mas não como parte integrante e sistemática do conteúdo da Língua Inglesa. Essa abordagem pode indicar uma visão fragmentada sobre a importância de abordar temas étnico-raciais no ensino de inglês, onde o tema do racismo é tratado apenas em situações específicas, como eventos pontuais ou em contextos que surgem, mas não há uma continuidade ou planejamento integrado.

Outras duas respostas indicaram que o tema do racismo é abordado "em outras áreas do conhecimento", o que sugere que, em algumas experiências, a discussão sobre racismo ocorre, mas não dentro do escopo da língua inglesa, sendo tratada por outras disciplinas, como História, Sociologia ou Literatura. Tal cenário pode refletir a ideia de que o tema do racismo é visto como um conteúdo transversal, mas não é necessariamente integrado ao currículo de Língua Inglesa, o que pode resultar em uma abordagem isolada do tema, sem uma conexão direta com os tópicos das aulas de LI.

Apenas uma resposta indicou que o tema é abordado "frequentemente", sugerindo que, para esse professor, o racismo é uma questão sistematicamente discutida, talvez por meio de reflexões sobre identidade racial, representações culturais ou discussões sobre a realidade do Brasil e de outros países. Essa resposta pode indicar uma abordagem mais comprometida com a inclusão da temática racial de maneira constante no currículo escolar, sugerindo práticas pedagógicas que buscam integrar a discussão de racismo de forma contínua e não pontual.

Contudo, consideramos correta a ponderação trazida por Duarte (2023) que procura retirar dos ombros dos docentes a exclusividade da responsabilidade pela abordagem desses temas:

Por mais que os professores executem atividades específicas para se trabalhar as temáticas exigidas pelo Decreto, cabe ao coordenador pedagógico acompanhar e orquestrar as propostas do componente curricular específico à integração entre as áreas do conhecimento. Dessa forma, a escola se tornará um espaço rizomático para a concretização **real** – do micro ao macro – de ações antirracistas diversas (Duarte, 2023, p. 147).

Portanto, as dificuldades e desafios encontrados na implementação dos conteúdos pertinentes nas aulas de Inglês deve ser discutida amplamente nos ambientes escolares. Isso fica evidente quando Elizandra, uma das participantes levanta a questão de que é necessária uma efetivação dos temas relacionados a História e Cultura Afro-brasileira que não perpetue os estereótipos construídos pela colonialidade. Segundo ela é importante ir além das representações focadas exclusivamente em sofrimento ao tratar de temas raciais.

Embora a discussão sobre racismo e desigualdade seja essencial, ela apontou que um foco exclusivo nas histórias trágicas pode limitar a visão dos alunos sobre a diversidade e riqueza da experiência negra. Compartilhou que, em uma sequência didática realizada em sala de aula, além de abordar temas de preconceito e desigualdade, inclui exemplos de pessoas negras bem-sucedidas em várias áreas.

Eu acho que, para além da gente ter pessoas negras, né, falando sobre questões que são muito intrínsecas às pessoas negras, né, como o racismo, os diversos tipos de racismo, também é muito interessante a gente buscar, na literatura, e ter pessoas bem-sucedidas, pessoas negras, enfim, com estilos de vida diferentes, para a gente também não ficar preso naquela, naquele discurso, racismo, que é relevantíssimo, não estou dizendo que não é, mas que a gente possa mostrar para os nossos alunos, principalmente os alunos negros, que existem outras histórias que podem ser contadas sobre a gente.

A ponderação feita por Elizandra foi acompanhada e reforçada por Maria Firmina ao dizer que “*Eu concordo com o que [...] falou, eu acho que quando a gente está falando do trabalho sobre essas questões das minorias em geral, a gente precisa meio que agir em dois caminhos complementares*”.

Essa preocupação também aparece quando Soares (2023, p. 51) afirma que há necessidade de combater o que ela denomina de “racismo recreativo” que se utiliza da “falta de representação positivada no contexto escolar” da população negra para manter as ações racistas no cotidiano das escolas.

Dessa forma, trazer abordagens positivas da negritude deve ser uma prática incentivada. Essa foi uma questão bastante ressaltada pelos participantes quando relataram suas experiências em sala de aula.

Apesar de em diversos momentos os participantes apresentarem ressalvas quanto à sua formação ou condições objetivas e subjetivas de tratamento das questões raciais negras, isso não significa que não realizem ações pedagógicas que visem trazer para dentro da sala de aula, as discussões necessárias ao previsto na Lei nº 10.639 e no Parecer 03/2004. Nesse ponto foi utilizada uma estratégia de discussão das propostas apresentadas no questionário.

Quando perguntados sobre exemplo de “*ação pedagógica realizada por você em suas aulas que contemplem a Lei nº 10.639/2003*”, cinco dos participantes indicaram algumas experiências postas em prática. Maria Firmina destacou que trabalha a participação de mulheres negras na história dos direitos civis nos Estados Unidos. Percebemos o esforço em apresentar figuras relevantes para o movimento negro global, em especial nos Estados Unidos, trazendo visibilidade ao protagonismo dessas mulheres. Durante o encontro, foi ponderado que essa prática poderia ser enriquecida com a inclusão de figuras brasileiras, ampliando o escopo das discussões para um contexto mais próximo da realidade dos alunos e facilitando comparações interdisciplinares com a história do Brasil.

Joel por sua vez afirmou que “Quando estudamos variação linguística em língua estrangeira, sempre trago referências africanas de língua inglesa. Quando estudamos short stories trago autores negros e trabalho produção de short stories usando imagens fotográficas ou quadros racializados”. Entendemos que essa prática contribui para uma visão decolonial e diversa do idioma, valorizando o inglês falado fora do eixo eurocêntrico e desafiando o currículo tradicional, que tende a priorizar autores do cânone euro-americano. Foi debatido pelos presentes que seria interessante expandir essa abordagem para incluir atividades sobre o inglês vernacular afro-americano e o inglês falado em outros contextos africanos e caribenhos, de forma a explorar as raízes culturais e históricas desses dialetos.

Por sua vez Elisa afirmou que trabalhou em alguns momentos com “textos literários em inglês de autoria negra”. Foi discutido que essa estratégia permite que os alunos tenham contato com perspectivas e vivências negras, algo que contribui diretamente para a implementação da Lei nº 10.639/03. Contudo, poderia ocorrer uma ampliação do repertório de autores, incluindo escritores da diáspora africana e afro-brasileiros contemporâneos, possibilitando aos alunos uma compreensão mais ampla das formas de resistência e expressão na literatura negra.

Guerreiro destacou seu “Trabalho com biografias de pessoas africanas, atividades sobre o Apartheid”. Essa foi vista como uma interessante abordagem que contribui para ampliar o

conhecimento dos alunos sobre o racismo e a opressão fora do Brasil. Esse foco na história africana ajuda a descentralizar o ensino da Língua Inglesa, mostrando o impacto do colonialismo em diferentes continentes. No entanto, foi sugerido que essa prática poderia ser complementada com atividades comparativas ao racismo estrutural no Brasil, utilizando documentos históricos, filmes e entrevistas para tornar o aprendizado mais interativo e aproximar a experiência do Apartheid das questões enfrentadas pelas comunidades negras no Brasil.

Fátima indicou que realiza atividades “abordando temáticas como intelectuais negros e outros temas correlacionados”. Na discussão foi destacada a importância da inclusão de intelectuais negros e temas correlacionados também aparece como uma prática essencial para mostrar a riqueza e diversidade da produção intelectual negra, desafiando estereótipos e introduzindo os alunos a pensadores e ativistas importantes na luta contra a discriminação racial. No debate surgiu a proposta de que esse trabalho poderia ser ampliado com textos de intelectuais negros brasileiros e internacionais em língua inglesa, o que abriria espaço para discussões sobre a influência desses pensamentos na realidade dos alunos.

Ao longo do debate outras experiências foram sendo apresentadas. Elizandra detalhou uma atividade realizada em sala de aula corroborando o que já havia afirmado sobre a importância da abordagem positiva da vivência negra:

Porque eu fiz uma atividade, no ano passado, com turmas do primeiro ano do ensino médio, foi uma sequência didática, eu comecei trabalhando o vídeo sobre o perigo da história única, e depois a gente falou um pouquinho de quarto de despejo, trouxe alguns trechos, e fomos trabalhando conversando sobre, mas eu estava percebendo que a gente estava focando muito nas histórias ruins, nas histórias tristes, negativas, e eu não queria terminar a sequência didática com essa, com essa vibe, com essa energia [...] e aí eu trouxe para eles exemplos de pessoas negras, famosas, que são conhecidas por serem boas profissionais na área do esporte, da música.

A participante fez questão de destacar como a mudança na abordagem influenciou na percepção dos estudantes. Segundo ela:

[...] e aí depois eu questioneei, mas vocês acham que para uma pessoa negra, no caso, ser bem-sucedida, ou enfim, ser um destaque, ela precisa necessariamente ter alguma habilidade artística, esportiva, e eles, não, claro que não, e aí a gente trouxe vários exemplos de pessoas comuns, como eu e você, que são anônimos, mas que se destacam nas suas profissões, e trouxe, por último, exemplos dos próprios professores da escola.

De acordo com ela, a atividade teve um desdobramento que foi a realização de entrevistas com docentes negros da escola. O principal ponto para ela é que a abordagem da

História e da Cultura negra devem ser feitas com a diversidade de vivências e experiências das populações negras no mundo.

[...] e eu acho que é muito importante que a gente apresente aos alunos essa variedade de histórias, é muito importante a gente contar outras narrativas, principalmente para os alunos negros não se sentirem sempre que a gente for falar sobre a cultura afro-brasileira, enfim, no geral, não sentirem que a gente só tem uma história triste para contar, a gente tem outras histórias, outras narrativas também.

