

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS  
LAYENNE HUMBERTO DE OLIVEIRA

(DES)CONSTRUINDO IDENTIDADES:  
Narrativas de professoras negras de língua inglesa

Belo Horizonte  
2020

LAYENNE HUMBERTO DE OLIVEIRA

(DES)CONSTRUINDO IDENTIDADES:  
Narrativas de professoras negras de língua inglesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Míriam Lúcia dos Santos Jorge

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG

2020

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

O48d

Oliveira, Layenne Humberto de.  
(Des) construindo identidades [manuscrito] : narrativas de professoras negras de língua inglesa / Layenne Humberto de Oliveira . – 2020.  
147 f., enc.

Orientadora: Míriam Lúcia dos Santos Jorge.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem de Línguas estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 111-129.

Apêndices: f. 130-145.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Mulheres – Identidade – Teses.  
3. Professoras – Teses. 4. Raça negra – Condições sociais – Teses. 5. Ambiente de sala de aula – Teses. I. Jorge, Míriam Lúcia dos Santos. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



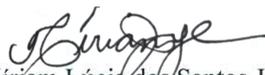
## FOLHA DE APROVAÇÃO

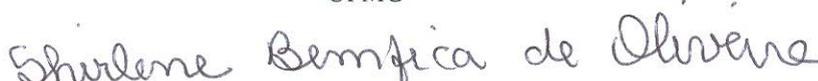
**(Des)construindo identidades: narrativas de professoras negras de língua inglesa**

### LAYENNE HUMBERTO DE OLIVEIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 16 de março de 2020, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Miriam Lúcia dos Santos Jorge - Orientadora  
UFMG

  
Prof(a). Shirlene Benfica de Oliveira  
IFMG

  
Prof(a). Kassandra da Silva Muniz  
UFOP

Belo Horizonte, 16 de março de 2020.

*A todas as mulheres de minha família.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Marília e Afonso, pelo amor e apoio incondicionais durante toda esta caminhada. Por serem minha base em tudo nesta vida. Sem vocês esta conquista jamais seria possível!

À minha irmã, Nicole, pelas conversas em dias difíceis e por me lembrar da importância do amor e da perseverança.

Aos amigos de Juiz de Fora, pela paciência e pelo apoio e acolhimento em minhas voltas para casa. Vocês dão leveza a minha vida!

Aos amigos do POSLIN, pelos conhecimentos e experiências compartilhados dentro e fora da sala de aula. Sinto-me honrada em ter convivido com tantas pessoas competentes, inspiradoras e especiais.

Aos professores do POSLIN, pelas disciplinas e discussões ricas que contribuíram para a escrita deste trabalho.

Ao professor Dr. Vanderlei Zacchi, pela oportunidade de participar das atividades do PROMOB, na Universidade Federal de Sergipe. Obrigada pela recepção calorosa e pelos aprendizados que tanto contribuíram para esta pesquisa e para a minha prática docente.

À professora Dra. Andréa Mattos e a todos os colegas do NECLLE, pelas atividades enriquecedoras e pela oportunidade ímpar de aprendizado.

À Capes, pela bolsa à mim concedida, imprescindível para a realização desta pesquisa.

Às professoras participantes, pela disponibilidade em colaborar com esta pesquisa. Este pequeno espaço não é suficiente para expressar minha gratidão por terem compartilhado histórias tão importantes e por terem proporcionado aprendizados tão preciosos. Esta pesquisa também foi feita por vocês. Vocês são a alma deste trabalho.

Às professoras da banca, Kassandra Muniz e Shirlene Bemfica, pela leitura criteriosa e pelos apontamentos enriquecedores.

À minha orientadora, Dr.<sup>a</sup> Miriam Jorge, pela inspiração e pelos conhecimentos imprescindíveis para esta pesquisa. Por acreditar em meu trabalho, pelos apontamentos e pelo suporte. Por me ajudar a encontrar minha voz como pesquisadora e também como mulher negra. Por me ensinar a importância de lutar incessantemente por justiça e equidade. Muito obrigada!

***Vozes-mulheres***

*A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.*

*ecoou lamentos  
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela.*

*A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e*

*fome.*

*A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.*

*O ontem – o hoje – o agora.*

*Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade.*

**Conceição Evaristo**

## RESUMO

A presente pesquisa investigou as identidades raciais e as identidades profissionais de professoras negras de língua inglesa, com ênfase na identidade negra e na identidade docente. O objetivo foi compreender possíveis interfaces entre as duas identidades sociais por meio de narrativas que explorassem os processos de construção das identidades enfatizadas. A metodologia, de cunho qualitativo, empregou o estudo de caso, e as narrativas foram construídas por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários e *surveys* (levantamento de campo). Os resultados das análises indicaram que as identidades profissionais e raciais das professoras entrevistadas são construídas de maneira complexa e dinâmica ao longo da carreira docente e de suas vivências enquanto mulheres negras. Os resultados também evidenciaram que não é possível analisar as duas identidades separadamente, pois as identidades docentes são constantemente atravessadas pelos efeitos da racialização da língua inglesa. A relação latente entre branquidade e ensino de língua inglesa influencia a percepção dos alunos quanto à legitimidade da posição ocupada pelas professoras participantes, interferindo na prática docente e na maneira como as professoras negociam suas identidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade docente. Identidade negra. Mulheres negras. Língua inglesa. Racialização.

## **ABSTRACT**

The present study investigated racial and professional identities of black female English teachers, emphasizing black identity and language teacher identity. Its purpose was to understand possible connections between the two social identities by using narratives aimed at exploring the processes involved in the construction of those identities. The qualitative methodology involved a case study and the narratives were built based on semi-structured interviews, questionnaires and surveys. Results indicated that the teachers build their professional and racial identities in a complex and dynamic process throughout their teaching careers and personal experiences as black women. Results also show that racial and professional identities are deeply intertwined, since teacher identity is constantly affected by the perspective of English as racialized language. The relation between whiteness and English language teaching influences induces students to question the legitimacy of the women's position as teachers, interfering in their classroom practice and in the way their identities are negotiated.

**KEY- WORDS:** Teacher identity. Black Identities. Black women. English. Racialization.

## CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES

[...]	Supressão de trecho com informações redundantes ou desnecessárias
[s]	Inserção feita pela pesquisadora de palavra ou letra a fim de conferir sentido ao corpo do texto
(comentário)	Comentário feito pela professora entrevistada
...	Pausa média
“ ”	Discurso direto, citação
((comentário))	Comentários da pesquisadora, tais como: relatos de ocorrências não verbais, comentários/explicações da transcritora
<b>Negrito</b>	Ênfase

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Participação em movimentos sociais .....	60
<b>Figura 2.</b> Atividades culturais.....	60
<b>Figura 3.</b> Atividades acadêmicas .....	60
<b>Figura 4.</b> Práticas de leitura e letramentos .....	61

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFJF</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>UFS</b>	Universidade Federal de Sergipe
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA</b>	<b>14</b>
<b>1.1</b>	<b>Objetivos</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Termos e conceitos</b>	<b>18</b>
2.1.1	Raça e etnia	18
2.1.2	Racismo e democracia racial	21
2.1.3	Identidade e diferença	22
<b>2.2</b>	<b>Identidade social de raça</b>	<b>24</b>
2.2.1	O Conceito de branquitude: construção de identidades brancas no Brasil	24
2.2.2	Identidade negra: construção e (re)afirmação	27
2.2.3	A questão da mulher negra	30
<b>2.3</b>	<b>Identidade profissional docente</b>	<b>33</b>
2.3.1	Identidade dos professores de língua inglesa	35
2.3.2	Representações de professores de língua inglesa	38
<b>2.4</b>	<b>Professoras negras: racializando o ensino de língua inglesa e as identidades docentes</b>	<b>39</b>
<b>2.5</b>	<b>Resumo do capítulo</b>	<b>44</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>45</b>
<b>3.1</b>	<b>Instrumentos para a geração de dados</b>	<b>47</b>
3.1.1	Questionário inicial de identificação	48
3.1.2	Survey	49
3.1.3	Entrevista semiestruturada	51
<b>3.2</b>	<b>Análise dos dados</b>	<b>52</b>
<b>3.3</b>	<b>Contexto da pesquisa e participantes</b>	<b>54</b>
3.3.1	Contexto da pesquisa	54
3.3.2	A busca pelas participantes	54
3.3.3	As participantes	55
3.3.4	Perfil geral das participantes	59
<b>3.4</b>	<b>Resumo do capítulo</b>	<b>62</b>
<b>4</b>	<b>(DES)CONSTRUINDO IDENTIDADES</b>	<b>63</b>
<b>4.1</b>	<b>(Des)construindo as identidades raciais</b>	<b>63</b>
4.1.1	A família e questões raciais	63
4.1.2	Corporeidade e identidades negras	67
4.1.2.2	O cabelo: elemento estético e marcador identitário	72
4.1.3	O papel da educação: educação básica, educação superior e diversidade	78
4.1.4	A questão da mulher negra: aspectos políticos, sociais e históricos	84
<b>4.2</b>	<b>(Des)construindo as identidades docentes</b>	<b>87</b>
4.2.1	A escolha do curso: desejos e possibilidades	87
4.2.2	Formação inicial e formação continuada	89
4.2.3	Representações	91
4.2.4	O que significa ser professora de língua inglesa?	93
<b>4.3</b>	<b>Resumo do capítulo</b>	<b>96</b>
<b>5</b>	<b>INTERFACES: IDENTIDADE RACIAL E IDENTIDADE DOCENTE</b>	<b>97</b>
<b>5.1</b>	<b>O que significa ser uma professora <i>negra</i> de língua inglesa?</b>	<b>97</b>
<b>5.2</b>	<b>“Você é a professora?”: o lugar do corpo negro no ensino de língua inglesa</b>	<b>100</b>
<b>5.3</b>	<b>Identidade negra e prática docente: possibilidades para um ensino racializado</b>	<b>104</b>
<b>5.4</b>	<b>Resumo do capítulo</b>	<b>108</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>109</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A E-MAIL-CONVITE .....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE C QUESTIONÁRIO INICIAL DE IDENTIFICAÇÃO .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE D <i>SURVEY</i> .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE E ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>145</b>

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

*Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias também podem ser usadas para capacitar e humanizar.*

Chimamanda Adichie

A importância de muitas histórias orientou esta pesquisa. Como fala a escritora nigeriana Chimamanda Adichie na epígrafe deste capítulo, conhecer a diversidade é fundamental não só para informar, mas também para conferir a dignidade inerente a todos os seres humanos. Enquanto mulher negra e professora de língua inglesa, minha trajetória pessoal e minha trajetória profissional me impeliram à investigação de histórias atravessadas pelas questões raciais e pelos significados da profissão docente.

As questões raciais só começaram a ser conscientemente questionadas por mim a partir do ingresso no curso de mestrado na UFMG. Apesar de compreender como o racismo estrutural manifestava-se nas minhas experiências profissionais e pessoais, nunca tive a oportunidade de problematizar tais experiências a fundo, pois minha formação inicial não incluiu as questões raciais e eu nunca participei de movimentos sociais.

Não apenas a ausência de abordagem formal adiou o desenvolvimento de meu olhar crítico para as questões raciais, mas também a falta de interlocução. Como lembra Oracy Nogueira (2007), as discussões sobre relações étnico-raciais são inibidas em ambientes formais e informais como forma de evitar indelicadezas para com negros e negras presentes. Como na maioria dos ambientes em que circulei e ainda circulo sou a única ou uma das poucas pessoas negras, posso afirmar que a reflexão de Nogueira é um retrato verídico da realidade.

Minhas vivências como mulher negra estão inseridas em um contexto muito mais amplo e complexo. No Brasil, a realidade das mulheres negras chama a atenção. Segundo estatísticas oficiais, as mulheres negras ocupam os segmentos mais baixos da pirâmide social: elas gastam em média 18,6 horas semanais com tarefas domésticas ou afazeres relacionados ao cuidado (IBGE, 2018), representam menos de 3% dos docentes doutores nos cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras<sup>1</sup> e apenas 10,4% concluem o ensino médio. Além disso, quando se trata de representatividade nas mídias, uma matéria do jornal *Folha de S.Paulo*

---

<sup>1</sup> Dados do Censo da Educação Superior de 2016 apresentados na reportagem “Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia”. *Revista Gênero e Número*, 20 jun. 2018.

(ESTARQUE; CAMAZANO, 2019) mostrou que apenas 7,4% dos comerciais de televisão são protagonizados por mulheres negras, e 55% dos comerciais do setor de beleza e cosméticos não apresentam negros ou negras.

Em um cenário com tantos dados alarmantes, os trabalhos na área de Linguística Aplicada ainda vão ao encontro da realidade. Autoras como Jorge (2012; 2016), Kubota (2014; 2019) e Ferreira (2007; 2014; 2019) destacam como pesquisas acerca das relações entre raça e ensino de línguas ainda são insuficientes. Para as autoras, é imperativa uma educação que priorize as questões raciais, sem focar, necessariamente, grupos específicos.

De acordo com Kubota (2019), a discussão sobre as questões raciais salienta as identidades sociais e os processos de construção de conhecimento, ainda fundamentados nos racismos epistemológico e institucional. Ferreira (2014, p. 250) defende que:

[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. E também na área de línguas, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade.

Assim como Ferreira (2014), Jorge (2014) argumenta que o ensino de língua inglesa favorece a discussão acerca das questões raciais, pois a língua estrangeira é um instrumento que permite ao sujeito realizar deslocamentos identitários e compreender realidades diferenciadas.

Considerando os apontamentos das autoras, é possível encontrar pesquisas em Linguística Aplicada que enfocam o ensino crítico de línguas para as questões raciais (FERREIRA, 2012a; PESSOA, 2014; SOUTA; ROSA; 2018) e a representação de negros e negras nos materiais didáticos (FERREIRA; CAMARGO, 2014; CONTI; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015; FERREIRA, 2019). Entretanto, trabalhos com foco nas trajetórias e identidades de professoras negras de inglês ainda são insuficientes.

Partindo do aporte teórico apresentado, apoio-me nas palavras de bell hooks para justificar a realização deste estudo:

Muitas vezes, temos de ser capazes de afirmar que o trabalho que fazemos é valioso, mesmo que não seja julgado assim dentro de estruturas socialmente legitimadas. Afirmando no isolamento que o trabalho que realizamos pode ter impacto significativo numa estrutura coletiva, devemos com frequência tomar iniciativa de chamar a atenção para o nosso trabalho de um modo que reforce e fortaleça o senso público (HOOKS, 1995, p. 474).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Tradução minha do original em inglês, assim como as demais traduções presentes nesta dissertação.

Portanto, a realização desta pesquisa ultrapassa a dimensão individual e simboliza uma opção pela produção de conhecimento na área da Linguística Aplicada sobre as questões raciais a partir de uma perspectiva educacional, visando contribuir com insumos teóricos para a área de estudo.