Além de ampliar a percepção dos alunos sobre o papel dos negros na sociedade, os participantes também discutiram o poder da literatura para promover um aprendizado significativo. Machado apontou que a literatura pode oferecer uma ampla variedade de histórias e vozes, proporcionando aos alunos novas perspectivas sobre si mesmos e sobre o mundo. Maria Firmina também foi na mesma linha e disse que para dar voz aos que foram silenciados, a literatura pode ser um instrumento de contar outras narrativas:

[...] a literatura pode nos dar essa oportunidade, inclusive sob o ponto de vista das próprias minorias e a literatura também pode ser uma ferramenta para isso. E a gente acaba, na escola, trabalhando um pouco com isso, mas a gente deveria até trabalhar mais, pensando inclusive em quais são os gêneros que a gente seleciona, se a gente considerar que literatura e artes marciais são coisas que os alunos leem na vida deles e vão continuar lendo ao longo da vida, então faz total sentido que esses gêneros sejam trabalhados em sala, então já que devemos trabalhá-los, por que não aproveitar a oportunidade também para fazer uma seleção temática mais interessante?

Ela argumentou que essa estratégia pode transformar em concreto as propostas de reconsideração do currículo, fugindo das propostas abstratas e que são difíceis de realizar no chão da escola.

E que é uma forma, às vezes, até da gente abordar essas questões sem precisar necessariamente de um tempo extra enorme de fazer, não tem como discutir isso porque eu tenho que dar a matéria tal, o conteúdo tal, mas assim, de qualquer maneira já ia ter que ler alguma coisa, então, ao invés de ler aquilo, ler esse outro texto para fazer o mesmo trabalho que você ia fazer, só que trabalhando com esse texto que vai trazer essa outra dimensão interessante, às vezes é uma maneira também de conseguir fazer alguma coisa no dia a dia, mas pé no chão, porque a gente, muitas vezes, vê até nos artigos projetos maravilhosos, mas são muito mirabolantes, [...] de dezenas de horas por semana para aquilo [...] ou então é uma coisa assim, esse ano a pessoa estava muito empolgada, mas não aguenta fazer isso vários anos seguidos, então é uma maneira também de a gente conseguir estar sempre fazendo algo, mesmo que nem sempre dê para fazer algo muito ambicioso, mas para garantir que está ali, até porque o aluno tem só o inglês um ano e não tem só o professor de inglês, então se tiver cada um fazendo alguma coisinha no conjunto da obra, você consegue que isso esteja presente de maneira constante no trabalho da escola.

Pensando na questão dos materiais didáticos, outro ponto discutido foi o trabalho da pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira, que analisa estereótipos nos livros didáticos de inglês, onde personagens negros são frequentemente representados como ligados a áreas como esporte e música. Incentivados pela pesquisadora os participantes debateram como essa representação limitada reforça preconceitos e considerando a ponderação de Elisandra e Maria Firmina foi reforçada a importância da seleção de materiais que contemplem personagens negros em diferentes papéis, incluindo a intelectualidade e o protagonismo em profissões variadas. Ademais, a pesquisadora mencionou um projeto escolar no qual, ao trabalhar sobre o Egito, ajudou os alunos a questionarem visões simplistas, como a associação unicamente à escravização, e a reconhecer o papel fundamental do Egito em áreas como matemática e filosofia.

Desse modo, o segundo encontro evidenciou que os participantes demonstram empenho em integrar a Lei nº 10.639/03 às aulas de inglês, utilizando diferentes estratégias, desde a inclusão de biografias e autores negros até discussões sobre intelectuais e momentos históricos de opressão e resistência. No entanto, essas práticas podem ser aprimoradas ao contextualizar mais profundamente a realidade brasileira e ao diversificar ainda mais os materiais e as referências culturais.

Nesse sentido, compreendemos que a inclusão de elementos da história e cultura afro-brasileira enriqueceria essas práticas, permitindo uma conexão mais direta com temas de identidade e resistência cultural dentro do contexto nacional.

Por fim, a pesquisadora, reforçando a abordagem proposta por Maria Firmina sobre o uso da literatura, falou sobre a importância de uma adaptação realista do currículo. Ela sugeriu que pequenas atividades inseridas no dia a dia poderiam ser uma forma eficaz de integrar temas decoloniais e antirracistas sem sobrecarregar o cronograma escolar. Usou a metáfora do “beija-flor” para ilustrar que, ao fazer pequenas mudanças, cada professor pode contribuir para um impacto positivo e duradouro na formação dos alunos, argumentando comentou que, mesmo que grandes projetos nem sempre sejam viáveis, ações consistentes ao longo do tempo podem, em conjunto, gerar mudanças significativas na visão dos alunos sobre diversidade e inclusão.

O segundo encontro do curso revelou-se um espaço rico para que os professores compartilhassem suas práticas, trocassem ideias e refletissem sobre como transformar suas aulas de inglês em um espaço de valorização da diversidade e da identidade.

4.4 Reflexões até o momento: avanços e desafios

A análise dos dados gerados pode evidenciar uma realidade educacional que, embora apresente esforços individuais de alguns professores para implementar a Lei nº 10.639/03, carece de suporte institucional e de uma formação docente que permita a aplicação crítica e contínua dos conteúdos afro-brasileiros no ensino médio.

A predominância de uma abordagem pontual sugere que a legislação, apesar de reconhecida como importante pelos professores, ainda enfrenta obstáculos significativos para ser implementada de forma sistemática e transformadora, o que pode comprometer uma educação voltada para formação humana e para a reflexão das relações étnico-raciais presentes e formadora da sociedade brasileira.

Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Será que estamos dispostos? Podemos, enquanto educadores(as) comprometidos(as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa? A nossa meta final como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos... Dessa forma, entendo o processo educacional de uma maneira mais ampla e profunda. Poderemos avançar no nosso papel como educadores/as e realizar um trabalho competente em relação à diversidade étnico-racial (Gomes, 2005, p. 154).

Assim, para que o ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio seja realmente comprometido com uma educação decolonial e antirracista, é necessário fortalecer políticas de formação inicial e continuada que abordem profundamente a história e a cultura afro-brasileira, além de desenvolver e disponibilizar materiais didáticos que integrem esses conteúdos de maneira contínua. Além disso, que haja ao comprometimento das instituições na efetiva aplicação da legislação aqui estudada. Somente assim a escola poderá cumprir seu papel de formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a igualdade racial, transformando o ambiente escolar em um espaço que não só acolhe a diversidade, mas que a celebra como um valor central na educação.

Por sua vez, as discussões e reflexões propostas no diálogo e o desejo de implementar essas novas abordagens e o reconhecimento do potencial transformador que a implantação do ensino de História e Cultura afro-brasileira e Indígena podem trazer ao ambiente escolar, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa, que respeita a pluralidade cultural

e histórica dos alunos e incentiva uma visão crítica e positiva sobre as múltiplas identidades e realidades da sociedade são elementos a ser destacada. Dando continuidade às reflexões levantadas, no próximo capítulo traremos a conclusão da análise da geração de dados e seu papel na construção do Produto Educacional.

5 COM A MÃO NA MASSA: COLABORAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE UM PRODUTO EDUCACIONAL

Como já informado no capítulo anterior, o curso de extensão construído na perspectiva da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCOL) teve 4 encontros e objetivo central de promover o diálogo entre professores de Língua Inglesa atuantes na educação básica, de modo a contribuir para a construção de um Produto Educacional que através do uso da literatura produzida por escritoras negras em uma perspectiva contra hegemônica, contribua para a efetivação curricular da História e Cultura afro-brasileira conforme previsto na Lei nº 10.639/2003 e no Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação nas escolas.

Este capítulo se divide em três partes. Na primeira apresentamos e discutimos os dados gerados no terceiro encontro do curso com ênfase na apresentação da proposta do Produto e no debate gerado. Na segunda parte apresentamos o diálogo entre os participantes e a pesquisadora que compuseram o quarto encontro do curso. Na terceira parte é feita uma breve apresentação da versão final do Produto Educacional desenvolvida a partir das contribuições construídas nos encontros do curso.

Schapper e Santos (2013) afirmam que uma das características das pesquisas que têm a PCCOL como referência é o princípio de que os sujeitos estabelecem uma relação dialética com o mundo e essa interação e seus resultados devem sempre ser considerados.

Partimos da proposição de que há uma pessoa concreta, que tece relações com o mundo. E, ao fazê-lo, constrói-se a si mesma e reconstrói a própria realidade. Pessoa capaz de manifestar a sua singularidade, construindo significados sociais e sentidos subjetivos a partir da interação simbólica e afetiva com seus pares (Schapper; Santos, 2013, p. 87).

A partir da análise da relação entre pensamento, linguagem e significado, as autoras argumentam que “O ato de fazer pesquisa pressupõe, na abordagem qualitativa, lidar com aquilo que falta do nosso olhar e se completa com o olhar do outro que dela participa” (Schapper; Santos, 2013, p. 91). Nessa linha de pensamento é importante entender dois elementos presentes nessa interação dos participantes enquanto sujeitos que interagem dialeticamente com as instituições em que atuam e as pessoas presentes nela para posteriormente promover a própria interação entre eles.

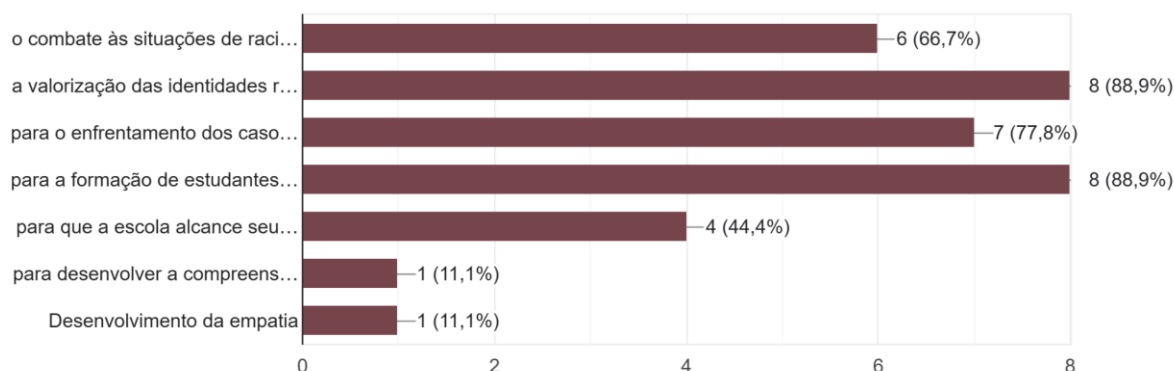
Como a proposta do curso e do Produto Educacional passam pela literatura, uma indagação feita aos participantes foi sobre *qual a importância da Literatura, em sua opinião, para aplicação da lei 10.639/2003 nas aulas de Língua Inglesa*, as respostas dadas produziram

o gráfico a seguir. Cabe ressaltar que nessa pergunta específica os participantes poderiam indicar mais de uma opção.