A ênfase desta pesquisa em professoras negras de língua inglesa justifica-se pela necessidade de gerar insumos e contribuir para o processo de formação inicial/continuada das mulheres negras enquanto profissionais. Como afirma Claudilene Silva (2009), é preciso estabelecer diálogo acerca da temática racial nos cursos de formação e licenciatura a fim de que as mulheres negras que investigam o assunto pensem não só em suas constituições subjetivas, mas também em suas práticas de ensino considerando o caráter político da educação e a diversidade da sociedade. Já Windle e Muniz (2018, p. 309) relacionam a importância de uma reflexão aprofundada acerca da trajetória de negros e negras ao aumento do ingresso dessa população no ensino superior público, a fim de “compreender como as identidades raciais influenciam as perspectivas de professores em treinamento”.

Por sua vez, a ênfase nas identidades raciais das professoras de inglês negras justifica-se pela necessidade de problematizar como as relações raciais, considerando os construtos de racismo e democracia racial presentes em nossa sociedade, afetam a constituição de homens e mulheres nas mais diversas esferas. Como lembram Sene e Ferreira (2018), as identidades raciais, assim como as identidades de gênero e sexualidade, estão sob constante ataque na atualidade. As autoras defendem a inclusão das questões raciais nas aulas de língua inglesa e na formação de professores e professoras, objetivando “colaborar com a (re)construção das identidades sociais, as quais serão (re)construídas para além da sala de aula” (SENE; FERREIRA, 2018, p. 305). C. Silva (2009) entende a problematização das identidades raciais como essencial, visto que reconhece a pluralidade dos conhecimentos.

Para Orlando e Ferreira (2014), a ênfase nas identidades é fundamental para a compreensão de como profissionais negociam os sentidos relacionados às questões raciais, pois a discussão sobre identidade também é uma maneira de refletir sobre as representações negativas acerca dos negros e sobre os discursos que constroem essas representações, bem como de combater ideais racistas no ambiente escolar.

## 1.1 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é compreender as possíveis interfaces entre identidade social racial e identidade profissional por meio de narrativas de professoras de inglês negras.

Como objetivos específicos, temos:

- Investigar as identidades raciais e as identidades profissionais docentes de professoras negras de inglês.
- Problematizar como as trajetórias pessoais e acadêmicas influenciam na construção das identidades sociais das professoras.
- Gerar insumos teóricos, no campo da Linguística Aplicada, que possam contribuir para a formação de professoras negras.
- Discutir o papel das questões raciais durante o processo de formação de professores.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

*To educate as the practice of freedom is a way of teaching that anyone can learn.*

bell hooks

O presente capítulo apresenta uma revisão bibliográfica dos principais conceitos pertinentes a esta pesquisa, a fim de familiarizar o leitor e a leitora com os termos utilizados no decorrer do estudo. O capítulo encontra-se dividido em quatro tópicos principais desmembrados em subtópicos.

O primeiro tópico destina-se aos termos e conceitos relativos necessários à compreensão das identidades raciais. São eles: raça e etnia; racismo e democracia racial; identidade e diferença; identidades sociais de raça.

No segundo tópico, discuto conceitos a respeito de identidades sociais de raça, atentando-me a uma discussão sobre branquitude para falar das identidades brancas e aos processos de construção das identidades negras. Finalizo esse tópico com uma discussão teórica a respeito da questão da mulher negra.

No terceiro tópico, apresento conceitos relativos à construção das identidades docentes. Inicialmente, conceituo a identidade profissional docente. Posteriormente, apresento um subtópico voltado às identidades docentes de professores de língua inglesa. Em seguida, contextualizo as representações acerca dos professores de língua inglesa.

Por fim, exponho as interfaces entre raça e ensino de língua inglesa, fundamentadas no conceito de racialização, para discutir o ensino e os processos de construção das identidades docentes.

### 2.1 Termos e conceitos

#### 2.1.1 Raça e etnia

Um dos argumentos muitas vezes utilizados para deslegitimar a relevância das questões raciais é: como falar sobre raças (no plural) se há apenas a raça humana? Pensando nesse questionamento frequente, farei uma reflexão sobre como esse conceito é utilizado e qual a sua pertinência dentro da discussão acerca da construção da identidade negra.

A ambiguidade entre os conceitos biológico e social de raça gera desconforto e debates na sociedade (AZEVEDO, 2010). Sabe-se que o conceito biológico foi utilizado em diversas instâncias na história com o intuito de segregar e hierarquizar seres humanos, como nos casos da escravidão nas Américas e do nazismo, causando apenas sofrimento a várias populações. Muitos sofrimentos perduram na atualidade, como é possível observar nas situações de racismo ocorridas em 2019 na cidade de Belo Horizonte (MG)<sup>3</sup> e em um canal da televisão aberta em horário nobre da rede nacional brasileira.<sup>4</sup>

No contexto brasileiro, o uso do termo *raça* parece ser evitado por remeter a episódios dolorosos de nossa história e às imagens construídas do que significa ser negro no Brasil (GOMES, 2005), uma vez que a raça foi o critério utilizado para implantar e manter o sistema escravocrata no país por três séculos. Atualmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) emprega um sistema classificatório de raças dividido em: amarela, branca, parda, indígena e preta. A classificação de raças feita pelo IBGE fundamenta-se no caráter social e político do construto. De acordo com Osório (2003), a classificação utilizada é única e inclui preocupações engendradas pela história brasileira. O autor aponta que não há como estabelecer correspondência direta entre uma identificação biológica e uma identificação social:

A sociedade não precisa saber quão negra é uma pessoa ou o são seus ancestrais, basta saber se, em seu contexto relacional, sua aparência a torna passível de ser enquadrada nessa categoria para considerá-la uma vítima potencial de discriminações, diretas ou estruturais. Nunca se teve notícia de um porteiro de prédio que exigisse um laudo técnico ou um microscópio eletrônico para decidir mandar o sujeito que considerou mais escuro entrar pela entrada de serviço (OSÓRIO, 2003, p. 8).

É possível afirmar que raça é uma das maneiras de informar as características físicas que influenciam, interferem ou até mesmo determinam o destino dos indivíduos negros na sociedade brasileira (JORGE, 2012).

O histórico da palavra raça implica, em muitos casos, em sua substituição pelo termo *etnia*. *Etnia* define “o pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 50). Guimarães (2011) argumenta que *raça* possui vantagens estratégicas em relação a *etnia*, pois a noção de raça é dotada de um significado

<sup>3</sup> No dia 5 de dezembro de 2019, a advogada Natália Burza Gomes Dupin, de 36 anos, recusou-se a entrar em um táxi dirigido por um motorista negro na região Centro-Sul de Belo Horizonte, proferindo insultos racistas. A advogada foi presa em flagrante, mas foi liberada dois dias depois do crime após pagamento de fiança (MULHER..., 2019).

<sup>4</sup> No programa *Silvio Santos* exibido pelo canal brasileiro SBT no dia 8 de dezembro de 2019, o apresentador Silvio Santos mudou as regras do quadro “Quem Você Tira” – em que o público escolhe a melhor cantora dentre quatro – para favorecer uma candidata branca em detrimento de Jennyfer Oliver, intérprete negra que conquistou uma larga vitória pelos votos do auditório (SILVIO..., 2019).

histórico relativo a opressão e subordinação, sendo um elemento representativo dos processos de exclusão, enquanto a noção de etnia “é relativamente fraca ante os marcadores físicos utilizados pelo discurso racial” (GUIMARÃES, 2011, p. 266).

Autoras como Gomes (2005) e Ferreira e Camargo (2012) salientam que a substituição de *raça* por *etnia* atenua os efeitos do racismo, pois o emprego dos termos de forma intercambiável não interfere na compreensão intelectual do racismo no contexto brasileiro. De acordo com Gomes (2005), a palavra *raça* para se referir ao caso brasileiro e às questões raciais no Brasil traduz de maneira mais próxima e verdadeira a discriminação (racismo) sofrida pelos negros e negras em nosso país:

Não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, a *raça* tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós, para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país (GOMES, 2005, p. 48).

Partindo do entendimento de Gomes acerca do emprego do termo *raça* no contexto brasileiro, *raça* pode ser compreendida como uma construção política e social, funcionando enquanto uma categoria discursiva de dominação e exclusão (HALL, 2003; 2005; MUNANGA, 2009). Na visão de Ferreira e Camargo (2012) e Nascimento (2019), o termo *raça* deve ser compreendido como uma manifestação das lutas históricas e da resistência dos negros e negras no Brasil. Por sua vez, militantes e intelectuais justificam a manutenção do termo com base em sua operacionalidade (GOMES, 2005; GUIMARÃES, 2011). A noção de *raça* foi ressignificada afirmativamente pelos movimentos sociais, como um discurso social e político (GUIMARÃES, 2011), desvelando as relações de poder por trás do termo e retirando a população negra do lugar da suposta inferioridade racial (GOMES, 2012).

Para esta pesquisa de mestrado, é importante explicitar como o termo *raça* é compreendido e utilizado por mim como autora deste trabalho. Corroboro o pensamento de autores como Hall (2005), Gomes (2005) e Munanga (2009) sobre o caráter político e social do termo nas discussões sobre questões raciais no contexto brasileiro.

Considerando os apontamentos deste tópico, a problematização volta-se para outros conceitos apoiados na noção de *raça* como um construto social: racismo e o mito da democracia racial.

### ***2.1.2 Racismo e democracia racial***

O racismo pode ser compreendido como uma prática social que constrói e perpetua as relações desiguais de poder por meio da inferiorização do outro, extrapolando comportamentos individuais e sendo interpretado como um fenômeno social (KUBOTA; LIN, 2006). Conceituando racismo, Gomes (2005, p. 52) comenta:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

Por seu caráter social, o racismo não depende exclusivamente de elementos biológicos para fundamentar a discriminação. Autores como Munanga (2015) e Schwarcz e Menezes Neto (2016) salientam que, assim como a noção de raça, a prática racista é constantemente ressignificada a partir de fatores políticos, sociais e culturais. Em cada sociedade, o racismo irá se manifestar de acordo com a dinâmica daquele contexto. Ademais, ele não se manifesta isoladamente, sendo articulado a marcadores sociais como gênero e classe (KUBOTA; LIN, 2006; SCHWARCZ; MENEZES NETO, 2016).

Os discursos relacionados ao racismo estão arraigados em nossa sociedade e impactam a vida de negros e negras na sociedade, atingindo tanto aspectos da constituição subjetiva quanto aspectos sociais, econômicos e culturais (MUNANGA, 2009). Paula Silva (2009), por exemplo, argumenta que o racismo ajuda a alimentar o capitalismo, pois mantém os subjugados em seu lugar no sistema. No entendimento da pesquisadora, é por meio do racismo que as pessoas negras reconhecem sua posição e como é difícil escapar de uma estrutura social opressora.

O racismo discutido nesta pesquisa refere-se àquele percebido na sociedade brasileira, com todas as suas nuances e particularidades. Partindo de uma perspectiva local, é importante reforçar que a existência de raças (no sentido discutido na seção anterior) não autoriza de forma alguma o racismo. O racismo não é um fenômeno natural e irracional, mas sim um conjunto de construções culturais que classifica e hierarquiza as diferenças (OSÓRIO, 2003).

O mito da democracia racial também desempenha papel importante no processo de construção da identidade negra. A democracia racial pode ser compreendida como “uma corrente ideológica que contribui para perpetuar e negar as diferenças e discriminações contra

a população negra brasileira” (GOMES, 2005, p. 57). Enquanto um mito, foi fundada na famosa obra de Gilberto Freyre *Casa grande e senzala*, livro publicado em 1933, cujo enredo enfatizava uma convivência harmônica e idílica entre as diferentes raças, a partir da perspectiva do senhor patriarcal (GOMES, 2005; HOFBAUER, 2011). É possível considerar a democracia racial como um mito, uma vez que o cenário igualitário e harmonioso amplamente difundido inexistente na realidade social e econômica da população brasileira.

Autoras como Gomes (2005), Moraes (2006) e Assis (2017) apontam uma relação entre a propagação do mito da democracia racial e os períodos de regime totalitário no Brasil. O forte sentimento nacionalista existente no período de 1964 a 1985 tornou conveniente divulgar para o mundo a ideia de um país sem animosidades raciais, “camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 58). Nesse sentido, Mayorga (2017) destaca como o mito serve para aplacar a consciência da sociedade brasileira acerca de suas gritantes desigualdades atuais e também de seu passado, permeado pela escravidão e exploração das minorias étnicas.

Racismo e democracia racial são construtos correlatos. O mito da democracia racial surge a partir da negação do racismo, ou seja, da crença de que a sociedade é justa e igualitária para todas as pessoas, sem discriminação racial. Portanto, o mito da democracia racial gera o apagamento e o silenciamento do racismo, visto que transforma o tema em um tabu (GOMES, 2005; 2003; MELO; MOITA LOPES, 2013; MARQUES, 2018).

O mito da democracia racial não só se origina na negação do racismo, como também pode ser considerado como responsável por alimentá-lo, representando, na visão de Gomes (2005), uma contradição. A democracia racial desconsidera as desigualdades baseadas no pertencimento racial da população brasileira no contexto político e social; conseqüentemente, tanto a população quanto o poder público julgam desnecessária a implementação de políticas para superar o racismo (BARRETO, 2013; MAYORGA, 2017).

### ***2.1.3 Identidade e diferença***

Identidades podem ser entendidas como “a maneira como as pessoas entendem sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e do espaço e como as pessoas entendem suas possibilidades para o futuro” (NORTON, 1997, p. 410). A identidade é uma construção, uma referência ao modo de ser no mundo e com os outros (GOMES, 2005).

Em seus estudos, Stuart Hall (2004) compreende identidade como um construto sociocultural complexo e dinâmico, inseparável do contexto e da linguagem. Para Hall (2004),

as identidades se relacionam com a maneira como produzimos não o que somos, mas aquilo que nos tornamos a partir de nossas interações sociais. Na mesma linha de pensamento, Gomes (2005) salienta que a identidade está relacionada a aspectos históricos e políticos de cada sociedade.

Sendo múltiplas e fragmentadas, as identidades podem ser compreendidas como realidades mentais (LEFFA, 2012). Dentro dessa perspectiva, é possível afirmar que os sujeitos assumem diferentes identidades de acordo com a situação discursiva, e que a escolha dessas identidades não depende de nós (MOITA LOPES, 2002), podendo determinada identidade social ser atraente em um momento e descartável em outro (GOMES, 2005). Logo, a noção de identidade do sujeito pós-moderno está fundamentada em processos contínuos de construção.

Compreender as identidades demanda uma abordagem crítica do conceito de diferença. Hall (2004) e Silva (2008) entendem que as identidades sociais são construídas por meio da diferença, pois elas existem justamente porque as pessoas não são idênticas (LEFFA, 2012). Nesse sentido, concordo com o posicionamento de Silva (2008) de que é preciso problematizar os dois conceitos e suas construções, pois a simples aceitação das diferenças não questiona as relações de poder e não conduz os sujeitos a produzirem mudanças.