Gráfico 8 – Importância da literatura para aplicação da lei 10.639/03

Indique qual a importância da Literatura, em sua opinião, para a aplicação da lei 10.639/03 nas aulas de Língua Inglesa.

9 respostas



Fonte: A Autora, 2024.

A maioria das respostas destaca a **valorização das identidades raciais dos estudantes** como um dos principais objetivos da literatura no contexto da Lei nº 10.639/03, evidenciando a importância de proporcionar aos alunos representações positivas e significativas das culturas afro-brasileira e africana, ajudando-os a se reconhecerem e se valorizarem enquanto indivíduos de diferentes etnias. A literatura, quando abordada de forma inclusiva, permite reflexões sobre as identidades culturais e raciais dos estudantes, favorecendo que eles se vejam representados de maneira positiva em textos e narrativas, promovendo, assim, o fortalecimento de sua autoestima e pertencimento.

Ademais, diversas respostas mencionam a literatura como ferramenta para o **enfrentamento dos casos de racismo na escola**. A literatura, ao abordar questões raciais de maneira crítica, pode gerar discussões e reflexões importantes sobre o racismo e suas manifestações na sociedade e nas instituições educacionais, contribuindo para a construção de uma consciência crítica nos alunos, incentivando-os a identificar e questionar atitudes discriminatórias, tanto em seu entorno quanto em si mesmos. A literatura pode, portanto, ser uma poderosa aliada no combate às situações de racismo, proporcionando uma base para que os estudantes desenvolvam empatia e atitudes antirracistas.

A **formação de estudantes que compreendam e vivam a diversidade** é outro ponto recorrente nas respostas. Os professores veem a literatura como um meio de promover o

entendimento e o respeito pela diversidade cultural e étnica. A leitura de obras literárias que exploram diferentes perspectivas sobre raça, cultura e identidade contribui para a formação de cidadãos mais empáticos e conscientes das questões sociais e raciais. Ao expor os alunos a narrativas que abordam a experiência de pessoas negras, afro-brasileiras ou de outras culturas, a literatura amplia seu horizonte de compreensão sobre as complexidades e as riquezas da diversidade humana.

Para além, algumas respostas destacam a importância da literatura para **o combate às situações de racismo e para que a escola alcance seus objetivos pedagógicos**. Esse ponto sugere que os professores não a veem apenas como uma ferramenta para trabalhar questões étnico-raciais, mas também como um elemento central no processo pedagógico da escola, que, ao abordar essas questões, ajuda a atingir objetivos mais amplos, como a formação de cidadãos críticos e conscientes. A literatura tem, portanto, uma função pedagógica e formativa, pois contribui para que a escola cumpra seu papel de promover a inclusão e a igualdade.

Por sua vez, quando solicitados a destacar termos que vinham à sua mente quando questionados sobre ações de combate ao racismo, os participantes apresentaram diferentes respostas que quando analisadas produziram a seguinte nuvem de palavras:

Figura 1 – Palavras destacadas pelos participantes sobre combate ao racismo



Fonte: A Autora, 2024.

A análise de uma nuvem de palavras parte do princípio de que aquela que mais se destaca representa a ideia/proposta mais relevante em um conjunto de respostas dadas por um grupo de participantes estimulados por uma indagação feita num processo de pesquisa. Do

agrupamento de 36 palavras obtidas dos participantes, destaca-se em primeiro plano a palavra Reflexão e em segundo plano as palavras leitura e combate.

Nesse sentido, as respostas enfatizam três ações como essenciais para enfrentamento do racismo: reflexão, leitura e combate. O maior destaque para a reflexão pode indicar uma percepção de que é necessário um esforço reflexivo sobre o problema que possa gerar uma posição crítica sobre o racismo. Já leitura e combate podem indicar por um lado, a importância da leitura de documentos, textos e outras formas de linguagem como parte do processo de tomada de consciência e a visão de que há a necessidade do enfrentamento das causas do racismo.

O objetivo dessa indagação foi demonstrar que a leis que tornam obrigatórios os conteúdos da História e Cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas na educação básica brasileira estão diretamente ligados a uma compreensão de que o racismo é um elemento estruturante na construção da sociedade brasileira, perpassando todas as suas dimensões. E que as ações pedagógicas nas aulas de Língua Inglesa podem contribuir para que o combate ao racismo na sociedade e nas escolas, objetivo central da luta dos movimentos negros e da legislação seja uma ação efetiva no cotidiano escolar.

As respostas indicam que os professores reconhecem a literatura como uma ferramenta para promover a valorização das identidades raciais, enfrentar o racismo, compreender a diversidade e desenvolver uma educação mais inclusiva e antirracista. No entanto, é importante observar que, embora haja um consenso em torno da importância da literatura, a efetiva implementação dessas práticas nas aulas de Língua Inglesa depende de uma formação continuada dos docentes, do apoio institucional e da disponibilidade de materiais adequados que integrem essas temáticas de forma constante no currículo.

A combinação das respostas indica uma possível compreensão de que o combate ao racismo através das aulas de Língua Inglesa envolve a promoção da reflexão crítica, a conscientização, a valorização da diversidade e a criação de um ambiente educacional inclusivo. As palavras escolhidas, como **reflexão**, **conscientização**, **diálogo**, **leitura** e **representatividade**, são ferramentas pedagógicas essenciais para enfrentar as desigualdades raciais e transformar a educação em um espaço de igualdade e respeito. As referências ao **racismo estrutural** e **institucional** mostram um entendimento da complexidade do problema, sugerindo que os participantes estão cientes de que a luta contra o racismo vai além da sala de aula, exigindo mudanças estruturais e sistêmicas.

As respostas dos professores ao item sobre as ações a serem realizadas nas aulas para colaborar no combate ao racismo revelam uma compreensão das estratégias pedagógicas

necessárias para promover uma educação inclusiva e antirracista. As palavras escolhidas pelos docentes, como **reflexão, conscientização, diálogo, leitura, representatividade, diversidade** e **cultura**, refletem um compromisso com a criação de um ambiente escolar que promova o respeito às diferenças e enfrente as desigualdades raciais de forma crítica e eficaz.

A **reflexão** surge como uma das principais ferramentas para que os estudantes se envolvam de maneira crítica com as questões raciais, permitindo que reflitam sobre suas próprias atitudes e sobre as dinâmicas de poder e privilégio que estruturam a sociedade. Essa reflexão não se limita ao espaço individual, mas se estende ao coletivo, por meio do **diálogo**, onde é possível compartilhar e debater diferentes perspectivas sobre o racismo e suas consequências. O **diálogo** entre professores e alunos, e entre os próprios alunos, é fundamental para promover uma troca de experiências e construir uma compreensão mais ampla e profunda do que significa ser racializado no contexto brasileiro e mundial.

A **conscientização** também é central, pois os professores entendem que o combate às discriminações raciais não se dá apenas por meio de ações pontuais, mas por um processo contínuo de sensibilização, onde o racismo é identificado, discutido e combatido no cotidiano da sala de aula. A **leitura** de obras literárias, textos e materiais que tratam de temas relacionados à diversidade racial e cultural é uma prática recorrente nas respostas, mostrando que os professores consideram a literatura e os recursos pedagógicos como ferramentas poderosas para expor os alunos a novas perspectivas, promover o entendimento das experiências de outras culturas e, especialmente, de populações historicamente marginalizadas.

Além disso, as palavras **representatividade** e **diversidade** aparecem como essenciais para que os alunos vejam suas próprias identidades refletidas nas histórias e nos materiais didáticos. A **representatividade** é vista como crucial para que os estudantes se sintam valorizados, reconhecendo que suas culturas e histórias têm espaço no currículo escolar. A **diversidade**, por sua vez, é considerada um valor fundamental que deve ser celebrado, não apenas como uma característica da sociedade, mas como um princípio educativo que deve ser constantemente promovido nas práticas pedagógicas.

Por fim, algumas respostas destacam o objetivo de **criar um ambiente de combate ao racismo**, enfatizando que o papel da educação não é apenas ensinar conteúdos acadêmicos, mas também formar cidadãos críticos e comprometidos com a igualdade racial. O ambiente escolar deve ser um espaço seguro e acolhedor, onde o racismo é combatido ativamente e onde os alunos possam aprender sobre a diversidade, a história e as contribuições das culturas afro-brasileira e africana. As palavras **educação, letramento** e **combate** aparecem também como fundamentais, reforçando a ideia de que a transformação social depende de um processo

educacional que vá além da instrução formal, promovendo uma conscientização contínua e a ação contra as injustiças raciais.

5.1 Dando forma à proposta: um olhar docente

No terceiro encontro, os docentes puderam ver exemplos de obras literárias de autoras negras afro-brasileiras, africanas e afro-americanas, com o objetivo de oferecer modelos para atividades que promovam a representação da diversidade. A troca de experiências entre os docentes foi incentivada, assim como a pesquisa prévia para indicação de obras literárias para o ensino médio.

A primeira ação foi apresentar aos participantes um protótipo da ideia do produto retomando e reforçando que dois propósitos: o uso da literatura nas aulas de inglês como estratégia pedagógica e a opção pelo trabalho com literatura produzida por escritoras negras.

As escritoras apresentadas, nesse momento, pertencem a diferentes contextos históricos e culturais que, por meio de suas obras, denunciam injustiças sociais e dão voz a grupos marginalizados. Seus livros abordam temas como racismo, opressão, resistência e identidade, promovendo reflexões profundas sobre as desigualdades e desafios enfrentados por comunidades negras.

Carolina Maria de Jesus, Maya Angelou, Conceição Evaristo, Alice Walker, Eliana Alves Cruz, Chimamanda Ngozi Adichie e Futhi Ntshingila são autoras que, cada uma a seu modo, exploram as dificuldades e a força das populações negras. Suas obras, sejam autobiográficas, ficcionais ou ensaísticas, evidenciam a necessidade de narrativas diversas para compreender a complexidade da experiência das mulheres negras.

A pesquisadora buscou criar um ambiente colaborativo, onde os participantes compartilhassem desafios, sugestões de recursos e refletissem sobre as limitações e possibilidades de cada realidade escolar. Nesse cenário, a participante Mel apontou sua vontade de trabalhar com poemas da escritora Maya Angelou, observando que a poesia se adequa ao tempo limitado de aula e ainda gera um impacto significativo.

Então, acho que eu gostaria de trabalhar com poemas de Maya Angelou. Porque poemas acho mais fácil de compor no tempo de aula. A gente tem dois tempos semanais. E, às vezes, a escola dá umas demandas para a gente. Projeto Halloween. Projeto Thanksgiving. Então, fica curto, né? O ideal seria já conseguir aplicar alguma coisa esse ano ainda. Nesse último bimestre. Então, acho que eu gostaria de aplicar algum poema de Maya Angelou.

No diálogo gerado pela proposta da participante, a pesquisadora sugeriu a combinação de poemas de Maya Angelou com os de Conceição Evaristo, criando uma ponte literária entre autoras de diferentes contextos, mas com temáticas semelhantes, que poderiam oferecer uma visão mais diversificada aos estudantes.

Outro participante, Guerreiro, mencionou sua dificuldade em encontrar autores negros no seu repertório literário e trouxe a obra “A Visitation of Spirits” como exemplo. O participante explicou que o livro explora vivências negras e questões de sexualidade no sul dos Estados Unidos, expondo a necessidade de materiais que abordem identidades múltiplas e complexas.

Eu não conheço muitos autores negros, sabe? O único que eu conheço é um homem que falava sobre a vivência negra especificamente e ser gay no sul dos Estados Unidos. Era uma ficção. Mas a obra tinha muito disso. Sobre essa questão da vivência negra.

Outros participantes apontaram que deveria ser uma leitura bem interessante e indagaram o nome do livro. Joel especificamente disse “*Deve ser uma leitura bem interessante*”. Durante o diálogo, a pesquisadora sugeriu junto com outros participantes que fossem exploradas obras que desafiem os estereótipos, promovendo representações culturais diversas que ajudem os alunos a compreenderem a riqueza das experiências negras.

Machado ponderou que muitas vezes apesar do desejo não há condições objetivas de uso de uma literatura alternativa nas aulas. “*Mas, às vezes, a gente não tem a possibilidade de escolher as obras que queremos. Pedir para a escola comprar livros, não. A gente tem o que vem do PNLD. Quando vem, acabou. Isso limita muito*”. O diálogo reforçou a necessidade de adaptar as atividades a essas realidades distintas, sem perder o objetivo transformador da literatura contra-hegemônica. Para contornar essas limitações, os participantes sugeriram o uso de contos, trechos de livros ou poemas, materiais que demandam menos tempo e recursos, mas que ainda podem ser trabalhados de maneira significativa.

Elisandra sugeriu trabalhar com contos da escritora Jamaica Kincaid, natural de Antigua e Barbuda e radicada nos Estados Unidos. Ela, no entanto, admite que o material é complexo. “*Tem um conto que é legal da Jamaica Kincaid, mas é um pouco mais difícil, dependendo do nível dos alunos, seria complicado*”.

Ao longo do debate, a pesquisadora/mediadora destacou a importância de estruturar bem as atividades antes de apresentá-las aos alunos, especialmente ao abordar temas sensíveis. Houve consenso de que é fundamental contextualizar as obras para evitar interpretações

equivocadas ou o reforço de estereótipos. Os participantes entenderam que é essencial definir objetivos claros e a pensar cuidadosamente sobre o produto das atividades, seja uma roda de conversa, uma releitura ou outra forma de expressão. A pesquisadora comentou a pressão de desenvolver atividades inovadoras em uma rotina já exigente, sugerindo que pequenas atividades realizadas de forma consistente podem ser tão eficazes quanto grandes projetos.

Durante o debate houve a retomada da reflexão sobre a ausência de formação específica para lidar com relações étnico-raciais no ensino de inglês, um tema reconhecido por sua relevância, mas pouco abordado em eventos acadêmicos e educacionais. As trocas entre os participantes proporcionaram ideias e sugestões de atividades para trabalhar a literatura contra-hegemônica de maneira que valorize uma abordagem pedagógica inclusiva e realista, promovendo uma visão mais diversa e crítica nas aulas de inglês.

Nesse sentido, o terceiro encontro procurou incentivar os professores a refletirem criticamente sobre suas práticas e a questionarem as representações que apresentam aos alunos. O debate evidenciou o desejo dos professores de oferecer uma educação que valorize a pluralidade de vivências e desafie as representações limitantes presentes em muitos materiais didáticos. Embora as limitações estruturais sejam um desafio constante, foi indicado o uso de adaptações práticas que permitam a inclusão de temas antirracistas e decoloniais de forma contínua e acessível.

5.2 Com a “mão na massa”: transformando teoria em prática

Conforme previsto, no quarto e último encontro, foi feito o planejamento de atividades pedagógicas em que a literatura contra-hegemônica fosse utilizada como base para uma abordagem antirracista. Os docentes elaboraram propostas de atividades voltadas para o ensino médio e compartilharam suas propostas, encerrando o curso com o debate e uma avaliação coletiva das aprendizagens e trocas realizadas.

O encontro teve início com a pesquisadora contextualizando o tema e apresentando propostas pedagógicas que incluíam a análise de obras de autoras como Carolina Maria de Jesus (“Quarto de Despejo”), Conceição Evaristo (“Olhos d’Água”), Maya Angelou (“Eu Sei Porque os Pássaros Cantam na Gaiola”) entre outras. Essas obras foram sugeridas para atividades que abordam temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana, bem como questões de gênero e racismo.

Foi destacada a importância de preparar os alunos antes da leitura de obras complexas, utilizando estratégias como a exibição de vídeos, discussões prévias e atividades de

conscientização. Essa preparação visa criar um ambiente seguro e reflexivo, evitando reforçar estereótipos ou interpretações equivocadas. Foi lembrada a sugestão do vídeo baseado no discurso de Chimamanda Ngozi Adichie (“*The Danger of a Single Story*”) como um ponto de partida para introduzir a discussão sobre educação antirracista.

Os participantes contribuíram ativamente, trazendo reflexões e sugestões de atividades. Elizandra, uma das participantes, apresentou a autora brasileira Jarid Arraes e sua obra “*Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis*”. Ela sugeriu trabalhar o poema sobre Antonieta de Barros em paralelo com a série “*Rainha Charlotte*”, que explora aspectos históricos e ficcionais da monarquia inglesa. A atividade propõe que os alunos tracem semelhanças e diferenças entre a figura histórica de Antonieta de Barros e a personagem da série, ampliando o debate sobre representatividade e ancestralidade. A participante explicou que sua escolha foi baseada na acessibilidade e no apelo que a série possui entre os jovens, acreditando que a proximidade com o universo dos alunos aumenta o engajamento.

Outro participante, Machado, sugeriu trabalhar a obra “*Um Defeito de Cor*”, de Ana Maria Gonçalves, uma narrativa extensa que aborda a escravidão e a história da negritude no Brasil. Ele reconheceu a complexidade da obra e propôs adaptá-la ao tempo disponível, selecionando passagens específicas ou dividindo seu estudo ao longo dos três anos do Ensino Médio. O participante destacou a profundidade temática da obra, que possibilita explorar questões como racismo, ancestralidade e etarismo, além de propor debates sobre a importância de valorizar as histórias contadas pelos mais velhos.

No caso, eu escolhi a autora Ana Maria Gonçalves para poder falar. O nome do livro é Um Defeito de Cor. No caso, a história dela fala sobre uma negra idosa já que está para morrer. E ela vai contando histórias da vida dela. Ela vai falar sobre escravidão, a época em que ela vivia na África. Então, eu acho que é um livro bem interessante. Eu não sei se você o chamaria de pesado por causa da questão da escravidão. Você pergunta a questão da idade, verdade não, da série escolar dos alunos. Mas a gente fala sobre escravidão, racismo, pelo menos a escravidão, né? Então, eu não sei se teria uma faixa etária específica, uma turma específica, um ano escolar. Mas eu acho que é interessante porque dá para falar sobre uma questão de negritude, uma questão de africanidade, de escravidão, uma questão de etarismo também, essa questão dos mais velhos e como eles têm histórias e conhecimento para poder transmitir. Mas a gente tem que estar disposto a ouvir.

Um terceiro participante, Joel, trouxe uma abordagem diferente ao sugerir o poema “*Old Confession and New*”, de Danez Smith. Esse poema aborda questões relacionadas à vivência com HIV, raça e marginalização, mas também oferece uma perspectiva de força e resiliência. O participante sugeriu combinar a leitura do poema com textos informativos e campanhas de conscientização, promovendo uma abordagem interdisciplinar que integra habilidades

linguísticas, críticas e reflexivas. Ele compartilhou uma experiência anterior em que, ao trabalhar temas relacionados à saúde com alunos do Ensino Médio, percebeu lacunas significativas no conhecimento dos alunos, o que reforçou a relevância de abordar esses tópicos em sala de aula.

Essas contribuições evidenciam uma percepção dos participantes sobre a importância de adaptar as propostas pedagógicas às realidades e necessidades dos alunos. Houve uma preocupação coletiva em criar atividades que conectem temas históricos e sociais à vivência dos estudantes, utilizando recursos variados, como textos literários, vídeos, séries e poesias. Essa flexibilidade demonstra um compromisso com uma prática pedagógica inclusiva, crítica e transformadora.

Joel destacou a relevância de explorar autores contemporâneos em sala de aula, com menção a obras premiadas e reconhecidas globalmente. A sugestão foi elogiada e a pesquisadora incentivou o compartilhamento de referências para ampliar o repertório do grupo. O participante, apesar de não ter percebido que a proposta era a indicação de mulheres, trouxe sua contribuição.