Assim como a identidade, a diferença também é construída. Gomes (2005) e Silva (2008) entendem que os dois construtos são criações sociais, culturais e políticas, determinadas por práticas sociais e, portanto, instáveis em relação à linguagem. Logo, identidade e diferença são produzidas por meio das relações de poder, configuradas pelo “desejo de diferentes de grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o privilégio aos bens sociais” (SILVA, 2008, p. 81). Essas relações de poder bloqueiam nossa percepção das semelhanças e diferenças como parte de um projeto de hierarquização (GOMES, 2005).

Ademais, identidade e diferença relacionam-se com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e a luta em torno dessa classificação. Como enfatiza Silva (2008) a afirmação da identidade e a marcação da diferença podem ter efeitos inclusivos e exclusivos, demarcando fronteiras entre *nós* e *eles*. Gomes (2005), por sua vez, sintetiza essas fronteiras na noção de pertencimento:

Ao mesmo tempo em que a busca da identidade por parte de um grupo social evoca a diferença deste em relação à sociedade ou ao governo ou a outro grupo e instituição, ela possui um processo de elaboração e diminuição das diferenças internas do próprio grupo e dos vários grupos que formam, naquele momento de reivindicação, um único sujeito político (GOMES, 2005, p. 41).

Das concepções de identidade, diferença e pertencimento propostas por Gomes e Silva emerge a concepção de normalização. De acordo com Silva (2008), a normalização é o processo responsável por estabelecer determinadas identidades como superiores ou *normais*, atribuindo às características que fogem ao padrão estabelecido uma conotação negativa. No entendimento de Barreto (2013), a normalização sustenta a hegemonia de determinadas identidades e, portanto, reproduz posições de subalternização e inferiorização. Assim, a normalização de determinadas identidades ocasiona a invisibilidade de outras (SILVA, 2008).

Assumindo as concepções de identidade e diferença até aqui discutidas, é possível concluir que a existência das identidades depende da existência de um outro (HALL, 2004; CORACINI, 2015) e de como ele constrói a imagem de seu oposto, isto é, depende das representações. Silva (2008) define as representações como sistemas de significações, que funcionam como uma forma de atribuir sentidos. Para o autor, é por meio da representação que identidade e diferença recebem sentido, pois representar significa nomear, distinguir um conceito do outro. No entendimento de Coracini (2015), as representações são parte de um desejo de ser o outro, de estabelecer uma relação de pertencimento a um determinado grupo. Dessa forma, as representações contribuem para definir a identidade e a diferença e para reiterar as relações de poder, pois, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2008, p. 91).

## **2.2 Identidade social de raça**

Os sujeitos possuem identidades múltiplas e fragmentadas, moldadas a partir de diferentes práticas sociais. No caso dos sujeitos negros e negras, a identidade social de raça é uma das múltiplas identidades por eles construídas (GOMES, 2005).

A compreensão dos processos de construção dessa identidade específica requer a análise de alguns fatores. A seguir, apresentarei os conceitos pertinentes à construção das identidades raciais no contexto brasileiro.

### **2.2.1 O Conceito de branquitude: construção de identidades brancas no Brasil**

O racismo e a democracia racial baseiam-se na naturalização de uma identidade branca hegemônica e no posicionamento da identidade negra no lugar do outro, do diferente (BENTO, 2002). O racismo faz com que a pessoa negra sempre represente o outro, enquanto a pessoa

branca permanece no lugar de vítima, em uma lógica que reverte os papéis e transforma o opressor em oprimido (KILOMBA, 2019).

Assim, os significados e privilégios de ser branco e branca não são problematizados, e as desigualdades raciais são consideradas como um problema exclusivo dos negros e negras (BENTO, 2002; BASTOS, 2016; NATÁLIA, 2018). Considerando as implicações do racismo e da democracia racial para a população negra, é necessário discutir o conceito de branquitude como parte da estrutura opressora da sociedade brasileira.

A branquitude pode ser entendida como um comportamento social baseado em uma estrutura de poder não racializada, mas sustentada por privilégios sociais continuamente experimentados (LABORNE, 2014). A identidade branca estabelece o sujeito branco como mercedor nato, partindo de interesses políticos do grupo social (MACHADO, E., 2018; KILOMBA, 2019). Schucman (2014) e Bastos (2016) compreendem a branquitude como uma posição na qual os sujeitos que a ocupam detêm privilégios simbólicos e materiais, instituídos pelo colonialismo e pelo imperialismo e preservados na atualidade.

Por ser uma identidade social, a branquitude também pode ser considerada uma categoria sociocultural, influenciada por aspectos locais e globais (CARDOSO, 2011). Assim como ser negro não depende exclusivamente de critérios biológicos, ser branco também não (SCHUCMAN, 2014). Nesse sentido, a branquitude se manifesta de acordo com as particularidades do contexto, isto é, ser branco no Brasil é diferente de ser branco nos Estados Unidos, por exemplo (SOVIK, 2004; CARDOSO, 2011; SCHUCMAN, 2014).

É importante salientar que branquitude e negritude (enquanto sinônimo de identidade negra) não são opostos. De acordo com Kilomba (2019, p. 38), a negritude serve como “forma primária da outridade, pela qual a branquitude é construída”. Para a autora, a branquitude cria e propaga fantasias acerca do sujeito negro. Conforme Natália (2018, p. 756):

Branquitude não é o contrário de negritude. De forma nenhuma. A negritude é uma palavra sob a qual se reúnem pensamentos sobre uma identidade positivada, ela é um índice da reunião de forças que compõe uma reavaliação do que é ser negro no Brasil. A branquitude, pelo contrário, é um discurso continuamente reforçado, poderoso na sua ação, posto que serpenteia por vários âmbitos da sociedade e que se agiganta sobre os negros, não sobre a negritude que lhe seria inferior em poder, determinando o seu ser e estar no mundo. A negritude é um discurso dos negros inaugurado em meados do século XX, a branquitude é uma prática sistemática (uma vez que encontra seu fundamento no período colonial e que desde este contexto desenvolveu finas técnicas de sobrevivência) e silenciosa, que torna todos os corpos negros vulneráveis.

A noção de branquitude, então, é aquilo que sustenta a discriminação racial, pois seus discursos colocam as pessoas negras em posições inferiorizadas com base na cor da pele

(CARNEIRO, 2003b; LABORNE, 2014; NATÁLIA, 2018), e os indivíduos brancos em um grupo invisível e neutro, tanto racial quanto socialmente (BENTO, 2002; BASTOS, 2016), induzindo a uma concepção de branquitude como tema irrelevante.

Na perspectiva de Bento (2002) não discutir a branquitude significa negar as diferentes dimensões dos privilégios usufruídos pelos brancos, uma vez que esses indivíduos ainda se beneficiam da brancura mesmo em situações de pobreza. Dialogando com a autora, Philippe, Porto e Silva (2018, p. 16) argumentam:

Negar as dimensões sociais do racismo é negar também a violência que a branquitude constrói. Por isso, é importante constatar que o negro, principalmente de pele mais clara, busca identificações como branco e, conseqüentemente, demonstra uma grande rejeição a suas raízes culturais étnico/raciais com mais facilidade. De maneira que todo esse processo é fruto de um embranquecimento que foi construído – e enraizado – na construção da identidade nacional brasileira.

Logo, é possível sustentar que a branquitude produz efeitos para as subjetividades e relações sociais dos negros e negras (CARNEIRO, 2003b; BASTOS, 2016). O delicado imaginário que confina a pessoa negra a características negativas contrasta com o ideal de beleza e intelectualidade calcado em um padrão eurocêntrico (MACHADO, C., 2018). Em seus estudos, Shucman (2014) constata que brancos e negros são submetidos a padrões de beleza hegemônicos e que a estética da branquitude é valorizada dentro de uma lógica de universalidade em detrimento da diversidade. Na esfera intelectual, Schucman (2014) comenta como a branquitude constrói uma estrutura hierarquizada entre culturas a partir de um discurso racializado.

Ademais, a branquitude impede que as pessoas brancas percebam e questionem seus próprios privilégios (BENTO, 2002). As desigualdades são reforçadas por um sistema que insiste em disseminar o mito da democracia racial, apagando as diferenças raciais ao naturalizar apenas a identidade branca (CARDOSO, 2011; BASTOS, 2016).

Por sua vez, Sovik (2004) aponta que a mídia transmite uma imagem distorcida da identidade negra, pois há a tentativa de embranquecer elementos de herança africana para o consumo da sociedade. Segundo a pesquisadora, esse fenômeno está exemplificado na ausência de representatividade negra nas mídias em geral e na modificação de elementos de festas tradicionais, como o Carnaval, em que celebridades brancas são colocadas em posição de destaque.

Diante dos apontamentos, é possível concluir que a noção de branquitude dificulta a construção de uma identidade negra positiva, na medida em que o construto escamoteia os

efeitos do racismo e cria mecanismos para diminuir ou eliminar a identificação racial de negros e negras (SCHUCMAN; FACHIM, 2017; AZEVEDO, 2018).

### ***2.2.2 Identidade negra: construção e (re)afirmação***

Após a apresentação dos conceitos relevantes para esta pesquisa, é possível compreender a construção da identidade negra como um processo complexo, perpassado por relações de alteridade presentes nas práticas sociais e dotado de “dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social” (GOMES, 2005, p. 42). A identidade social de raça é construída ao longo de um árduo e tenso processo:

Como em outros processos identitários, a identidade racial se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos sociais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo (GOMES, 1999, p. 58).

Dessa forma, vale ressaltar que a identidade negra é uma das identidades construídas pelos sujeitos negros, mas não a única (GOMES, 2003). Ela não está exclusivamente atrelada à cor da pele, mas sua construção passa por esse elemento (HALL, 2003; MUNANGA, 2012). Na mesma direção, Schwarcz (2012, p. 49) aponta a cor como um critério classificatório variante que depende “do local, da hora e, sobretudo, da condição”.

A construção da identidade negra não ocorre pela simples tomada de consciência das diferenças, mas pela compreensão e junção de elementos históricos e culturais, referindo-se “à história comum que o olhar do mundo ocidental ‘branco’ reuniu sob o nome dos negros” (MUNANGA, 2012, p. 12). Portanto, a identidade negra não deriva de uma conceituação biológica, sendo entendida como uma categoria sócio-histórica. Compartilho da visão de Kabengele Munanga de que a abordagem pertinente é aquela relacionada a uma visão política da comunidade negra, pois ela reúne todos os indivíduos negros “através de seu movimento social e de suas entidades políticas” (MUNANGA, 2012, p. 10).

Enquanto categoria sócio-histórica, a identidade negra é construída nos diversos espaços sociais onde circula o sujeito. Desde a infância, o indivíduo negro está exposto a discursos sobre a cor de sua pele e/ou sobre sua condição na sociedade. Conforme Santos e Mattos (2018), é na infância que a construção de si acontece, portanto, é nesse período que o indivíduo está mais suscetível a processos de baixa autoestima. Logo, o ambiente familiar e a escola são os

contextos onde ocorrem os primeiros conflitos do processo de construção identitária. Como descreve Gomes (1996, p. 76):

A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Ela não se vê inserida no contexto dos livros, nos cartazes espalhados pela escola ou ainda na escolha dos temas e alunos para encenar números nas festinhas. Onde quer que seja, a referência da criança e da família feliz é branca. Os estereótipos com os quais ela teve contato no seu círculo de amizades e na vizinhança são mais acentuados na escola, e são muito mais cruéis.

O conflito apresentado por Gomes (1996) não está restrito à escola ou à vivência familiar. Ele perdura por toda a vida adulta e traz consequências para o indivíduo nas mais diversas instâncias de sua vida social. Portanto, é necessário problematizar a identidade negra desde a infância (PEROTONI, 2016).

Além das características até aqui apontadas, Munanga (2015) atribui o desafio de construir uma identidade negra positiva à maneira como lidamos com nosso passado escravocrata:

A memória da escravidão no Brasil é ora esquecida ou negada, ora descrita negativamente como uma simples mercadoria ou uma força animal de trabalho sem habilidades cognitivas. A construção da memória da escravidão começa por justificativas ideológicas. Estas apresentam a escravidão como um gesto civilizador para integrar o africano na “civilização humana” (MUNANGA, 2015, p. 25).

Segundo Munanga (2015), a forma como os eventos históricos são retratados (pelo viés do colonizador) impede que os negros conheçam corretamente o que aconteceu com seus antepassados e, conseqüentemente, possam estruturar o presente e o futuro a partir de uma compreensão embasada dos fatos. Ainda segundo Munanga (2015), a história constantemente opta por ignorar os relatos de sofrimento e resistência do povo negro, silenciando sua participação na constituição da sociedade.

Moraes (2006) e Perotoni (2016) destacam que o silenciamento histórico culminou na falta de um referencial étnico para os negros e negras, que precisaram adotar outros referenciais étnicos que não o seu de origem, baseando-se nos valores eurocêntricos hegemônicos para construir a construção de suas identidades (MARQUES, 2018).

O desafio de construir uma identidade negra positiva é pautado pela noção de exclusão. Os negros foram excluídos da história e ainda são excluídos das principais dinâmicas políticas e sociais. A mídia, por exemplo, é onde se observam com clareza os processos de exclusão sofridos por negros e negras (FERREIRA, 2012), pois atua como mediadora das realidades raciais, simbolizando uma espécie de espelho das relações sociais (HALL, 2005).

Entendendo as identidades como construtos relacionais, é possível afirmar que a construção das identidades raciais dos negros e negras apoia-se em relações de alteridade (GOMES, 2005). De acordo com Marques (2018), a construção da identidade negra está ligada à maneira como o sujeito se relaciona com o outro, pois essas relações podem influenciar positiva ou negativamente o fortalecimento de sua identidade. Já para Munanga (2009), a alteridade é um fator no qual os sujeitos esbarram, uma vez que os negros são tomados como inferiores tanto em aspectos físicos como em intelectuais e culturais.

Barreto (2013) aponta como o olhar do outro impõe barreiras para a constituição subjetiva das pessoas negras, principalmente quando esse olhar aparece na forma das representações:

A construção de identidades positivas, aqui materializada na pessoa negra, vê-se prejudicada diante das relações desiguais de poder e na reafirmação de uma identidade nacional “miscigenada” que impede a afirmação de sua negritude: impede para não declarar a sociedade racial que já existe no Brasil e não dar espaço para a ratificação de direitos sociais (BARRETO, 2013, [s.p.]).

Na percepção de Barreto, além da exclusão social, os negros e negras precisam enfrentar também as representações e o imaginário popular, cujas bases estão no racismo e no mito da democracia racial. Os dois fenômenos interferem na constituição da subjetividade dos sujeitos negros, na medida em que os impedem de afirmar sua negritude de maneira positiva (BARRETO, 2013).