[...] na última reunião eu não tinha entendido que tinha que ser obrigatoriamente uma mulher [...] tinha uma página que tinha indicação de várias poetisas. Alguns botavam um trecho de um poema. Eu lembrei que você já falou que às vezes com poesia é mais fácil que você consiga trabalhar coisas menores, encaixar melhor. E aí achei um poema de um norte-americano chamado Danez Smith. E me deparei com essa citação de um poema dele, que me impactou bastante, que eu adorei, chamado Tonight in Oakland, mas que não foi o que eu escolhi. Porque é um poema maravilhoso, só que tem parte que ele faz referência a sexo. Se fosse talvez 10 anos atrás não teria nada demais. Mas hoje em dia a gente sabe que dá problema. Então, acabei escolhendo outro. Mas esse realmente me impactou bastante.

Depois de alertar para a necessidade de contextualizar o material escolhido para a realidade social que vivemos, o que é fundamental, Joel, apresentou sua escolha. “[...] Aí eu escolhi um poema chamado ‘Old Confession and New’, vou colocar o link aqui, que é um poema no qual ele fala sobre viver com HIV.” Segundo ele, sua escolha teve alguns critérios adicionais:

E eu gostei, tanto esse poema quanto outros que eu vi dele, tem muita coisa que até a gente conversou um pouco aqui nas outras aulas, que é de, ao mesmo tempo, ele está abordando as questões sociais relevantes e que são questões pesadas, mas, muitas vezes, abordando sem ser aquela coisa de meu Deus, coitado de mim, como eu sofro, o que vai ser da minha vida? [...] E esse poema que eu escolhi, do Old Confessional New, ele começa justamente falando sobre, primeiro, sobre a parte, entre aspas, ruim, as dificuldades, como eu preciso todo dia tomar um comprimido para funcionar e tal, mas aí, no final, ele dá meio que uma rebeldiazinha também, que ele fala que, então, já que tem, vamos andar real, já que tem um monte de preto ganhando dinheiro com

as sacanagens que os brancos fizeram com a gente, eu também vou tirar alguma coisa boa disso, vou falar sobre a minha história e vou usar isso para pagar minhas contas.

Foi importante perceber como o participante estabeleceu relações com as discussões dos encontros anteriores:

Então, isso meio que remete um pouco àquela questão do pensamento de fronteira do Quijano, do Mignolo, porque está ali mostrando as questões de vivências marginalizadas, mas, ao mesmo tempo, como dali podem sair alternativas de vida, alternativas de estar nesse mundo. E dá para explorar muita coisa que tem nesse poema, por exemplo. O poema não é sobre raça, mas está colocado ali, então dá para puxar isso também.

Durante o debate, o participante propôs que esse material poderia além de trazer a questão da raça, abrir uma campanha de sensibilização sobre o tema. Ainda que possa parecer em princípio uma fuga do tema central, a pesquisadora lembrou que as questões de raça, gênero e classe não podem ser dissociadas, na medida em que conforme afirma Collins (2020, p. 14):

[...] a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Outra sugestão de material para abordagem foi feita pela participante Elisa. No caminho da abordagem interseccional, ela também apresentou a autora Jamaica Kincaid e seu conto baseado em um discurso materno que reflete questões de gênero e papéis domésticos. Ela sugeriu trabalhar o texto em paralelo com o poema “Não Vou Mais Lavar os Pratos”, de Cristiane Sobral, que traz uma visão de emancipação feminina e racial. A proposta incluiu atividades em que os alunos poderiam criar respostas literárias a discursos preconceituosos vivenciados. A pesquisadora elogiou a ideia, sugerindo também o poema “Vozes Mulheres”, de Conceição Evaristo, para expandir o debate sobre interseccionalidade.

[...] o conto, na verdade, é o discurso de uma mãe falando para uma filha. Então, muito focado nas tarefas domésticas. Como lavar roupa, como costurar, como cozinhar isso ou aquilo. E um pouco também no comportamento. Como não parecer uma mulher fácil e coisas assim. Como se relacionar com os homens e tal. E a relação que eu pensei com uma autora brasileira, seria com um poema chamado Não Vou Mais Lavar os Pratos, da Cristiane Sobral. Vou colocar o link também. E nesse ela começa falando: Não vou mais lavar os pratos, nem limpar a poeira dos móveis. E ela termina falando não lavo mais os pratos, li a assinatura de minha lei áurea. Escrito em dobro maiúsculo, letras tamanhas 18, espaço duplo. Aboli. Não lavo mais os pratos. Quero travessas de prata, cozinha de luxo e joias de ouro.

De acordo com a participante, a combinação entre os textos da Jamaica Kincaid e Cristiane Sobral ilustra bem a interseccionalidade ao integrar gênero e raça. A atividade sugerida estimula a criatividade dos alunos, ao mesmo tempo em que promove uma análise crítica sobre discursos opressores. A proposta para os alunos seria criar um próprio poema ou até em prosa. “um pequeno texto respondendo. Ou a mãe, do primeiro texto. Ou algum outro discurso machista, racista que eles já tenham ouvido. Enfim, a ideia é essa”.

Mel sugeriu o livro “O Imenso Azul Entre Nós”, que aborda a separação de duas irmãs gêmeas durante a colonização africana, explorando temas como ancestralidade, religião e imposição cultural. Ela sugeriu trabalhar trechos do texto em inglês e português, promovendo um diálogo entre culturas e incentivando debates sobre diversidade e tolerância. A pesquisadora reconheceu a riqueza temática do livro e destacou sua conexão com obras como “O Crime do Cais do Valongo”, de Eliana Alves Cruz.

O livro que eu pensei é o imenso azul entre nós. Que eu descobri por acaso na Bienal no passado. Comprei, comecei a ler e achei muito interessante. Basicamente, é a história de duas irmãs. São irmãs gêmeas que são separadas no contexto colonial. Na verdade, pensando naquela época de invasões aos países africanos. E sequestros, enfim. E aí essas irmãs são separadas. Uma continua na África. E a outra vem de navio até a Bahia. Só que ela sempre tem essa conexão uma com a outra. Mesmo não tendo como ter contato, saber se está viva, se não está. Mas tem aquela conexão. E aí vai falar muito de ancestralidade, de religião. Da influência da colonização nas culturas africanas. Na forma como as religiões cristãs foram impostas nesses outros lugares. Como que a cultura africana foi criticada pelos colonizadores.

A participante disse ainda que o material permite uma discussão sobre as religiões de matriz afro-brasileira como o Candomblé.

E por outro lado, tem a irmã que vem para o Brasil, para a Bahia. Ela tem acesso ao Candomblé. E aí com o passar do tempo, várias coisas vão acontecendo. A vida das duas toma rumos bem diferentes. Enfim, é uma história bem interessante. Que prende muito a atenção. Acho que é um livro que daria para trabalhar com adolescentes do nono ano. Do ensino médio que é um livro bem dinâmico. E com uma narrativa bem interessante. Prende muita atenção. Você quer muito saber se elas vão se reencontrar. Se elas vão conseguir uma achar a outra. E ao mesmo tempo toca nesses assuntos. Questão de colonização. De imposição de religião. E por outro lado, do encontro de uma delas com a religião que ela se identificou. Enfim, acho que daria para trabalhar essas questões. Falar sobre tolerância. Falar sobre diversidade. Daria para fazer bastante coisa. Trazer muitas discussões para os alunos. A partir da leitura desse livro, que não é muito longo. Daria para fazer um trabalho de repente ao longo de um trimestre. E dividir em várias aulas. Com eles fazendo essa leitura. Eu li o livro em português. Mas eu acho que daria para procurar a versão original.

Para além da riqueza da proposta, entendemos que a visão trazida por Mel enriquece as discussões ao introduzir um texto literário que conecta a colonização africana à história brasileira. Além disso, a leitura bilíngue é uma estratégia poderosa para promover habilidades linguísticas enquanto explora temas complexos.

Uma análise das propostas apresentadas pelos participantes aponta para alguns elementos importantes. Primeiramente a necessidade de adaptar os materiais ao contexto escolar, algo que a pesquisadora enfatizou ao longo do encontro, na medida em que é necessário que sejam consideradas a proficiência dos alunos e o tempo disponível, reforçando que os textos curtos, como poemas e contos, podem facilitar a execução de atividades mais aprofundadas, especialmente em contextos com pouco tempo de aula.

Outro destaque tem relação com a diversidade de obras e temas apresentados. É importante que dada a diversidade dos estudantes, dos contextos e da cultura local que os materiais possuam uma variedade de gêneros e temas e incluam contos, poemas e romances. Desse modo, mesmo com as dificuldades, há um enriquecimento do currículo que passa a oferecer diferentes perspectivas e estilos narrativos nos quais a temática afro-brasileira esteja presente.

A troca de ideias possibilitou a ampliação das perspectivas sobre como aplicar a literatura contra-hegemônica nas aulas de inglês, promovendo um debate que vai além do conteúdo literário e se conecta com a formação cidadã dos alunos. Ao final, ficou evidente que a articulação entre teoria e prática, aliada à criatividade dos professores, é fundamental para efetivar os princípios da Lei nº 10.639/03 na educação básica.

Por fim, as propostas conseguiram integrar temas como colonização, ancestralidade, racismo, gênero e religião. Essas escolhas refletem o compromisso dos professores em trazer para a sala de aula discussões relevantes e alinhadas à Lei nº 10.639/03. O encontro demonstrou a relevância do trabalho colaborativo entre os professores e contribuiu sobremaneira na adequação do protótipo do produto, conforme demonstraremos no tópico seguinte e no Produto Educacional associado à esta dissertação.

5.3 O Produto Educacional

Cruz e Tofanelo (2019), abordam a questão da visibilidade negra na literatura brasileira, discutindo tanto as lacunas quanto às contribuições nesse campo. A pesquisa realizada pelas autoras no âmbito do projeto “Literatura Brasileira Contemporânea de Autoria Feminina: escolhas inclusivas?”, analisa romances publicados por editoras renomadas entre 2001 e 2016,

como Companhia das Letras, Record e Rocco. O estudo evidencia a escassez de protagonistas e autoras negras no cenário literário nacional, destacando como a exclusão estrutural, segundo elas, pode refletir as desigualdades do mercado editorial brasileiro.

As autoras ressaltam que a representação literária tem o poder de dar visibilidade e voz a grupos marginalizados, mas a literatura brasileira tem historicamente reproduzido discursos eurocêntricos que reforçam estereótipos e silenciam vozes negras. Desde a época colonial, as obras canônicas frequentemente apresentaram personagens negras sob prismas de desumanização, hipersexualização ou subserviência.

Outro ponto importante levantado pelo estudo das autoras é a ausência de protagonismo negro, elas apresentam dados que demonstram que entre os 112 romances analisados, apenas 52 apresentam personagens não-brancas, das quais 31 são negras. Dessas, 20 estão concentradas em uma única obra: “Um defeito de cor”, de Ana Maria Gonçalves, o que indica não apenas a baixa representação, mas também as barreiras enfrentadas por autoras negras para publicar em grandes editoras.

A literatura afro-brasileira é destacada como um espaço de resistência e de ressignificação da identidade negra. Conceição Evaristo cunhou o termo “escrivência” para descrever uma escrita que reflete experiências vividas e a ancestralidade negra, desafiando os padrões tradicionais da literatura. Cruz e Tofanelo (2019) destacam que autoras como Maria Firmina dos Reis, Geni Guimarães e Carolina Maria de Jesus utilizam suas narrativas para resgatar memórias, denunciar injustiças e criar imaginários para os negros no Brasil.

A literatura escrita por mãos negras, além de se configurar como uma resistência evidente em relação ao discurso efetivado pelos olhos do colonizador, constitui a possibilidade de pessoas negras se sentirem, devidamente, representadas e humanizadas. Assenhorando-se da pena, saltando da condição de objetos e passando a ser sujeitos, dentro do cenário ficcional brasileiro (Cruz; Tofanelo, 2019, p. 120).

As autoras também abordam o papel fundamental de editoras independentes, como Mazza, Malê e Nandyala, que promovem a diversidade e publicam obras de autoras negras. Em contraste, as grandes editoras ainda são criticadas por sua falta de inclusão e essa resistência cultural, promovida por pequenas editoras, é essencial para ampliar a visibilidade das narrativas negras e possibilitar a sua integração em currículos escolares e políticas culturais.

Em conclusão, Cruz e Tofanelo (2019) destacam que a literatura afro-brasileira é mais do que um meio de expressão artística – é também um ato político e social. Ao abordar questões como identidade, ancestralidade e resistência, essa literatura contribui para a criação de um marco civilizatório mais inclusivo e representativo. Promover a presença de escritoras negras

no mercado editorial e valorizar suas histórias são passos fundamentais para legitimar essas vozes e fomentar um debate mais amplo sobre diversidade e igualdade.

Nesse sentido destaca-se a relevância do presente Produto Educacional: “Narrativas Entrelaçadas: Literatura, Relações Étnico-Raciais e as Aulas de Língua Inglesa, um olhar para o contra-hegemônico”, que se propõe a ser um material pedagógico voltado para a implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de Língua Inglesa por meio da literatura utilizando obras de escritoras negras, não só brasileiras, mas também afro-americanas e africanas. Sua criação está alinhada à dissertação do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica e responde à necessidade de promover práticas antirracistas e decoloniais por meio da literatura contra-hegemônica.

Figura 2 – Capa do Produto Educacional



Fonte: A Autora, 2025.

A introdução do material aborda a organização do produto educacional e a importância da promulgação e aplicação da Lei nº 10.639/03. Já no capítulo um, o livro traz uma breve discussão sobre o ensino de inglês em uma perspectiva antirracista e contra-hegemônica. A análise do capítulo destaca como a educação brasileira historicamente marginalizou narrativas negras e como a implementação dessa legislação enfrenta desafios, como a falta de formação docente específica e a ausência de materiais didáticos apropriados.

O capítulo também ressalta a importância da literatura como ferramenta de resistência e conscientização, enfatizando como os textos literários podem preencher lacunas históricas deixadas pelo ensino tradicional e promover um olhar mais crítico e reflexivo sobre as relações étnico-raciais com recursos pedagógicos mais diversos e representativos, que incluam as vozes

de escritoras negras brasileiras, afro-americanas e africanas. Sendo assim, nesse ponto o material apresenta a fundamentação teórica do e-book e discute a necessidade de aplicação da Lei nº 10.639/03.

No segundo capítulo, trazemos a indicação de obras de escritoras negras fundamentais para a construção de uma visão crítica e inclusiva da literatura e, ainda, propostas de atividades a serem desenvolvidas com os alunos a partir da leitura das obras selecionadas. Na obra de todas as escritoras apresentadas destacam-se questões como identidade, resistência, memória e racismo.

A valorização dessas narrativas, permite que os alunos tenham contato com perspectivas históricas invisibilizadas, promovendo uma leitura de mundo mais ampla e consciente. Ainda no segundo capítulo seguindo a indicação das obras, são apresentadas propostas de atividades tanto mais complexas quanto mais curtas a serem desenvolvidas com os alunos a partir das leituras. Para além, ainda são indicadas propostas de avaliação de aprendizagem e um checklist de análise geral das atividades realizadas com o intuito de auxiliar os docentes a terem uma visão mais ampla em relação à realização da atividade.

As escritoras sugeridas no capítulo, assim como suas obras são:

- **Carolina Maria de Jesus** (“Quarto de Despejo”) – Retrata a vida na favela e expõe as desigualdades sociais vividas pela população negra no Brasil.
- **Maya Angelou** (“Eu Sei Por Que o Pássaro Canta na Gaiola”) – Narra a infância e juventude da autora no sul dos EUA, abordando o racismo, abuso e superação.
- **Alice Walker** (“A Cor Púrpura”) – Aborda questões de violência de gênero e racismo nos EUA, mostrando a trajetória de uma mulher negra em busca de liberdade e autoestima.
- **Conceição Evaristo** (“Olhos d’Água”) – Introduz o conceito de "escrevivência", em que as experiências reais das mulheres negras são representadas na literatura.
- **Eliana Alves Cruz** (“O Crime do Cais do Valongo”) – Reconta a história do Rio de Janeiro no século XIX, explorando o tráfico negreiro e a resistência negra.
- **Chimamanda Ngozi Adichie** (“O Perigo de uma História Única”) – Discute como a visão ocidental impõe narrativas únicas sobre a África, apagando sua diversidade cultural.

O terceiro capítulo é dedicado à indicação adicional de obras de grande relevância e uma complementação de atividades relacionadas a essas obras, oferecendo propostas concretas para a inclusão da literatura contra-hegemônica nas aulas de inglês.

As atividades sugeridas incluem, por exemplo, leituras críticas, discussões em grupo, produção textual, análise de vídeos e dramatizações inspiradas nas obras literárias selecionadas. Há também uma recomendação para utilização da língua inglesa, sempre que possível, em um contexto significativo promovendo tanto o desenvolvimento linguístico quanto a reflexão sobre questões raciais e sociais.

O quarto capítulo traz a contribuição dos professores que participaram do curso de extensão vinculado ao projeto, sendo essa seção do e-book a que enfatiza a troca de experiências entre docentes e apresenta sugestões de materiais literários que podem ser trabalhados em sala de aula, demonstrando o impacto positivo da formação continuada no desenvolvimento de práticas mais inclusivas e alinhadas com a legislação educacional.

E, finalmente, o quinto capítulo reúne sugestões de referências de leituras em relação aos temas contemplados no material, servindo como base para aprofundamento teórico e prático. Ademais, o livro é encerrado com as considerações finais da pesquisadora em relação à construção, aplicabilidade e importância do material proposto, e, ainda, as referências que embasaram o referencial teórico do material.

A importância desse produto educacional para os docentes reside na sua capacidade de contribuir como suporte teórico e prático para a aplicação da Lei nº 10.639/03 de maneira funcional e acessível. Além de apresentar uma fundamentação sólida sobre a necessidade de um ensino de inglês de forma decolonial e antirracista, o e-book oferece recursos concretos para que os professores implementem essas diretrizes em sala de aula, favorecendo a construção de uma educação mais equitativa e representativa.

Ao ampliar o repertório literário dos alunos e estimular o pensamento crítico, o material pode ajudar significativamente para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na luta contra o racismo.

5.4 Considerações sobre a experiência coletiva/ Considerações sobre os dados gerados e o Produto Educacional

Consideramos, pois, que o curso foi avaliado como uma experiência valiosa para o desenvolvimento profissional dos professores participantes, que agora se sentem mais capacitados para implementar práticas pedagógicas antirracistas. As sugestões dos participantes indicam que o curso poderia se tornar ainda mais eficaz com ajustes na organização das leituras e na dinâmica de discussão. Dessa forma, se equilibra teoria e prática de modo a facilitar a aplicação dos conteúdos em sala de aula, em consonância com os objetivos da Lei nº 10.639/03.

Podemos afirmar que o curso está em consonância com a fala de Gomes (2005, p. 151) quando diz “Uma estratégia interessante e que poderá nos ajudar na mudança de valores e práticas é conhecer outras experiências de intervenção bem-sucedidas no trato da questão racial”.

Esperamos que, ao final do curso, os professores participantes tenham desenvolvido habilidades para aplicar textos contra-hegemônicos em suas práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação antirracista nas aulas de Língua Inglesa. A intenção inicial seria elaborar uma sequência de atividades mais robusta, compilando aquelas sugeridas junto às obras literárias trabalhadas durante o curso, com o objetivo de oferecer recurso pedagógico de acesso livre para os docentes. Porém, pelo número reduzido de participantes na última aula e ao fato de uma das propostas não estar em consonância com a solicitação da pesquisadora, ficou bastante limitado o uso das indicações dos participantes para a elaboração da sequência didática.

O curso foi um espaço dinâmico de troca de ideias, onde os participantes demonstraram criatividade e sensibilidade ao propor atividades alinhadas a uma educação antirracista e decolonial. A análise das falas dos participantes revela um esforço coletivo para repensar as práticas pedagógicas e criar oportunidades significativas de aprendizado para os alunos. A mediação da pesquisadora foi essencial para conectar as propostas às metas do curso, promovendo um ambiente colaborativo e reflexivo. Ao final, ficou evidente que a literatura contra-hegemônica, quando abordada de forma planejada e adaptada, pode ser uma ferramenta transformadora nas aulas de Língua Inglesa.