Diante dos atravessamentos impostos à construção da identidade negra, é preciso pensar em formas de superar tais desafios. Segundo Munanga (2009), considerar o caráter social e político da identidade negra é essencial. O autor enfatiza o resgate da história dos negros como elemento importante para a construção de uma identidade positiva. Nesse sentido, o ensino da história da África e da história do negro no Brasil deve ocorrer a partir de uma nova perspectiva epistemológica, cujo objetivo principal seja romper com a visão depreciativa do negro, encarando esses sujeitos como participantes de “todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro, apesar das desigualdades raciais resultantes do processo discriminatório” (MUNANGA, 2012, p. 11).

Por sua vez, autores como Gomes (2012; 2018), Ferreira (2012), Jorge (2016) e Machado e Oliveira (2018) entendem as políticas de ação afirmativa como caminhos para superar os desafios e construir uma identidade racial positiva. Em seu voto sobre a institucionalidade do sistema de cotas para o acesso à educação pública vigente no Brasil, o ministro Ricardo Lewandowski destacou como as políticas afirmativas visam ao fim da

discriminação e ao combate do racismo no contexto brasileiro. No parecer, explicita-se como as ações afirmativas possuem grande valor simbólico, pois permitem à parcela excluída da população o acesso a posições privilegiadas por meio de políticas públicas e pelo componente psicológico desencadeado pela representatividade (BRASIL, 2012).

### ***2.2.3 A questão da mulher negra***

A questão da mulher negra na sociedade brasileira é atravessada aspectos sociais, culturais, políticos e históricos. De acordo com Sueli Carneiro (2003a), as mulheres negras vivenciam uma experiência histórica de opressão diferenciada devido aos discursos do patriarcado e do racismo. Tal experiência pode ser explicada a partir do conceito de interseccionalidade. Para a feminista negra Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177), interseccionalidade é:

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

De acordo com a definição de Crenshaw, a interseccionalidade gera opressões que fluem pelas esferas culturais, políticas e sociais, “constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (CRENSHAW, 2002, p. 177). Assim, as mulheres negras experienciam o racismo e o sexismo de maneira diferente de seus pares (homens negros e mulheres brancas), pois a soma dos elementos de raça e gênero cria um contexto diferenciado, moldando as relações sociais desse grupo (CRENSHAW, 1997; 2002; RODRIGUES, 2013).

É importante destacar que o conceito de interseccionalidade não busca hierarquizar as opressões. Autores como Ribeiro (2016) e Santos (2019) apontam que a interseccionalidade visa possibilitar novas formas de pensar as estruturas de poder, considerando fatores como raça, classe e gênero. Dessa forma, o conceito representa uma ferramenta política para pensar em uma democracia “para todos os indivíduos e corpos, compreendendo a prática do respeito à diversidade e multiplicidade da humanidade” (SANTOS, 2019, p. 83).

Reconhecer os efeitos da interseccionalidade na vida das mulheres negras requer conhecimento das realidades locais (CONRADO; RIBEIRO, 2017). No caso brasileiro, a interseccionalidade permite observar como as mulheres negras estão silenciadas e

invisibilizadas (CARNEIRO, 2003a; SILVA, P., 2009; MARIOSIA; MAYORGA, 2018). Segundo Mariosa e Mayorga (2018, p. 100):

Quando falamos de mulheres negras na sociedade brasileira algumas complexidades ficam evidentes, sendo suas experiências marcadas por sua condição de raça, gênero e classe. Elas ocupam o último patamar da pirâmide social. São as que têm os empregos mais explorados, mal remunerados, sofrem a maior parte das violências, especialmente as de gênero e raça, e têm os piores índices de maus-tratos nos atendimentos de saúde, de mortalidade materna, entre outros.

Como salienta Assis (2017), lutar contra as representações que colocam essa mulher em uma posição servil e objetificada é parte fundamental do rompimento com os preconceitos. É importante destacar que, apesar de as identidades serem constituídas de maneira relacional, questões de gênero não serão discutidas separadamente, uma vez que a pesquisa visa trazer um recorte das identidades raciais a partir da perspectiva de mulheres negras. Como destaca C. Silva (2009), as questões étnico-raciais somadas às questões de gênero trazem à tona fatores complicadores e direcionam a discussão para um aporte teórico específico.

No Brasil, a interscricionalidade também afeta a participação das mulheres negras nos movimentos sociais. No movimento negro, suas pautas esbarram no machismo, enquanto, no movimento feminista, o racismo é o principal inimigo. Diante de um cenário de constante exclusão, essa mulher é vítima daquilo que Gomes (2003) chama de patrulhamento ideológico. O corpo, a estética e o posicionamento são alvos de cobranças dentro e fora da comunidade negra, reforçando a inferiorização dessas mulheres (SANTOS; MATTOS, 2018) e demonstrando que o racismo ainda persiste e afeta até mesmo as liberdades individuais (GOMES, 2003).

Os processos de inferiorização vivenciados pelas mulheres negras conduzem à sua dissociação de trabalhos intelectuais. Segundo hooks (1995), as mulheres que optam por caminhos acadêmicos ou similares enfrentam não só o sexismo da sociedade, mas também o racismo, pois estariam contrariando uma suposta ordem natural. As estudiosas negras são desvalorizadas e até mesmo esquecidas, sendo percebidas como intrusas por seus pares:

As intelectuais negras trabalhando em faculdades e universidades enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença, mas que na maioria das vezes encara nossa intelectualidade como “suspeita”. O pessoal pode se sentir à vontade com a presença de acadêmicas negras, e talvez, até as deseje, mas é menos receptivo às negras que se apresentam como intelectuais engajadas que

precisam de apoio, tempo e espaço institucionais para buscar essa dimensão da sua realidade (HOOKS, 1995, p. 468).

Embora hooks esteja refletindo acerca do contexto norte-americano, seus apontamentos dialogam com a realidade brasileira. Tratando-se do contexto brasileiro, as mulheres negras são o segmento da população com menor representatividade tanto na academia quanto na sociedade em geral. Segundo dados divulgados pelo IBGE (2018), apenas 10% das mulheres negras brasileiras entre 25 e 44 anos possuem ensino superior completo.

Diante de tantas adversidades, a luta pelo protagonismo da mulher negra tornou-se uma pauta necessária e inadiável. Segundo Santos (2019), as lutas empenhadas pelas mulheres negras ao longo dos anos representam estratégias de resistência e sobrevivência às mazelas impostas por meio da categoria raça. Portanto, o feminismo negro entra em cena materializando uma resposta ao modelo de feminilidade universal baseado na figura da mulher branca (CARNEIRO, 2003b; RIBEIRO, 2016). O feminismo entendido como hegemônico não contemplava as lutas das mulheres negras, uma vez que desconsiderava a interseccionalidade de fatores como raça e classe (RIBEIRO, 2016; GOMES, 2018; GONÇALVES, 2018).

Os estudos acerca do feminismo negro são fundamentais para a desconstrução e reconstrução da figura da mulher negra. Os trabalhos de Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Luiza Bairros e Djamila Ribeiro contribuíram e ainda contribuem para estabelecer uma nova perspectiva acerca das vivências das mulheres negras no contexto brasileiro. Sueli Carneiro fala de feminismos como categoria plural e sintetiza os impactos do feminismo negro para as mulheres na atualidade:

O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimento negro e de mulheres do país, enegrecendo, de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro (CARNEIRO, 2003a, p. 52).

Dentro da pluralidade de feminismos, Carneiro (2003a, p. 52) completa:

Enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na configuração, por exemplo, das políticas demográficas, na caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca; introduzir a discussão sobre as doenças étnicas/raciais ou as doenças com maior incidência sobre a população negra como questões fundamentais na formulação de políticas públicas na área de saúde; instituir

a crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a “boa aparência”, que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras.

Djamila Ribeiro (2016; 2018) compreende os feminismos como uma forma de pensar projetos democráticos e coloca a quebra do silêncio, tanto político quanto epistemológico, como movimento imprescindível para abranger as diferentes realidades das mulheres negras. A pesquisadora reconhece que “não é possível lutar contra uma opressão e alimentar outra, porque a mesma estrutura seria reforçada” (RIBEIRO, 2018, p. 19). Já no entendimento de Maryosa e Mayorga (2018), o feminismo negro é importante por problematizar a invisibilidade das mulheres negras e destacar seu papel na história do Brasil.

### **2.3 Identidade profissional docente**

A identidade profissional refere-se às “posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48). De acordo com C. Silva (2009, p. 32), a identidade profissional também pode ser entendida como “uma construção no tempo, pelos indivíduos, a partir das categorias oferecidas pelas instituições e consideradas acessíveis e valorizadoras”. A identidade docente é a identidade profissional explorada nesta pesquisa de mestrado.

Por ser uma identidade social, a identidade docente é uma construção social, negociada por meio de um conjunto de múltiplas variáveis, como história familiar e pessoal, condições de trabalho, vozes institucionais e dos diversos discursos que perpassam a sociedade sobre a profissão docente (BOHN, 2005; GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005; ORLANDO; FERREIRA, 2014), sendo mediada pelas demais identidades sociais desenvolvidas pelos sujeitos (SILVA, C., 2009).

De acordo com Telles (2004, p. 59), a identidade docente pode ser sintetizada por um “um conjunto de elementos que são referências para a prática do professor, sejam eles teóricos, empíricos ou pessoais”, e que precedem a formação acadêmica. Autores como Valle (2006), Morgado (2011) e Iza *et al.* (2014) afirmam que a identidade docente é o resultado de dinâmicas profissionais e individuais. Logo, a identidade construída pelo professor é atravessada por diversas questões, “desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente” (IZA *et al.*, 2014, p. 277).

Refletir sobre identidade docente inclui analisar as políticas e os discursos relacionados aos professores e como esses elementos aparecem no processo de construção identitária:

Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado. É considerar também os efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

A identidade docente é construída pelos sujeitos professores ao longo do período de exercício da profissão, desde o pré-serviço até a formação continuada (VELASQUES, 2012; BARCELOS, 2017), estabelecendo uma relação indissociável entre identidade e formação (LEFFA, 2012; VELASQUES, 2012). Velasques (2012) ressalta que, enquanto construtos fluidos e complexos, formação e identidade vão se modificando ao longo da carreira docente e, por isso, são construídas simultaneamente. O autor argumenta que discussões acerca das identidades docentes devem compor os currículos de formação inicial e continuada a fim de possibilitarem reflexões sobre a prática docente.

Durante a formação docente, percebe-se que a construção da identidade docente é atravessada por processos de profissionalização. Oliveira (2008, p. 30) compreende a profissionalização como:

[...] um processo de construção histórica, que varia segundo o contexto sócio-econômico a que está submetido, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e se consolidando.

Gatti (2012) afirma que a profissionalização é um processo relacionado ao reconhecimento do professor enquanto trabalhador e ao impacto da categoria para a formação de cidadãos. Segundo a autora, o reconhecimento dos professores como peça fundamental para o desenvolvimento do país passa “pela oferta de carreira digna e de remuneração condizente à formação deles exigida ao trabalho que é deles esperado” (GATTI, 2012, p. 95). Por causa dos processos de profissionalização, a profissão docente tornou-se uma posição de ambivalências, pois os professores “não devem saber de mais nem de menos; não devem se misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc.” (NÓVOA, 1994, p. 2).

Segundo Cabral e Silva (2019), compreender a docência como profissão afeta a construção das identidades docentes na medida em que as identidades são forjadas na lida com o trabalho cotidiano e suas particularidades. Pesquisadores apontam a profissionalização como um fator que, em parte, desconstrói o imaginário da docência como uma atividade vocacional (VALLE, 2002; TEIXEIRA, 2007; SILVA, C., 2009). Por muito tempo, a docência esteve vinculada a ideias de sacerdócio, missão e cuidado, e por isso também foi entendida como uma atividade tipicamente feminina (VALLE, 2002; SILVA, C., 2009; COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017).

Dentro de uma concepção de docência como profissão, a identidade não se baseia na vocação, e assume-se um novo perfil identitário para os professores (OLIVEIRA, 2008), construído por meio de “interações e de relações com grupos diversos, com múltiplas instâncias e com um conjunto de novos atores presentes no seio do sistema educacional” (VALLE, 2002, p. 224). Conforme Beauchamp e Thomas (2009), a identidade docente é resultado das interações dentro do contexto profissional, sendo constantemente modificada.

Além da profissionalização, a constante desvalorização da profissão docente interfere na construção da identidade profissional. Estudos (OLIVEIRA, 2008; DINIZ-PEREIRA, 2011; JUCÁ, 2016) apontam a baixa remuneração, cargas horárias extensas, turmas superlotadas, acúmulo de tarefas e falta de incentivo à formação continuada como fatores que contribuem para o desprestígio da docência. Jucá (2016), por exemplo, afirma que esse desprestígio afeta tanto os estudantes que podem optar pela docência quanto aqueles que já ingressaram nela.

Diniz-Pereira (2011) afirma que a desvalorização e a descaracterização da docência dificultam a identificação dos jovens com a profissão. O autor pondera que o desprestígio acadêmico de atividades ligadas à educação no ensino superior também influencia a construção da identidade docente, pois há muitos professores que se identificam como *pesquisadores* em vez de *professores*, estimulando os alunos das licenciaturas a realizarem movimento semelhante (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 47).

### ***2.3.1 Identidade dos professores de língua inglesa***

De acordo com Baladeli e Ferreira (2015), a construção da identidade profissional de professores tem sido um campo profícuo de estudos para área de formação docente. Bohn (2005) associa a crescente preocupação com a construção da identidade do professor de línguas ao fenômeno da globalização, que tem alterado as demandas sociais e profissionais e trazido certa instabilidade para as relações modernas.

Varghese *et al.* (2005) argumentam que a compreensão da identidade do professor propicia um entendimento mais detalhado dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Barcelos (2017) destaca a importância da realização de pesquisas sobre as identidades dos professores de línguas:

[...] a identidade do professor de línguas é fundamental para a educação e aprendizagem do professor. Ela está presente no contexto do professor, na sua prática e no seu relacionamento com alunos colegas, diretores, supervisores e pais. [...] A identidade do professor de línguas também passa pela maneira como ele se relaciona às leituras, como ele compreende artigos científicos da sua área e se há identificação com esses textos (BARCELOS, 2017, p. 146-147).

Diante dos apontamentos de Barcelos, é importante delinear a compreensão sobre o que é ser professor de língua. Concordo com a concepção de Celani (2008) de que o professor de línguas é, antes de tudo, um educador, um profissional que vai além da técnica de ensinar uma língua estrangeira.