Concluimos que um dos principais desafios na aplicação do curso de extensão foi o número reduzido de participantes. Embora a proposta inicial visasse alcançar um público amplo, apenas cinco professores estiveram presentes na última aula, dos nove que estiveram no primeiro encontro, e apenas 5 contribuíram com as atividades solicitadas. Essa limitação comprometeu o dinamismo das discussões e reduziu as oportunidades de trocas de experiências enriquecedoras entre os docentes. Além disso, observou-se pouca intervenção dos participantes durante os encontros, especialmente em aulas mais teóricas que abordaram conceitos como colonialidade e decolonialidade. O silêncio, em alguns momentos, pode ser interpretado como falta de familiaridade com os temas apresentados.

Apesar dos desafios, acredita-se que o curso gerou impactos positivos. Os participantes destacaram o aumento da conscientização sobre a importância de práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais e demonstraram interesse em aplicar, em sala de aula, os conhecimentos adquiridos durante a formação. As propostas apresentadas no último encontro evidenciaram criatividade e potencial de engajamento.

O curso se mostrou relevante ao abordar a aplicação da Lei nº 10.639/03 no ensino de Língua Inglesa, contribuindo para a formação de professores mais preparados para enfrentar desafios educacionais contemporâneos. Para além, podemos perceber que a literatura contra-hegemônica, abordada de forma prática e planejada, pode cumprir seu papel de promover uma educação inclusiva, crítica e alinhada aos princípios decoloniais e antirracistas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais da presente pesquisa refletem sobre o percurso investigativo empreendido e as principais conclusões que emergiram a partir da análise da aplicação da Lei nº 10.639/03 no ensino de Língua Inglesa, bem como da utilização da literatura contra-hegemônica como ferramenta pedagógica para uma abordagem antirracista. Cada capítulo desempenhou um papel fundamental na construção dessa reflexão, contribuindo para um panorama mais amplo sobre as potencialidades e desafios dessa proposta.

No capítulo introdutório, foram apresentadas as motivações que impulsionaram esta pesquisa, destacando tanto o contexto acadêmico quanto o contexto social e educacional em que a investigação se insere. A justificativa para o estudo foi construída a partir da necessidade de refletir criticamente sobre o ensino da Língua Inglesa no Brasil, considerando as tensões entre as diretrizes curriculares oficiais, as políticas públicas para a educação antirracista e as práticas concretas dos professores em sala de aula. A introdução também delineou os objetivos da pesquisa, que visam não apenas analisar a aplicação da legislação, mas também propor alternativas metodológicas que favoreçam uma prática mais inclusiva e crítica.

O segundo capítulo, intitulado "Decolonialidade e combate ao racismo no espaço escolar", trouxe um embasamento teórico sobre os conceitos de colonialidade, decolonialidade e a interculturalidade crítica como a perspectiva de intervenção escolhida para fundamentar a pesquisa. A compreensão desses conceitos se mostra fundamental para compreender as estruturas que sustentam práticas pedagógicas, muitas vezes excludentes

A partir da perspectiva de autores como Quijano, Maldonado-Torres, Silvio Almeida, Catherine Walsh, Lélia Gonzalez e bell hooks, entre outros, o capítulo demonstrou como a colonialidade do poder, do saber e do ser ainda influenciam profundamente o ambiente escolar. A análise do racismo estrutural no Brasil e sua relação com a educação reforçou a urgência de práticas pedagógicas que rompam com a lógica eurocêntrica e promovam a valorização da história e da cultura afro-brasileira.

O terceiro capítulo, "O Ensino de Língua Inglesa numa perspectiva antirracista", abordou os desafios e possibilidades da inserção de um currículo crítico e decolonial no ensino de inglês. Discutiu-se o impacto da Lei nº 10.639/03 e sua inserção no ensino dessa disciplina e levantou a reflexão sobre a importância da Literatura e o letramento literário podem se configurar como uma ferramenta essencial para a promoção do pensamento crítico e da consciência racial entre os alunos. Além de oportunizar um momento de reflexão sobre o contexto social e histórico ao qual estão inseridos.

A análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revelou as brechas existentes para a reconstrução curricular e apontou estratégias que podem ser empregadas pelos professores para integrar uma abordagem antirracista ao ensino da Língua Inglesa, modificando, dessa forma, o olhar para o ensino da língua.

No quarto capítulo, "Metodologia e Procedimentos", foram detalhados os caminhos metodológicos seguidos na pesquisa, destacando a abordagem da pesquisa crítica de colaboração. A escolha por essa metodologia permitiu um envolvimento ativo dos professores participantes, possibilitando a construção conjunta de práticas pedagógicas voltadas para a implementação da literatura contra-hegemônica no ensino de inglês. Ademais, foram descritas as estratégias de geração e análise de dados, enfatizando o papel das interações no curso de formação proposto pela pesquisa, com destaque também para os dois primeiros encontros do curso.

O capítulo seguinte apresentou e analisou os dois últimos encontros do curso de formação e os dados gerados a partir da participação dos docentes. As discussões realizadas revelaram tanto o interesse dos professores em adotar práticas antirracistas quanto os desafios que enfrentam para efetivar essa abordagem em suas escolas. A análise das falas dos participantes demonstrou que, embora haja esforços individuais para implementar a Lei nº 10.639/03, ainda há uma carência significativa de suporte institucional e de materiais didáticos adequados. A literatura contra-hegemônica foi amplamente reconhecida como um recurso valioso para sensibilizar os alunos e promover debates mais aprofundados sobre identidade, raça e cultura.

A construção do Produto Educacional consolidou as reflexões da pesquisa ao materializar propostas concretas para a prática docente. As sugestões elaboradas pelos professores participantes evidenciaram que pequenas mudanças no cotidiano escolar podem gerar impactos significativos na formação crítica dos estudantes. Além disso, a experiência do curso reforçou a importância do trabalho colaborativo entre os docentes e da formação continuada para a consolidação de um ensino mais inclusivo e comprometido com a diversidade cultural e racial.

Em síntese, a pesquisa pode contribuir para o campo da educação ao demonstrar que a efetivação da Lei nº 10.639/03 no ensino de Língua Inglesa depende de um esforço coletivo que envolve a formação docente, a revisão curricular e a produção de materiais didáticos alinhados com uma perspectiva antirracista. Os resultados apontam para a necessidade de políticas públicas que garantam suporte institucional para os professores e incentivem o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais representativas e críticas.

Por fim, espera-se que este estudo possa inspirar novas pesquisas e iniciativas que aprofundem o debate sobre a relação entre ensino de inglês, literatura contra-hegemônica e educação antirracista. Espera-se, ainda, que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para a construção de um ambiente escolar mais equitativo, no qual a diversidade cultural seja reconhecida, valorizada e incorporada de maneira efetiva ao currículo e às práticas pedagógicas.

Possíveis desdobramentos para esta pesquisa incluem a ampliação da investigação para outros contextos escolares, como o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos, a fim de compreender como diferentes faixas etárias e modalidades de ensino lidam com a abordagem antirracista no ensino de Língua Inglesa. Ademais, novas pesquisas podem explorar o impacto da literatura contra-hegemônica na formação da identidade dos estudantes e sua influência na redução de estereótipos e preconceitos raciais.

Outra possibilidade seria a criação de um banco de materiais didáticos e metodológicos acessíveis a professores de todo o Brasil, facilitando a implementação de práticas pedagógicas antirracistas em larga escala. A continuidade dessa investigação poderá contribuir para políticas públicas que fortaleçam a formação de professores e incentivem práticas mais inclusivas e representativas na educação básica.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Vitor. Brancos estudam em média 10,8 anos; negros, 9,2 anos: Dados do IBGE apontam que desigualdade racial persiste na educação. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 22 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2024-03/brancos-estudam-em-media-108-anos-negros-92-anos>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- ANGELOU, Maya. **Eu Sei Por Que os Pássaros Cantam na Gaiola**. São Paulo: Global, 2019.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARTHOLOMEU, Juliana. Escrivências: As contribuições de Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez ao pensamento Social Brasileiro. *Pensata*, v. 9, n. 2, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/11758>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- BASTOS, Jennifer E. de S.; SOUSA, Julia M. de J.; SILVA, Pollyana M. N. da; AQUINO, Rafael L. de. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 5, n. 3, p. 623-636, 2023. Disponível em: <https://bjih.etcnuvens.com.br/bjih/article/view/304>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 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". Brasília, DF: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2005.
- BRINGEL, Breno; Maldonado, Emiliano. Pensamento Crítico Latino-Americano e Pesquisa Militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 1, 389-413, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/21832/15904>. Acesso em: 17 dez. 2024.
- BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; RIBEIRO, Ivan Marcos. Ensino (d)e literatura: (des)encontros na formação do professor de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.

60, n. 3, p. 811-825, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8659380>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRUMFIT, Christopher; CARTER, Ronald. **Literature and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/>. Acesso em: 21 nov. 2024.

CANDAU, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernandez de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: CARNEIRO, Sueli. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 49-58.

CARNEIRO, Sueli. **Mulher Negra**. São Paulo: Instituto da Mulher Negra, 1993. Cadernos Geledés: Caderno IV.

CICHOSKI, Pâmela; ALVES, Adilson F. A pesquisa-ação na obra de Orlando Fals Borda: contribuições para repensar o desenvolvimento rural. **Revista Campo-Território**, v. 14, n. 34, p. 61-85, 2020. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/51309>. Acesso em: 18 out. 2024.

COELHO, Mauro César; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. As licenciaturas em História e a Lei nº 10.639/03: percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-39, 2018.

CRUZ, Eliana Alves. **O Crime do Cais do Valongo**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

DALE, Roger; ESLAND, Geoff; MACDONALD, Madeleine (org.). **Schooling and Capitalism: A Sociological Reader**. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FALS BORDA, Orlando. **La subversión en Colombia: el cambio social en la historia**. 4. ed. Bogotá: Fundación para la Investigación y la Cultura; CEPA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Formação de professores de Língua Inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas & Letras**, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes educativos à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Jan C. C. de; MAIA, Nathália C. M. Intersecções da transgressão: o pensamento feminista de bell hooks. **Revista Cronos**, v. 25, n. 2, p. 99-112, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/35708>. Acesso em: 15 jan. 2025.