Partindo do entendimento de que o ensino de línguas é influenciado pelo contexto (NORTON; TOOHEY, 2011), depreende-se que, assim como as demais identidades sociais, a identidade do professor de línguas é construída por meio de diferentes vozes e representações. Coracini (2003) e Baladeli e Ferreira (2015) sustentam que as vozes podem ser entendidas como produtos das representações presentes na sociedade acerca da profissão docente. Nas palavras de Coracini (2003, p. 70):

Nessa hétero e mútua constituição, encontra-se o sujeito professor, cujo sentimento de identidade é construído por dizeres que o anulam e o silenciam, ao mesmo tempo em que o promovem a um lugar de intermediário e responsável pelo sucesso ou pelo fracasso de seus alunos, o que alimenta o imaginário idealizado de que professor é missionário, a serviço de outros, ou, ainda, de que o professor de língua(s) é um técnico.

Assim, é possível dizer que o professor de línguas assume determinadas verdades para sua prática docente. Tais verdades integram tanto o imaginário acadêmico quanto o imaginário coletivo. Dessa forma, o professor de línguas acredita em tais representações e as reproduz em sua prática (VELASQUES, 2012).

É possível concluir que a identidade do professor de língua inglesa envolve aspectos individuais e profissionais (VARGHESE *et al.*, 2005). Pennington e Richards (2016, p. 6) esclarecem que:

A percepção individual de um professor sobre o que é ser professor em uma área específica é criada por meio da interação entre os saberes básicos e a identidade dessa

área de modo geral, impactando a construção da identidade do professor nesses aspectos, ainda que sejam constantemente modificados pelas identidades dos indivíduos e pela evolução das práticas de ensino.

Os autores concluem que a identidade do professor de línguas é a união de uma identidade individual com uma identidade coletiva docente. A identidade desse professor também evolui “para incorporar aspectos colaborativos relacionados às identidades dos alunos, objetivando o bem-estar dos mesmos” (PENNINGTON; RICHARDS, 2016, p. 13). O professor trabalha para construir uma identidade a partir de um repertório diverso de práticas de ensino (PENNINGTON; RICHARDS, 2016).

Na mesma direção dos autores supracitados, Denardi e Gil (2015) caracterizam a identidade do professor de língua inglesa como um construto complexo e fragmentado, desenvolvido ao longo da formação e de toda a carreira docente. De acordo com as autoras, o contexto de ensino e a história de vida são elementos importantes para a construção dessa identidade social específica. Já Kanno e Stuart (2011) assinalam que a identidade do professor de línguas é construída por meio da relação com os alunos e do aprendizado e reconhecimento da autoridade docente.

Considerando fatores individuais e coletivos, pesquisadores como Rodrigues (2012), Schmidt (2014) e Pennington e Richards (2016) interpretam que a identidade do professor de línguas também está relacionada ao histórico do indivíduo com a língua e seu nível de proficiência. Uma vez que os professores são oriundos de diferentes contextos de ensino, há a tendência de reproduzir na prática docente o que presenciavam enquanto alunos (RODRIGUES, 2012). Nesse sentido, Schmidt (2014, p. 89) frisa que:

[...] muitas das experiências e vivências tidas no percurso escolar configuram-se como norteadoras das escolhas profissionais e das práticas pedagógicas. São referências e lembranças que habitam no imaginário, mas que vão moldando o tipo de professor que se deseja ser. Ou ainda: implicam na construção positiva e/ou negativa acerca de um professor, cuja postura procura-se “imitar” ou “repudiar”.

Dessa forma, Schmidt (2014) defende que a compreensão da identidade do professor de línguas demanda a investigação das relações dos sujeitos com a língua ao longo da trajetória escolar e também das relações com os professores da língua em períodos considerados críticos.

### ***2.3.2 Representações de professores de língua inglesa***

A identidade dos professores de língua inglesa é atravessada pelas representações acerca da profissão que circulam pela sociedade (CORACINI, 2003; BALADELI; FERREIRA, 2015). Na perspectiva dos Estudos Culturais, as representações podem ser compreendidas por um viés pós-estruturalista como sistemas linguísticos e culturais por meio dos quais os sujeitos sociais constroem significados para si mesmos e para o mundo (HALL, 2003; SILVA, 2008). É por meio das representações que as identidades adquirem sentido (SILVA, 2008).

Segundo Gamero e Cristóvão (2013, p. 84), “entender o conceito de identidade como formado por representações, implica em relacioná-lo a questões do saber e do poder em contextos específicos”. Portanto, conhecer as representações sociais do professor de língua inglesa é importante para orientar políticas voltadas para a formação inicial e continuada do professor (ALVES-MAZZOTTI, 2007).

A figura do professor de inglês no Brasil é representada por impasses: ao mesmo tempo que o profissional parece possuir determinando prestígio social em relação aos professores de outras disciplinas (CRUZ, 2014) e oportunidades mais diversas de trabalho (LEFFA, 1999), também não é suficientemente reconhecido por seu trabalho e formação, pois ainda persiste a ideia de que qualquer um pode dar aulas de inglês, desde que apresente domínio da língua (CELANI, 2008; CORACINI, 2015), dentro de uma dicotomia entre formação e treinamento (LEFFA, 2001; CELANI, 2008).

O professor de língua inglesa também precisa lidar com a constante comparação entre o ensino público e o ensino privado, especialmente os cursos livres de idiomas. Geralmente, há a noção de que o professor da escola pública não domina a língua que ensina, e o curso livre é estabelecido como o lugar possível para a aprendizagem (BOHN, 2003; JORDÃO, 2011; RODRIGUES, 2016). Para Jucá (2016) e Reis (2018), tal representação torna latente o desejo do professor em “dominar” o idioma, impulsionando a busca constante por certificações e cursos de formação continuada. Conforme a autora, muitos professores optam por essas alternativas priorizando o desenvolvimento linguístico em detrimento do aprimoramento da prática pedagógica.

Assim, o ensino de língua inglesa tem sido alvo de muitas críticas, principalmente em relação à formação dos professores, que tem sido considerada precária (RODRIGUES, 2016), e os professores têm sido exclusivamente responsabilizados pelo desempenho de seus alunos (BOHN, 2003; LEFFA, 2005; OLIVEIRA, 2008).

Por causa da formação focada em aspectos linguísticos e metodológicos, o professor de língua inglesa também tem se deparado com representações que questionam suas capacidades crítico-reflexivas. Em muitos casos, ele é representado como um profissional mentalmente colonizado, como alguém que ignora os possíveis efeitos de sua prática docente (LEFFA, 2005; RODRIGUES, 2016).

Ainda que essas representações estejam muito presentes, em alguns casos os professores utilizam os conhecimentos construídos tanto na formação inicial quanto na continuada para buscar meios de ir além de um discurso aprisionador, conforme ressaltam Gu e Benson (2014). Nesse aspecto, os professores em pré-serviço desenvolvem estratégias para ressignificar representações como a do “bom professor de línguas”, “construindo suas identidades à medida que aprendem a identificar a influência das estruturas sociais nos processos de construção da identidade docente” (GU; BENSON, 2014, p. 17).

#### **2.4 Professoras negras: racializando o ensino de língua inglesa e as identidades docentes**

De modo geral, a mulher negra está silenciada no ambiente acadêmico (SILVA, P., 2009). De acordo com Gomes (1999), as mulheres negras encontram dificuldades tanto na construção de sua identidade quanto no estabelecimento de sua condição enquanto mulher e profissional. A pesquisadora pontua que ser professora e mulher negra no Brasil representa, simultaneamente, um acúmulo de lutas e o rompimento de estereótipos negativos sobre negros e negras amplamente difundidos pela sociedade (GOMES, 1999).

A chegada da mulher negra ao magistério também representa:

[...] a culminação de múltiplas rupturas e afirmações: a luta pela continuidade dos estudos – um fator que até hoje se coloca como complicador na história das mulheres; a busca de uma profissão com uma formação escolar que lhe garanta um espaço no mercado de trabalho; a perspectiva de atuar em uma profissão que lhe possibilite um outro espaço de tempo para se dedicar a outro emprego ou que lhe permita conciliar as atividades domésticas (GOMES, 1999, p. 60).

Gomes completa o raciocínio afirmando que a trajetória das professoras negras reflete a trajetória de todas as mulheres negras. A carreira do magistério surge para essas mulheres como uma última oportunidade viável de ascensão social (MOREIRA, 2013; CRUZ, 2014). Moreira (2013) salienta que nem sempre o magistério foi a primeira opção dessas mulheres e que muitas passaram por outras profissões antes de chegar ao ensino superior. Já P. Silva (2009)

destaca que as jovens negras se concentram em cursos de menor prestígio na academia, fator que reduz a representatividade do segmento e contribui para o silenciamento.

Moraes (2006) destaca que a construção da identidade docente de professores negros é perpassada por dois desafios: o primeiro é construir uma identidade negra positiva em uma sociedade desigual fundada no mito da democracia racial e na inexistência do racismo. Já o segundo desafio é a comparação com os pares não brancos, baseada na ideologia do branqueamento e na democracia racial. A pesquisadora questiona, então, quanto da identidade profissional realmente é construído pelo professor e não pelos discursos hegemônicos:

Sem a identificação com sua origem étnica, o negro foi se construindo a partir de um referencial que não é o seu, ou seja, ele foi forjando sua identidade na perspectiva do branco, grupo cultural, social e economicamente valorizado. Para tentar ver-se como ser incluído e reconhecido numa sociedade racista, o negro adquire valores da cultura branca e tenta escamotear o preconceito e a discriminação negando, muitas vezes, a cor de sua pele e, assim, negando a si mesmo (MORAES, 2006, p. 46-47).

Partindo da citação, constata-se que a reflexão sobre as identidades das professoras negras de língua inglesa requer a compreensão do ensino de língua inglesa por uma perspectiva racializada. Considerando as práticas do colonialismo, a noção de raça determinou qual língua seria hegemônica, isto é, a língua na qual o conhecimento considerado legítimo seria veiculado. A língua inglesa ocupou esse lugar, sendo simultaneamente a língua da civilização e a língua da racialização (PENNYCOOK, 1998).

Kumaravadivelu (2014) explica que o ensino de língua inglesa pode ser entendido como um produto do colonialismo, uma vez que a língua moldou as práticas do mundo moderno. Por sua vez, Pennycook (1998) salienta que o colonialismo instituiu concepções de língua e cultura ainda presentes nas práticas de ensino e aprendizagem.

Jorge (2012, p. 88) argumenta:

As ideias de raça, racialização e racismo são fatores que moldam as dimensões sociais, culturais e políticas do ensino e da aprendizagem de línguas. O ensino de língua inglesa envolve relações de poder complexas, alimentadas por diferenças criadas pela racialização. O silêncio no campo da Linguística Aplicada sobre as questões de raça e racismo precisa ser superado, especialmente quando outros campos têm se dedicado a aprofundar suas abordagens a respeito da temática.

Da racialização do ensino de língua inglesa surgem elementos que influenciam a construção identitária dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Tendo em vista o caráter transdisciplinar da Linguística Aplicada como área do conhecimento, é

possível discutir a racialização do ensino de língua inglesa considerando pesquisas acerca de contextos raciais diversos.<sup>5</sup>

Trabalhos têm apresentado que o mito do falante nativo ideal influencia desde a elaboração do material didático até os processos de formação de professores de línguas. Na visão de Kabel (2009), o mito do falante nativo produz exclusão e discriminação e estabelece determinadas culturas como corretas e naturais. Shuck (2006) e Bhattacharya, Jiang e Canagarajah (2019) ressaltam que o mito também produz uma distinção entre “nós” e “eles”, com base na noção de nacionalidade e raças. Por sua vez, De Costa e Norton (2017) afirmam que a hierarquização determinada pelo mito do falante nativo tem efeitos para os processos de construção identitária.

Pesquisadores como Amin (1997, 2001) e Rivers e Ross (2013) destacam que os alunos desenvolvem preconceções acerca dos professores não nativos, pois entendem que raça e nacionalidade são fatores determinantes do grau de proficiência e qualificação profissional dos professores. De modo semelhante, Lee e Simon-Maeda (2006) estudaram as identidades de professores de origem asiática no Canadá por um viés racializado. As pesquisadoras concluem que tanto alunos como colegas de trabalho utilizam suas percepções acerca de raça para posicionar indivíduos como inferiores não só no campo profissional e para questionar a legitimidade de suas nacionalidades.

Shuck (2006, p. 263) elenca as estratégias utilizadas pelos alunos para a construção de uma imagem racializada dos professores de línguas, isto é, “para construir os professores não nativos como não brancos e estrangeiros”. As estratégias incluem: mencionar raça e língua como elementos interdependentes, fazer alguma distinção linguística para marcar o lugar do “outro” e utilizar formas linguísticas oriundas de discursos racializados para legitimar suas práticas, como o colonialismo ou a noção de preconceito reverso (SHUCK, 2006).

No contexto brasileiro, Jordão (2011) afirma que o mito do falante nativo coloca os professores não nativos em uma posição de subalternidade, pois não teriam autoridade suficiente para ensinar a língua inglesa. Como efeito, é comum os alunos solicitarem aulas com professores nativos nos cursos livres de idiomas (RODRIGUES, 2016). Por sua vez, Mattos, Jucá e Jorge (2019) salientam que o mito é um instrumento de opressão para os falantes não nativos, uma vez que estabelece o falante nativo como uma pessoa branca.

---

<sup>5</sup> Como exposto anteriormente, o conceito de raça possui caráter político, ideológico e social. Portanto, embora os trabalhos citados não enfatizem especificamente a identidade negra, as reflexões baseiam-se nos mesmos pressupostos teóricos sobre identidade, raça e racismo apresentados nesta dissertação, tornando a inclusão de tais trabalhos relevante e pertinente aos objetivos propostos.

Para Campos (2016), o mito do falante nativo é reforçado pela mídia brasileira. As escolas de idiomas procuram veicular a ideia de que é melhor aprender inglês com professores “nativos”, ridicularizando os professores não nativos em seus comerciais a partir de construções sobre fracasso pessoal e profissional. A estudiosa expõe que tais construções midiáticas são naturalizadas e interpretadas como representações fiéis da realidade.

Kalva e Ferreira (2013) salientam que o mito do falante nativo alimenta uma suposta necessidade de aprendizagem pelo contato com esse falante idealizado, estimulando os alunos a buscarem por intercâmbios em países de língua inglesa, como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, onde se fala o inglês “correto”. Além de aprender a falar “um bom inglês”, a experiência do intercâmbio também possibilitaria ao aluno agir como um falante nativo, assimilando sua cultura (KALVA; FERREIRA, 2013). Em decorrência desses pensamentos, o professor não nativo é novamente inferiorizado, sendo ainda mais desvalorizado caso não possua a denominada experiência no exterior.

Ainda no contexto brasileiro, é indispensável refletir sobre a manifestação da racialização nos materiais didáticos de língua inglesa. Pesquisadores como Jorge (2014), Bezerra, Nascimento e Ferreira (2018) e Ferreira (2019) argumentam que o livro didático é um instrumento importante para a construção das identidades de professores e alunos.

Conforme Dias (2014), o livro didático pode ser considerado um instrumento bastante expressivo para observar os efeitos do branqueamento na sociedade brasileira. Na percepção de Ferreira e Camargo (2014) e Melo (2015), o livro didático reflete o racismo institucional e “cordial” presente em nossa sociedade, identificado nas representações deturpadas e estereotipadas de minorias como negros e indígenas.

Jorge (2014) enfoca o papel do livro didático de língua inglesa na construção de identidades raciais positivas, discutindo o edital de 2011 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Segundo a autora, o referido edital criou oportunidades para a inclusão das questões raciais no conteúdo de língua inglesa por meio da representação da diversidade de espaços e falantes da língua. Contudo, Conti e Mastrella-de-Andrade (2015) mostram que a recomendação não foi atendida no edital seguinte do PNLD. A análise das obras aprovadas pelo edital para o triênio 2014-2016 aponta para “a invisibilidade dos negros, discursos liberais de diversidade e fuga a questões sobre racismo” (CONTI; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 38).

De modo semelhante, Camargo e Ferreira (2014) destacam a presença de uma branquidade normativa nos livros de inglês, ratificando o racismo velado ao trazer negros em atividades ligadas às artes e ao esporte ou em profissões de baixo prestígio, como trabalhos

braçais. Dessa forma, as representações veiculadas não correspondem à realidade brasileira, pois os 54% da população autodeclarada negra não está presente nos livros na mesma proporção (FERREIRA, 2019).

Bezerra, Nascimento e Ferreira (2018) corroboram os resultados das pesquisas anteriores. Nos livros de língua inglesa distribuídos pela Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro, aspectos culturais e étnicos são ignorados, observando-se um padrão editorial e uma percepção acrítica da vida social. Apoiando-se na análise de uma unidade didática específica, os autores atestam que não há foco multicultural, pois “a cultura negra americana não tem lugar, sendo ratificada a cultura branca hegemônica” (BEZERRA; NASCIMENTO; FERREIRA, 2018, p. 236).

Por fim, a racialização do ensino de língua inglesa no Brasil também está expressa no contingente limitado de professores negros e negras encontrados tanto na educação básica quanto na educação superior. Na experiência de Nascimento (2019), a maioria dos professores de língua inglesa são pessoas brancas advindas da classe média, o que não corresponde à maioria populacional do país. O autor argumenta que o pequeno número de professores negros e negras traz consequências para a formação de professores, uma vez que os currículos das graduações em língua inglesa são pensados pelas elites e para as elites.

Na perspectiva de Nascimento (2019), o ensino de língua inglesa é atravessado pelo racismo, produzindo efeitos para as identidades docentes dos professores negros e negras. A precariedade do ensino e o baixo número de alunos negros e negras reiteram como o racismo funciona para limitar as identidades raciais, que já são construídas dentro de barreiras socialmente estabelecidas. Logo, língua e raça são elementos que, ao mesmo tempo, causam sofrimento e ressignificam as experiências de professores negros e negras (NASCIMENTO, 2019).

Diante dos elementos que caracterizam o ensino de língua inglesa como uma prática racializada, pesquisadores têm advogado a favor de uma formação que contemple as questões raciais. Ferreira e Ferreira (2015) concluíram que, após a realização de um curso de formação continuada voltado para as questões raciais, as professoras negras participantes demonstraram mais confiança para levar a temática para a sala de aula e maior cuidado com a preparação do material didático.

P. Silva (2009) recolheu relatos de professoras de inglês negras e discutiu com elas textos relacionados à temática racial. Na análise dos dados, a pesquisadora identificou que, a partir dos relatos, as professoras foram capazes de refletir criticamente sobre racismo à medida que compartilhavam suas experiências e de reinterpretar eventos passados sob uma nova

perspectiva. A autora defende que as professoras podem empoderar as estudantes por meio de suas práticas, mas, para alcançar esse objetivo, é preciso realizar a dolorosa tarefa de refletir sobre as próprias vivências:

Para entender nosso agir como professoras, partindo de uma perspectiva crítica que visa à transformação do meio em que vivemos, é necessário que entendamos a fundo o que nos incomoda e como somos moldadas pelos diversos dizeres e práticas que nos circulam. Ao rememoramos nossa história, percebemos a inquietação e a necessidade de mudança. Passamos a entender como, reiteradas vezes, o preconceito nos cerca de modo a impedir nossa voz (SILVA, P., 2009, p. 59).

Do trecho citado, depreende-se que tratar sobre as questões raciais é contribuir para a desconstrução de preconceitos e discriminações, principalmente no caso da mulher negra (MELO; MOITA LOPES, 2013).

As pesquisas de Ferreira (2009) e Kohli (2014) indicam que quando professoras negras refletem criticamente acerca de momentos em que foram vitimadas pelo racismo, surge a possibilidade de ressignificar tais momentos e pensar nos efeitos desencadeados por eles. Logo, esse movimento colabora para o desenvolvimento de estratégias para a abordagem das questões raciais em sala de aula, assim como estratégias para combater o racismo.

## **2.5 Resumo do capítulo**

O presente capítulo apresentou os conceitos norteadores para a pesquisa. Os termos e conceitos discutidos evidenciam que raça, racismo, democracia racial e identidades são construções sociais, dissociadas de qualquer atribuição biológica. Partindo de tal pressuposto, foi possível discutir um aporte teórico a respeito da racialização do ensino de línguas, considerando os aspectos culturais, políticos e sociais pertinentes às práticas de ensino e aprendizagem.

Os conceitos foram fundamentais para delinear o desenho de pesquisa e embasar a problematização dos dados. A seguir, será apresentada a metodologia da pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

*O intelectual negro é também aquele que indaga a ciência por dentro e problematiza conceitos, categorias, teorias e metodologias clássicas que, na sua produção, esvaziam a riqueza e a problemática racial ou transformam raça em mera categoria analítica retirando-lhe o seu caráter de construção social, cultural e política. E ainda, é aquele que coloca em diálogo com a ciência moderna os conhecimentos produzidos na vivência étnico-racial da comunidade negra.*

Nilma Lino Gomes

O presente capítulo apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa, de natureza qualitativa. De acordo com Muylaert *et al.* (2014, p. 198), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por “abordar questões relacionadas às singularidades que são próprias do campo e dos indivíduos pesquisados”. Nesse tipo de pesquisa, busca-se produzir informações detalhadas acerca de um problema a fim de melhor compreendê-lo (QUEIRÓS; FARIA; ALMEIDA, 2017), relacionando-o a aspectos da realidade (NUNAN, 1992; QUEIRÓS; FARIA; ALMEIDA, 2017). A pesquisa qualitativa tem caráter descritivo, pois privilegia a descrição dos fenômenos por meio de um viés holístico, no qual os participantes são observados como um todo (GODOY, 1995a, p. 62).

Na pesquisa qualitativa, a realidade é vista pela perspectiva dos participantes de modo subjetivo e múltiplo e há interação constante com os pesquisadores (GRESSLER, 2003). Os pesquisadores qualitativos não partem de hipóteses fixas e preestabelecidas, pois o foco da investigação está em questões de interesse mais amplo que podem sofrer modificações no decorrer da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995a; CÂMARA, 2013). Nesse sentido, a geração dos dados não segue uma ordem rígida (TRIVIÑOS, 1987) e constitui a parte mais importante da pesquisa (CÂMARA, 2013), sendo um processo complexo não só pela importância dos participantes e pesquisadores, mas também pelas dimensões explicativas que os dados podem exigir (TRIVIÑOS, 1987). Portanto, os dados são analisados de maneira indutiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994) dentro de uma perspectiva integrada (GODOY, 1995b).

Bogdan e Biklen (1994) e Queirós, Faria e Almeida (2017) afirmam que os pesquisadores também são objeto de pesquisa, uma vez que a investigação qualitativa reflete um diálogo entre os integrantes do estudo. Godoy (1995a) e Meirinhos e Osório (2010)

destacam a importância dos pesquisadores no processo investigativo, pois eles precisam estar em contato direto com os acontecimentos e desenvolver suas capacidades interpretativas ao longo do processo.

A presente pesquisa configura-se como um estudo de caso. Autores como Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994), Godoy (1995b) e Meirinhos e Osório (2010) definem o estudo de caso como uma observação detalhada de um contexto, de um indivíduo ou de acontecimentos específicos, cujo objetivo é “proporcionar vivência da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real” (GODOY, 1995b, p. 25). Conforme Yin (2001), esse tipo de investigação busca compreender fenômenos sociais complexos.

O estudo de caso permite utilizar diferentes métodos para a geração de dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986; DOOLEY, 2002; MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010), uma vez que a preocupação é explorar complexidade das situações e as variáveis envolvidas nos fenômenos sociais (GODOY, 1995b; YIN, 2001), a partir de uma perspectiva holística (YIN, 2001; DOOLEY, 2002), isto é, preservando aspectos significativos do contexto e dos indivíduos envolvidos.

Segundo Meirinhos e Osório (2010), o estudo de caso apresenta uma lógica de construção do conhecimento que incorpora a subjetividade do pesquisador. Os autores comentam que à medida que a investigação avança, o pesquisador vai reformulando as questões iniciais, em uma abordagem progressiva. A análise dos dados gerados é feita com base em diversas interpretações para encontrar as possíveis relações entre os fatos e as perguntas de pesquisa (DOOLEY, 2002).

Uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de abordar múltiplas situações, como é o caso desta pesquisa. Na perspectiva de Yin (2001), o estudo de caso é a estratégia ideal para examinar acontecimentos e comportamentos da vida real que não são passíveis de manipulação. Na mesma direção, Adelman, Jenkins e Kemmis (1976) apontam como vantagem desse tipo de estudo o reconhecimento de complexidade e das possíveis verdades da vida social.

Apesar de ser um tipo de pesquisa recorrente nas ciências aplicadas, o estudo de caso também apresenta algumas limitações, dentre elas a dificuldade de realizar generalizações, de organizar os dados para elaborar teorias e a dependência da sensibilidade e capacidade do pesquisador (ADELMAN; JENKINS; KEMMIS, 1976; GRESSLER, 2003; MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010). Autores como Adelman, Jenkins e Kemmis (1976) e Yin (2001) argumentam que as generalizações são possíveis por meio da acumulação e interpretação de diversos casos, permitindo a construção de teorias a partir da análise das hipóteses desenvolvidas a respeito de cada contexto (ADELMAN; JENKINS; KEMMIS, 1976)

Além disso, autores como Nunan (1992), Godoy (1995b) e Dooley (2002) ressaltam a importância do emprego de métodos qualitativos e quantitativos de geração de dados para minimizar as limitações, a fim de possibilitar a triangulação dos dados. Devido aos objetivos desta pesquisa, não adotei a técnica de triangulação, optando por realizar a cristalização dos dados. Portanto, a análise e discussão dos dados não foram baseadas em interpretações isoladas dos dados obtidos, mas se apoiaram em como as informações geradas por cada instrumento contribuíam para a formação de um contexto amplo e complexo.

A noção de cristalização surge a partir de um pensamento pós-modernista (RICHARDSON, 2018), como consequência da demanda de articular e validar múltiplas realidades (ELLINGSON, 2009). Nesse sentido, a cristalização reconhece a existência de múltiplas variáveis na observação de fenômenos da realidade, substituindo a metáfora de um triângulo, com lados limitados e acabados, pela imagem de um cristal, “que combina simetria e substância com uma infinita variedade de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de aproximação” (RICHARDSON, 2018, p. 552).

Conforme Ellingson (2009), a cristalização combina diversas formas de análise para produzir textos coesos, conectando a teoria com a realidade a ser problematizada. Dessa forma, ela desconstrói a ideia tradicional de validade dos dados e proporciona uma compreensão aprofundada, complexa e parcial sobre o assunto estudado (RICHARDSON, 2018). Por causa de sua flexibilidade, a cristalização apresenta-se como a técnica mais adequada para a análise dos dados gerados em um estudo de caso. Nesta pesquisa, a cristalização buscou identificar congruências entre os dados gerados para estabelecer as variáveis constituintes da realidade das professoras, considerando as particularidades de cada instrumento e os possíveis desdobramentos do processo de geração de dados.

### **3.1 Instrumentos para a geração de dados**

Nesta seção, apresento os instrumentos utilizados para a geração dos dados deste estudo. Para a análise e a discussão dos dados, também foram consideradas informações adquiridas em outras ocasiões nas quais pude estar com as professoras participantes, como palestras, reuniões e aulas da pós-graduação.

### ***3.1.1 Questionário inicial de identificação***

Marconi e Lakatos (2002) e Gil (2008) definem o questionário como um instrumento de geração de dados composto por perguntas cujo objetivo é obter informações sobre determinado assunto de interesse. O questionário pode apresentar perguntas sobre valores, crenças, comportamentos etc. (SINISCALCO; AURIAT, 2005; GIL, 2008), buscando coletar uma amostra de aspectos da realidade (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011). Também é um instrumento utilizado para coletar informações pessoais e elaborar perfis de indivíduos ou instituições (SINISCALCO; AURIAT, 2005).

Como técnica de pesquisa, o uso de questionários é vantajoso por ser acessível a um grande número de pessoas, permitir que a participante da pesquisa responda quando achar adequado e evitar a exposição dos participantes à influência dos pesquisadores (MARCONI; LAKATOS, 2002; GIL, 2008). Segundo Marconi e Lakatos (2002), é importante atentar para a extensão do questionário, pois um questionário muito longo pode ser cansativo, e um muito curto pode dificultar a coleta das informações necessárias.

O questionário utilizado nesta pesquisa teve o objetivo de traçar um perfil inicial das participantes e delimitar o contexto da pesquisa. Para alcançar o objetivo, foram desenvolvidas perguntas abertas e fechadas. Em algumas perguntas fechadas, as participantes poderiam marcar mais de uma opção. Conforme as recomendações de Nunan (1992), Marconi e Lakatos (2002) e Babbie (2010), as perguntas foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa e visando à eficácia e à validade das respostas. Por sua vez, Siniscalco e Auriat (2005) recomendam uma definição clara da população respondente, considerando se ela é um grupo heterogêneo ou homogêneo e avaliando suas especificidades e possíveis limitações.

De acordo com as recomendações dos autores citados, o questionário apresentava instruções básicas de preenchimento e uma introdução que esclarecia a proposta de sua aplicação. Segundo Babbie (2010), as orientações iniciais são fundamentais para estabelecer uma relação entre o respondente e o instrumento. Também foi pilotada uma versão inicial, que demandou alterações quanto às opções disponíveis para a resposta em alguns itens, devido à falta de clareza no enunciado e à insuficiência de alternativas adequadas.

Visando à praticidade e à preservação da confiabilidade do instrumento, o questionário foi aplicado via a plataforma digital do Google Forms. A plataforma possibilitou às participantes responder as perguntas de maneira ágil e facilitou o agrupamento e a interpretação dos dados, uma vez que a própria plataforma apresenta gráficos com os resultados obtidos e também permite a visualização individual de cada questionário.