GAVA, Fabiana Goveia; ROCHA, Milena Trude Lima Giacomet da; GARCIA, Vanessa Ferreira. Pesquisa colaborativa em educação. **Ensaios Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 73-80, 2018.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por Uma Teoria Interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Eliete Aparecida de. A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, v. 22, n. 1, p. 77-92, 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3433/2396>. Acesso em: 13 jan. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e o feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. Observatório de Educação: Ensino Médio e Gestão. **Instituto Unibanco**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>. Acesso em: 12 mar. 2025.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. A postmethod perspective on English language teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003. Disponível em:

https://www.academia.edu/35356797/FORUM_CRITICAL_LANGUAGE_PEDAGOGY_A_postmethod_perspective_on_English_language_teaching. Acesso em: 7 maio 2024.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society**. New York: Routledge, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. Mahwah: Routledge, 2006.

LAZAR, Gillian. **Literature and Language teaching: A guide for teachers and trainers**. Cambridge: Cambridge University press, 2004.

LIMA, Adria Kezia; LAGO, Neuda Alves do. A literatura no ensino de Língua Inglesa: uma abordagem interacionista. **Domínios de Linguagem**, v. 18, p. 1-27, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/70943>. Acesso em: 15 set. 2024.

LIMA, Gislaine P.; CAMARGO, Gladys Quevedo. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 7., 2008, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008. p. 1-7. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades Fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2022.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/ghf3PYNYBkxXHskTwZ9QyBy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MAGALHÃES, Maria C. C.; NININ, Maria O. G.; LESSA, Ângela B. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, n. 1, p. 129-147, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Against War: Views from the Underside of Modernity**. Durham: Duke University Press, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: Autêntica, 2018.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

MOTA, Fernanda. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. **Fólio: Revista de Letras**, v. 2, n. 1, p. 101-111, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3628>. Acesso em: 15 set. 2024.

MOTA-PEREIRA, Fernanda. Decolonizando educação linguística de inglês com literatura de escritoras/es negras/os e indígenas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 63, n. 1, p. 6-16, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8673891>. Acesso em: 17 jan. 2025.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

NTSHINGILA, Futhi. **Sem Gentileza**. São Paulo: Kapulana, 2017.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidade del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-277.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The Concept of “World English” and its Implication for ELT. **ELT Journal**, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

SANTOS, Allinne S.; BARBOSA, Adriana M. de A. Literatura e re-existência: possibilidades do fazer literário como instrumento de ação e mudança social. **Fólio: Revista de Letras**, v. 12, n. 1, p. 865-885, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6176>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Cecília Gusson; SANTOS, James Rios de Oliveira; EL KADRI, Michele Salles. Letramento Racial Crítico na construção da Educação Antirracista nas aulas de Língua Inglesa da Educação Básica. **Entretextos**, v. 21, n. 2, p. 153-172, 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/43104>. Acesso em: 26 set. 2024.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. Tese (Doutorado em

Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

SANTOS, Eliana Santos de Souza e. O ensino da Língua Inglesa no Brasil. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 1, n. 1, p. 39-46, 2012. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SANTOS, Joelma Silva. Formação de professores de inglês para abordagem de questões étnico-raciais: práticas planejadas e práticas manifestas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 1, p. 43-57, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661892>. Acesso em: 24 set. 2024.

SANTOS, Marcos Antônio Fernandes dos. Escrita feminina afro-brasileira e a memória negra em Úrsula, de Maria Firmina dos Reis: uma leitura em função do letramento literário. *In*: MENDONÇA, Sonia Cristina Poltronieiri; ARAÚJO, Lucas Evangelista Saraiva; BACK, Rogério (org.). **Letramento literário de (re)existência: práticas e debates**. Tutóia, MA: Diálogos, 2021. p. 108-123.

SOUSA, Adriano de Alcântara Oliveira; NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. Ensino de língua inglesa e a Base Nacional Comum Curricular à luz de uma teoria crítica. **Revista Educação**, v. 48, n. 1, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/65098/60872>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdan (org.). **20 anos da Lei nº 10.639/03 e 15 anos da Lei nº 11.645/08: avanços, conquistas e desafios**. Itapiranga, SC: Schreiber, 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

WALKER, Alice. **A Cor Púrpura**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. Tomo 2.

APÊNDICE A – Questionário para os docentes

Questionário pertencente à pesquisa para dissertação do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica no Colégio Pedro II, **os textos literários contra-hegemônicos como recurso pedagógico para a aplicação da Lei 10.639/03 nas aulas de Língua Inglesa**, realizada pela professora Rosane Rodrigues da Silva, e-mail: rosaners84@gmail.com⁴

Parte I: Sobre o professor e sua vida acadêmica e profissional

- 1- Qual a sua idade? () anos.
- 2- Sexo _____
- 3- Qual é sua identificação étnico-racial?
 - () branco
 - () pardo
 - () indígena
 - () preto
 - () asiático
 - () outro : _____
- 4- Qual o tempo de atuação no magistério como regente no Ensino Médio?
 - () anos
 - () Menos de um ano.
- 5- Sua carga horária está predominantemente alocada em:
 - () rede privada de ensino
 - () rede pública municipal de ensino
 - () rede pública estadual de ensino
 - () rede pública federal de ensino
7. Qual sua escolaridade?
 - () Graduação completa.
 - () Pós Graduação. () *Lato Sensu* () *Stricto Sensu*

Parte II: Práticas Pedagógicas nas aulas de Língua Inglesa.

8. Você conhece a Lei 10.639/03?
 - () Sim, completamente.
 - () Sim, parcialmente

⁴Elaborado com base no questionário da pesquisa **Currículos escolares e combate ao racismo na escola**, realizada pela professora Fabiana Nunes da Silva Guimarães, e-mail: fabianasilva48@msn.com, para dissertação do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II.

() Não.

9. Qual formação você recebeu para o trabalho com a cultura e história da África?

10. De 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o maior, como você avalia sua formação para trabalhar com cultura e história da África.

11. Os temas propostos nas leis são desdobrados por você em forma de ações pedagógicas:

() Ao longo de todo ano letivo.

() Ao longo de todo ano letivo, promovendo reflexões críticas sobre seu conteúdo.

() Em alguns momentos do ano letivo

() Nos meses de abril e novembro

() No mês de abril

() No mês de novembro

() Não são abordados

12. Cite um exemplo de ação pedagógica realizada por você em suas aulas que contemplem a Lei 10.639/03

13. As orientações curriculares do órgão/instituição onde trabalha contemplem a Lei 10.639/03

() Sim, ao longo de todo o texto.

() Sim, mas pontualmente.

() Não contemplam.

14. As propostas curriculares/planejamento da unidade escolar onde você atua consideram os assuntos propostos na Lei 10.639/03:

() Ao longo de todo o planejamento anual

() Em determinados momentos do planejamento

() Nos meses de abril e novembro

() No mês de novembro

() No mês de abril

15. Os materiais didáticos, incluindo imagens e vídeos adotados pelo órgão/instituição onde trabalha contemplem os assuntos tratados na Lei 10.639/03:

() Ao longo de todo conteúdo

() Em pontos específicos

() Ao longo de todo conteúdo propondo reflexões críticas.

() Não consideram.

16. Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o máximo, avalie o material didático utilizado em sua escola para tratar dos assuntos da Lei 10.639/03.

17. Na unidade escolar onde você atua o tema racismo é abordado de forma intrínseca nos conteúdos inerentes à sua área de atuação?

() Não.

() Em outras áreas do conhecimento.

() Frequentemente.

() Esporadicamente.

18. Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o grau máximo, indique qual a importância da Literatura, em sua opinião, para a aplicação da Lei 10.639/03 nas aulas de Língua Inglesa.

a. O combate às situações de racismo que ocorrem na escola _____

b. A valorização das identidades raciais dos estudantes _____

c. Para o enfrentamento dos casos de racismo na escola _____

d. Para a formação de estudantes que compreendam e vivam a diversidade _____

e. Para que a escola alcance seus objetivos pedagógicos _____

19. Cite quatro palavras que vem à sua mente, quando você pensa em ações a serem realizadas em suas aulas que colaborem no combate ao racismo.

20. Ordene as palavras acima citadas em ordem de preferência, sendo 1 para a mais importante e 4 para aquela que você considera menos importante.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada *Textos literários contra-hegemônicos como recurso pedagógico para a aplicação da Lei 10.639/03 nas aulas de Língua Inglesa*, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado. O objetivo geral do estudo é desenvolver um material didático baseado em textos literários que contribua para a abordagem da temática étnico-racial e para uma educação antirracista nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação ocorrerá em dois momentos: no primeiro, deverá responder a um questionário no ato de inscrição para participação em um minicurso que acontecerá de forma remota em pelo menos três encontros com aproximadamente 2 horas de duração cada. A segunda será participar das atividades do minicurso que acontecerá através da plataforma Moodle no âmbito da Diretoria de Extensão do Colégio Pedro II. A segunda etapa será gravada em áudio e vídeo. Como pré-requisito para a inscrição e participação nas atividades do minicurso é necessário ser docente de Língua Inglesa em atuação no Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento se sentir constrangido ou incomodado com qualquer situação que se estabeleça. A pesquisadora garante a intervenção necessária em caso de discussões ou falas consideradas inadequadas em um contexto de pesquisa acadêmica. Por outro lado, não são garantidos benefícios para os participantes, entretanto, a pesquisa pode contribuir para a melhora da prática pedagógica no que concerne a temática das relações étnico-raciais nas aulas de Língua Inglesa e na implementação da Lei 10.639/03.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Rosane Rodrigues da Silva pelo telefone 21 9994467-96ou pelo e-mail rosaners84@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá

entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/___
-------------------------------	-------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/___
---------------------------------	-------------------

APÊNDICE C – Orçamento

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII

ORÇAMENTO

Título do Projeto: *Textos literários contra-hegemônicos como recurso pedagógico para a aplicação da lei 10.639/03 nas aulas de Língua Inglesa.*

Pesquisador Responsável: Rosane Rodrigues da Silva

Fonte dos Recursos (instituição ou pessoa), caso exista: Financiamento próprio

Natureza da Despesa	Valor Previsto
Internet	R\$ 200,00
Gastos com equipamentos de áudio e vídeo	R\$ 500,00
Compra de livros	R\$ 300,00
Total	R\$ 1000,00

Rosane Rodrigues da Silva	Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data:
---------------------------	---------------------------------	-------