O questionário teve como um de seus propósitos a obtenção da autoidentificação racial das professoras. Sendo assim, para identificar o pertencimento racial das professoras, foi empregado o critério de autodeclaração a partir das cinco categorias empregadas pelo IBGE: amarela, branca, indígena, parda e preta. As demais perguntas enfatizaram aspectos como: histórico familiar, trajetória escolar, formação profissional (inicial e continuada), atividades culturais, grau de engajamento social, tempo de docência e práticas de letramento.

### 3.1.2 *Survey*

Os *surveys* (ou levantamentos de dados por amostragem) caracterizam-se por serem um tipo de interrogação direta, com o objetivo de conhecer e analisar comportamentos de grupos específicos (GIL, 2008). De acordo com Nunan (1992), o *survey*, além de ser um instrumento, é uma técnica de pesquisa cujo objetivo é obter um recorte de um período determinado. Ao empregar o *survey*, os pesquisadores podem confirmar ou descartar generalizações acerca da população investigada (NUNAN, 1992; VISSER; KROSNICK; LAVRAKAS, 2000).

Por ser um instrumento bastante utilizado em investigações quantitativas, é importante salientar o motivo de seu emprego em uma pesquisa de cunho qualitativo. Segundo Jansen (2010), o *survey* na pesquisa qualitativa é uma técnica que busca compreender a diversidade de uma população. Logo, mostra-se relevante por possibilitar a coleta de informações acerca de um determinado fenômeno “a partir da formulação de perguntas que promovam a reflexão sobre opiniões, percepções e comportamentos de grupos de indivíduos” (QUEIRÓS; FARIA; ALMEIDA, 2017, p. 381). Como vantagem da técnica, Gil (2008) destaca a possibilidade de conhecimento da realidade. Entretanto, o autor tem ressalvas quanto à ênfase em aspectos subjetivos e perceptivos.

Considerando os objetivos da pesquisa, o *survey* aplicado baseou-se em uma escala de intervalo, a escala Likert. Essa escala é frequentemente utilizada em pesquisas nas ciências sociais e caracteriza-se por uma avaliação gradativa de um fenômeno por parte do respondente (NUNAN, 1992; BABBIE, 2010). A aplicação da escala Likert presume que comportamentos e atitudes possam ser mensurados linearmente e possuam intensidade variada (MCLEOD, 2008; BABBIE, 2010).

Dentre as vantagens do uso da escala Likert em um *survey*, destacam-se: a possibilidade de obter respostas mais abrangentes do que sim/não, permitindo uma análise mais ampla dos dados, e preservação do anonimato dos respondentes (MCLEOD, 2008). Quanto às desvantagens, o uso da escala Likert pode influenciar os participantes a darem respostas

favoráveis de um ponto de vista social, isto é, há o risco de não obter respostas transparentes em proposições visivelmente polêmicas (MCLEOD, 2008).

Marconi e Lakatos (2002) e Siniscalco e Auriat (2005) apresentam as seguintes etapas<sup>6</sup> da escala Likert:

1. Elaboração de um número de proposições consideradas importantes para o objetivo do estudo.
2. As proposições são apresentadas aos participantes, que apresentarão suas reações em uma escala de variação: concordo totalmente, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente e discordo totalmente.<sup>7</sup>

Considerando as etapas descritas, o *survey* foi elaborado a partir de um aporte teórico direcionado às discussões sobre a mulher negra na sociedade e no mundo acadêmico. Como questões, foram utilizadas asserções retiradas dos textos que embasam este trabalho.<sup>8</sup> O *survey* também não foi analisado separadamente; as respostas foram importantes para o processo de cristalização dos dados, pois ofereceram uma visão geral do contexto de pesquisa e contribuíram para a preparação da entrevista. De modo semelhante ao questionário de identificação, o *survey* também foi aplicado por meio da plataforma Google Forms.

Considerando as possíveis limitações do instrumento, as professoras tiveram a oportunidade de comentar as respostas do *survey* durante a entrevista semiestruturada, caso desejassem. Essa alternativa foi eficiente para contornar o problema, além de permitir a expansão da reflexão e o aprofundamento do conteúdo da entrevista.

Por ser um instrumento utilizado para realizar generalizações, as professoras participantes responderam o *survey* anonimamente. Sendo assim, os resultados obtidos nesta etapa contribuíram para traçar um perfil da população pesquisada, partindo da ênfase no posicionamento quanto a questões profissionais, sociais e teóricas. O levantamento constituiu um fator importante para a problematização dos dados gerados.

---

<sup>6</sup> As propostas de Marconi e Lakatos (2002) e Siniscalco e Auriat (2005) incluem uma terceira etapa na escala Likert na qual se somam os pontos obtidos pelos respondentes. Como a gradação utilizada nesta pesquisa não é numérica, a etapa não consta no *survey*.

<sup>7</sup> Há outros tipos de gradação na escala Likert. A gradação de acordo com a opinião das participantes foi a mais adequada para os objetivos deste estudo.

<sup>8</sup> Os textos de referência para a elaboração do *survey* são discutidos nas seguintes seções deste trabalho: “Identidade negra”, “A mulher negra na sociedade brasileira” e “Professoras negras”.

### **3.1.3 Entrevista semiestruturada**

As participantes responderam a entrevistas semiestruturadas individuais. As entrevistas podem ser definidas como uma forma de diálogo assimétrico, cujo objetivo é coletar dados e informações que interessem à investigação (GIL, 2008). Elas são consideradas uma forma de interação social e possibilitam uma relação de colaboração entre informante e investigador na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), as entrevistas são utilizadas para a obtenção de informações descritivas e aprofundadas, com o objetivo de permitir aos pesquisadores desenvolver “intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Por meio das entrevistas, é possível captar uma dimensão coletiva a partir de depoimentos de indivíduos pertencentes a um determinado grupo (DUARTE, 2004). Além disso, essa técnica oferece ao entrevistador uma amplitude de temas consideráveis e oferece ao sujeito a possibilidade de moldar seu conteúdo (DUARTE, 2004).

Dentre as vantagens da entrevista, destacam-se: obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; obtenção de dados em profundidade acerca de fenômenos diversos; possibilidade de captar a expressão corporal do entrevistado, adicionando um componente à interpretação das informações (GIL, 2008).

No caso das entrevistas semiestruturadas, é possível afirmar que elas partem de questionamentos básicos para a pesquisa (TRIVIÑOS, 1987). São feitas poucas perguntas, que podem ser abertas ou fechadas, e há maior flexibilidade para as respostas (BONI; QUARESMA, 2005; GIL, 2008). Esse tipo de entrevista busca abordar conceitos mais amplos, e a interação entre os sujeitos também é considerada (MANZINI, 2004). As entrevistas semiestruturadas são o instrumento preferencial para eliciar narrativas de vida (ZHANG; WILDEMUTH, 2009; TALMY, 2010).

O uso de entrevistas semiestruturadas é vantajoso porque possibilita a produção de uma amostra melhor da população de interesse (BONI; QUARESMA, 2005). Ademais, elas possibilitam uma abertura maior entre entrevistado e entrevistador, favorecendo a discussão de temas mais complexos e a obtenção de informações mais detalhadas (TRIVIÑOS, 1987; BONI; QUARESMA, 2005).

Na Linguística Aplicada, as entrevistas têm sido um instrumento de geração de dados cada vez mais frequente, principalmente em estudos qualitativos (TALMY, 2010; MANN, 2011), combinando aspectos teórico-metodológicos de outras ciências sociais, como Antropologia e Sociologia (MANN, 2011). Para alguns pesquisadores (MANN, 2011;

TALMY, 2010; 2011), o uso de entrevistas qualitativas em Linguística Aplicada carece de uma análise crítica, considerando a necessidade de teorizar sobre as entrevistas como recurso metodológico a partir das especificidades da área de estudo.

Na perspectiva de Mann (2011), as entrevistas devem servir a um propósito maior do que gerar excertos para análises. O autor argumenta que o pesquisador deve disponibilizar a maior quantidade de dados possíveis a fim de contextualizar os resultados de maneira mais ampla. Talmy (2011) propõe compreender as entrevistas em Linguística Aplicada como práticas sociais, superando a visão de instrumento de pesquisa. Enquanto prática social, o importante não é analisar somente os resultados, mas também todo o processo de construção e aplicação das entrevistas (TALMY, 2011).

Considerando as vantagens e limitações das entrevistas como instrumentos para a geração de dados, a opção por entrevistas semiestruturas nesta pesquisa alinha-se às perspectivas de Talmy (2010) e Vásquez (2011) sobre a pesquisa com professores de línguas. Para os estudiosos, o trabalho com identidades carece de um instrumento capaz de abranger os processos de construção dessas identidades, situando-as em contextos diversos. Logo, o objetivo das entrevistas foi compreender as trajetórias pessoais e acadêmicas das professoras participantes e como elas constroem e significam conceitos como raça, racismo e também elementos de suas identidades profissionais. Foi possível construir um perfil mais aprofundado das participantes, o que foi fundamental para a problematização dos dados gerados. Como parte da reflexão, algumas participantes pediram a oportunidade de comentar as respostas dadas no *survey* como uma maneira de ajudar a negociar os sentidos propostos.

As entrevistas foram gravadas em áudio, e a interação face a face permitiu que perguntas diferentes fossem feitas às participantes. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra. A transcrição privilegiou o conteúdo, portanto, não foram empregadas regras de transcrição específicas.

### **3.2 Análise dos dados**

Para interpretar os dados gerados, foram adotados alguns pressupostos teóricos da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 42), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Na perspectiva da autora, a análise de conteúdo visa à ultrapassagem de incertezas e ao enriquecimento da leitura, construindo os possíveis significados das mensagens a partir de variáveis de ordem social, histórica e psicológica. Para alcançar os objetivos, os pesquisadores devem esforçar-se para entender o sentido da comunicação e enxergar além da mensagem apresentada (CÂMARA, 2013). A análise de conteúdo é uma técnica vantajosa por ser sistemática e facilitar a leitura de volumes grandes de dados, por meio da divisão em categorias relacionadas a significados específicos (STEMLER, 2001).

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo prevê três fases. A primeira fase, chamada pré-análise, é o momento de organização, quando são escolhidos o material de trabalho e um sistema de análise. É feita uma leitura flutuante, isto é, momento no qual são estabelecidas as primeiras impressões sobre o material a ser analisado. A segunda fase consiste na exploração do material, a análise propriamente dita, em que são estabelecidas as categorias por meio do sistema previamente estabelecido. Por fim, a fase do tratamento dos resultados obtidos e da interpretação é o momento no qual as inferências são propostas e relacionam-se os resultados aos objetivos da pesquisa.

A fase da interpretação é a mais relevante para a análise de conteúdo. A ênfase está na materialidade linguística, pois por meio dela as categorias de interpretação são estabelecidas para compreender o pensamento dos sujeitos (CAREGNATO; MUTTI, 2006; BARDIN, 2011). Nesse sentido, as palavras deixam transparecer as ideias (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Segundo Moraes (1999), a interpretação dos dados não é totalmente neutra, pois pode ser entendida como a percepção do pesquisador sobre os resultados. É importante ressaltar que essa interpretação deve ser feita a partir de um aporte teórico pertinente aos objetivos da investigação que permitam relacionar os dados com situações concretas dos envolvidos no processo de pesquisa (CAMPOS, 2004; CÂMARA, 2013). Moraes (1999) também salienta que o processo de interpretação não é sequencial e linear, mas cíclico. Portanto, é preciso que o pesquisador sempre retorne aos dados, refinando as categorias e procurando significados cada vez mais explícitos e relevantes.

Como prevê Bardin (2011), a interpretação dos conteúdos deve ser feita a partir de categorias, que correspondem a unidades de análise. Para Campos (2004, p. 613), a escolha da unidade de análise deve considerar “os objetivos da pesquisa e indícios levantados do seu contato com o material estudado e teorias embasadoras”. Nesta pesquisa, a unidade escolhida foi o tema. Nas palavras de Bardin (2011, p. 105), o tema é “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Segundo a autora, fazer uma análise temática é “descobrir os núcleos de sentido que

compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico pretendido” (BARDIN, 2011, p. 105).

Partindo da definição de Bardin sobre a análise temática, esta pesquisa baseia-se em três temas centrais: a construção da identidade racial, a construção da identidade docente e as interfaces entre as duas identidades sociais. Conforme Campos (2004), esses temas foram delimitados por meio da interdependência entre os objetivos do estudo, as teorias explicativas adotadas e as próprias teorias pessoais intuitivas da pesquisadora. Cada tema produziu subcategorias, considerando a pertinência e os graus de objetividade e proximidade (CAMPOS, 2004; BARDIN, 2011).

### **3.3 Contexto da pesquisa e participantes**

#### **3.3.1 Contexto da pesquisa**

A pesquisa foi realizada com professoras negras de língua inglesa considerando os contextos de formação e atuação profissional no Brasil. Sabe-se que no país o ensino de língua inglesa não é democrático, sendo ainda um privilégio das classes mais abastadas.

Ademais, em um país onde ainda predomina o mito da democracia racial e onde a sociedade insiste na meritocracia como um discurso válido, analisar as identidades de professoras negras é um exercício importante para aprofundar a compreensão acerca dos mecanismos que sustentam o racismo estrutural.

#### **3.3.2 *A busca pelas participantes***

A busca pelas participantes revelou-se, a princípio, um desafio. O processo de encontrar professoras negras para serem participantes desta pesquisa, no entanto, confirmou aquilo que a literatura sobre raça, racismo e professoras negras revelou em minhas leituras. A ideia inicial de convidar participantes negras, professoras de inglês de diferentes regiões brasileiras, foi substituída pela busca de indicações por profissionais da área, colegas professoras de inglês.

Solicitei a colegas e professores indicações de professoras negras de língua inglesa. Recebi dez indicações de professoras atuantes nos mais diversos níveis de educação, da educação básica à educação superior, no Brasil e no exterior. Além das indicações, contatei duas professoras do meu convívio pessoal: uma ex-colega de trabalho e uma amiga do mestrado na UFMG. Contatadas por meio de e-mail (APÊNDICE A), todas as professoras responderam

ao convite e apenas uma não aceitou participar, pois já não trabalhava mais como professora de língua inglesa. Durante o desenvolvimento da pesquisa, três professoras desistiram, pois não tinham disponibilidade para participar de todas as etapas da pesquisa.

Após o aceite da participação na pesquisa, as professoras receberam os esclarecimentos necessários sobre o escopo do estudo e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B). Depois disso, elas preencheram um formulário inicial, que solicitava informações relativas a escolaridade, carga horária de trabalho relativa ao ensino de língua inglesa, práticas de letramento, atividades acadêmicas e histórico familiar (APÊNDICE C) e um *survey*, a respeito de questões raciais e ensino de língua inglesa (APÊNDICE D). Posteriormente, foram agendadas entrevistas com as professoras (APÊNDICE E). O *survey* e o questionário foram respondidos por onze professoras.

### **3.3.3 As participantes**

Apresento, a seguir, as participantes da pesquisa: Alice, Ana, Bell, Catarina, Gabriela, Júlia, Nicole e Rafaela. Todas as professoras receberam um pseudônimo. Para apresentá-las, utilizei principalmente dados constantes nos questionários de identificação e nas entrevistas. Além desses dados, também me apoiei em minhas impressões sobre as participantes durante nossas interações em outras ocasiões fora do contexto de pesquisa.

#### **3.3.3.1 Professora Alice**

Alice tem 29 anos e é natural de Aracaju, Sergipe. Filha de uma oficial administrativa e de um comerciante, concluiu a educação básica em uma instituição pública federal e atualmente é doutoranda em Linguística Aplicada na UFS. Leciona na rede estadual para o ensino médio do mesmo estado, com carga horária de 40 horas semanais. Apesar de ter uma carga horária semanal reduzida, a professora dedica horas de estudo às tarefas do doutorado.

Autodeclarada parda, Alice revelou que não teve muitas oportunidades para refletir acerca das questões raciais ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Enquanto ela cursava um período de mobilidade acadêmica na Universidade Federal de Minas Gerais, conhecemo-nos e começamos uma grande amizade, por afinidades pessoais e acadêmicas.

Durante a estadia de Alice em Belo Horizonte, fomos a uma palestra na Faculdade de Educação da UFMG. Ministrada pelo professor Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus, a fala intitulada “Quem quer (pode) ser negro no Brasil? Autodeclaração e heteroidentificação no contexto pós

cotas”<sup>9</sup> despertou em Alice não só o interesse pela discussão sobre raça e identidade negra no contexto brasileiro, mas também o desejo de participar desta pesquisa, como uma forma de refletir acerca de momentos de sua trajetória à luz dos aprendizados da palestra.

### 3.3.3.2 Professora Ana

Ana tem 46 anos e é natural de Belo Horizonte, Minas Gerais. A mãe é doméstica e o pai, ascensorista. Concluiu a educação básica em uma instituição pública municipal e cursou graduação em Letras e mestrado na UFMG. Atuando há mais de dez anos no ensino de inglês, Ana leciona em escola pública municipal para turmas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e também para a graduação em Letras em uma universidade pública estadual, totalizando carga horária de vinte horas semanais.

Autodeclarada preta, Ana pertence a uma família inter-racial, sendo o pai branco e a mãe negra. A composição familiar fez com que a questão racial ficasse latente para a professora desde a infância. Para Ana, ampliar os conhecimentos sobre raça e construir uma identidade negra afirmativa possibilitaram a reflexão sobre fatos de sua trajetória que antes pareciam naturais.

### 3.3.3.3 Professora Bell

Bell tem 32 anos e é natural de Minas Gerais. Filha de uma confeitadeira e de um professor de música, concluiu a educação básica em uma escola pública estadual. Formou-se em Letras pela UFMG e atualmente é doutoranda em uma universidade norte-americana, onde pesquisa literatura comparada. Professora há mais de dez anos, já atuou em cursos livres de idiomas. Leciona atualmente escrita acadêmica para o ensino superior dos Estados Unidos, com carga horária semanal de dez horas.

Autodeclarada parda, Bell pertence a uma família inter-racial, composta majoritariamente por pessoas brancas. Para a professora, a transformação ocorreu durante a graduação em Letras, quando participou do programa Ações Afirmativas na UFMG, coordenado pela professora Nilma Lino Gomes, e no projeto de extensão coordenado pela

---

<sup>9</sup> Palestra ministrada em 3 de abril de 2019 como parte do programa de Ações Afirmativas na UFMG. O professor palestrante abordou temas como racismo, branquitude, fraudes nas cotas raciais e a importância do debate sobre ações afirmativas no contexto universitário brasileiro.

professora Miriam Jorge, no qual Bell ensinava inglês e produzia materiais didáticos baseados nas culturas afrodiáspóricas.

#### *3.3.3.4 Professora Catarina*

Catarina tem 28 anos e nasceu no estado de Minas Gerais. Filha de uma dona de casa e de um aposentado, Catarina completou a educação básica em uma escola privada. Formou-se em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais e atualmente é doutoranda na Universidade de Charlotte, nos Estados Unidos. Leciona há mais de dez anos, tendo trabalhado em cursos livres e escolas regulares, atuando no momento no ensino superior com carga hora semanal de até trinta horas.

Autodeclarada preta, Catarina participou do primeiro intercâmbio de graduação para estudantes negros no Brasil, nos Estados Unidos. Posteriormente, foi selecionada pela mesma universidade para realizar seu mestrado. Hoje, Catarina cursa doutorado também nos Estados Unidos, porém em uma universidade diferente. Além das atividades acadêmicas, a professora também tem interesse em outras manifestações culturais relacionadas à identidade negra, principalmente a cultura hip hop.

#### *3.3.3.5 Professora Gabriela*

Gabriela tem 45 anos e nasceu em Franca, interior do estado de São Paulo. Filha de funcionários públicos, concluiu a educação básica em uma instituição pública estadual. Gabriela é doutora e professora universitária, tendo desenvolvido pesquisas sobre performatividade e questões de raça, gênero e sexualidade. Atualmente, leciona disciplinas de língua inglesa e também de língua portuguesa em um curso de graduação em Letras.

Autodeclarada preta, Gabriela compreende que seu trabalho envolve certa responsabilidade para com a comunidade negra. Para a professora, trabalhar com uma concepção de linguagem como ação, dentro de uma perspectiva social, é um dos caminhos para levar as questões raciais para o ensino de língua inglesa e desconstruir as representações dos negros e negras na sociedade brasileira.

### 3.3.3.6 Professora Júlia

Júlia tem 28 anos e é natural de Rio Piracicaba, cidade do interior de Minas Gerais. A mãe está desempregada atualmente, mas sua última ocupação foi oficina de atividades de escola municipal. Júlia concluiu a educação básica em uma instituição pública municipal e cursou a graduação em Letras na UFMG. Professora há mais de dez anos, Júlia no momento está afastada da docência, pois ocupa um cargo de chefia no setor administrativo em uma cidade do Maranhão, onde reside atualmente.

Autodeclarada preta, o contato de Júlia com as questões raciais iniciou-se na infância, por meio da convivência com a família da mãe, composta majoritariamente por pessoas negras. Segundo suas falas, a postura da mãe foi um dos referenciais para seu entendimento do que é ser uma mulher negra, pois a mãe quebrou vários tabus e posicionava-se afirmativamente. Para Júlia, é importante pensar nas questões raciais desde a elaboração do material didático até os processos de formação de professores.

### 3.3.3.7 Professora Nicole

Nicole tem 20 anos e nasceu no estado de São Paulo. A mãe é formada em educação física, mas trabalha como caixa de supermercado, e o pai é líder de mecânico de refrigeração. Nicole completou a educação básica em uma instituição de ensino privada e atualmente está no quinto período da graduação em Letras-Inglês na UFMG. Enquanto cursa a graduação em Belo Horizonte, a família continua residindo no estado de São Paulo, na cidade de Campinas.

Nicole começou a lecionar assim que iniciou a graduação, trabalhando em cursos livres de idiomas com alunos de faixas etárias variadas. Atualmente, dedica cerca de dez a vinte horas ao ensino de inglês semanalmente.

Autodeclarada parda, Nicole é de uma família inter-racial, composta por mãe branca e pai negro. Entretanto, Nicole afirma que o pai não é muito esclarecido em relação a sua condição racial, e, por isso, as questões raciais não eram abordadas dentro da família. A professora passou a ter contato com as questões raciais ao ingressar na faculdade, por meio de leituras e atividades de coletivos nas redes sociais.

### *3.3.3.8 Professora Rafaela*

Rafaela tem 33 anos e é natural de Barbacena, Minas Gerais. Filha de uma secretária e de um mecânico, realizou toda a educação básica em escolas públicas estaduais. Mudou-se para a cidade de Juiz de fora a fim de ingressar na universidade federal da cidade. Formou-se em Letras na UFJF e lá também cursou o mestrado em Linguística e até o terceiro ano do doutorado também em Linguística. Por motivos pessoais, Rafaela não pôde completar o doutorado, mas pretende retomar os estudos quando tiver oportunidade.

Rafaela é professora de língua inglesa há mais de dez anos e atualmente leciona para turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), com uma carga horária semanal entre vinte e trinta horas. Além do ensino regular, Rafaela também leciona aulas particulares, com material didático próprio.

Autodeclarada preta, Rafaela teve contato com as questões raciais na faculdade, por meio de disciplinas de literatura, pois, segundo a professora, no âmbito familiar e na educação básica elas eram um tópico ignorado. Rafaela manifestou interesse em participar da pesquisa pela possibilidade de contribuir para uma discussão considerada por ela relevante e pela oportunidade de refletir criticamente acerca de suas experiências enquanto professora negra.

### *3.3.4 Perfil geral das participantes*

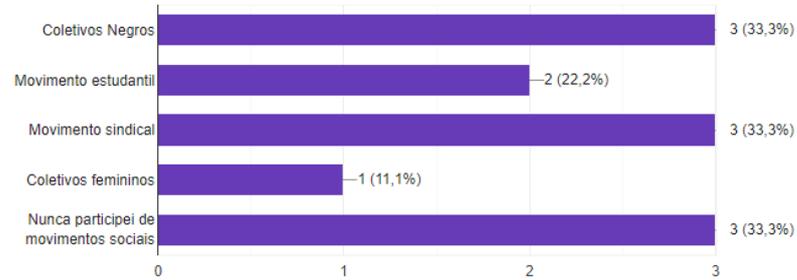
Após a apresentação individual das professoras participantes, julgo pertinente fazer um levantamento do perfil das professoras a fim de proporcionar uma visão panorâmica a respeito de outros aspectos relevantes para esta pesquisa. Particularmente, busco apresentar o perfil das participantes em relação aos seguintes fatores: atividades culturais, grau de engajamento social, participação em atividades acadêmicas e práticas de letramento.

Concordando com P. Silva (2009), acredito que fora da academia há discussões importantes que podem contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos e para a compreensão da realidade onde eles estão situados. Portanto, os aspectos destacados a seguir possibilitam a compreensão mais ampla de como as participantes negociam as identidades sociais exploradas neste estudo. Os dados serão apresentados por um viés quantitativo, mas a análise privilegiará um viés interpretativista.

**Figura 1.** Participação em movimentos sociais

Já participou ou participa de algum tipo de movimento social?

9 respostas

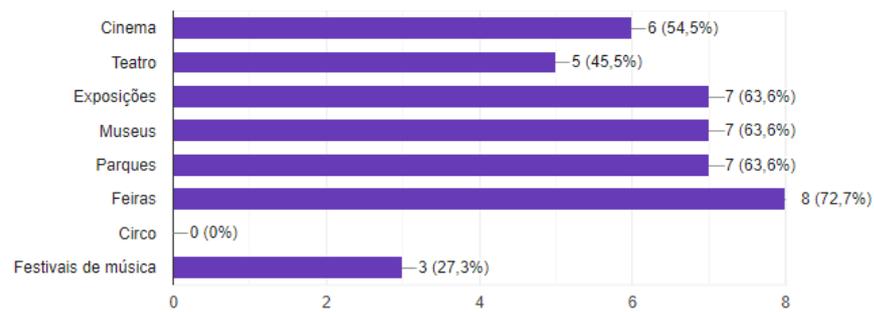


**Fonte:** Elaborado pela autora.

**Figura 2.** Atividades culturais

Quais as atividades culturais que você realiza com maior frequência?

11 respostas

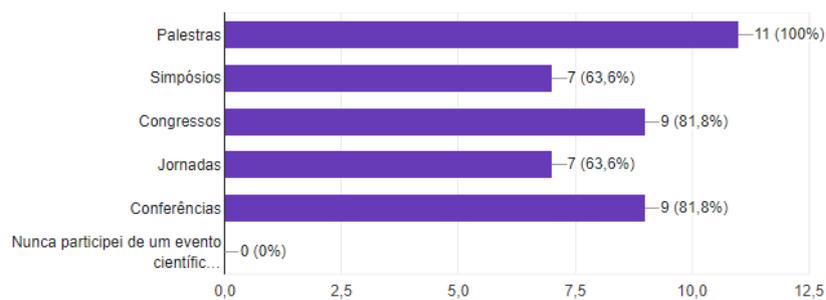


**Fonte:** Elaborado pela autora.

**Figura 3.** Atividades acadêmicas

Quais tipos de eventos científicos você já participou ou participa?

11 respostas

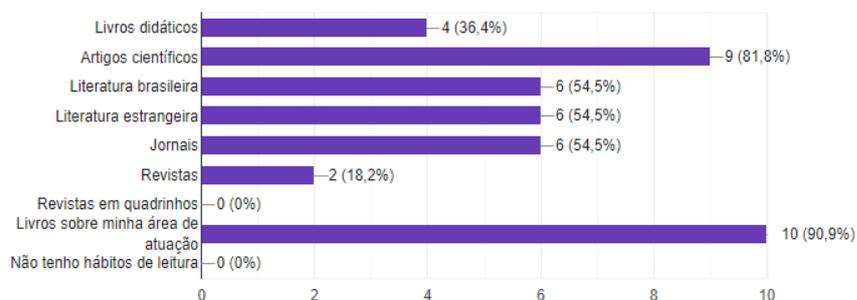


**Fonte:** Elaborado pela autora.

**Figura 4.** Práticas de leitura e letramentos

Quais materiais você lê com mais frequência?

11 respostas



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Na Figura 1, os dados mostram que a maioria professoras já estiveram envolvidas em algum tipo de movimento social. Segundo Gomes (2005; 2012), os movimentos sociais funcionam como instrumentos de reeducação da população, pois desvelam relações de poder, ressignificam conceitos e ações e reconstróem identidades. Assim, seria possível afirmar que as professoras possuem postura crítica e procuram engajar-se em causas sociais.

Na Figura 2, os dados revelam quais atividades culturais as professoras realizam com maior frequência. Em uma pesquisa sobre identidades, identificar como a cultura está presente na vida das professoras é importante, uma vez que as identidades também são construções culturais. Além disso, o acesso a atividades culturais também pode ser considerado um dos marcadores das questões raciais no contexto brasileiro (GOMES, 2005; AZEVEDO, 2010; MUNANGA, 2015). Analisando os dados, seria possível dizer que as professoras possuem acesso a atividades diversas e buscam estar em contato com a cultura em suas diversas formas.

Por fim, nas Figuras 3 e 4, observam-se práticas de letramento referentes a atividades intelectuais acadêmicas e não acadêmicas. Identificar as práticas de letramento realizadas pelas professoras é essencial para a compreensão das identidades raciais e profissionais, uma vez que as duas identidades são negociadas por meio do entendimento adequado de conceitos (GOMES, 2005) e podem ser influenciadas pelo acesso a determinadas atividades intelectuais (GATTI, 2012) e pelo desenvolvimento crítico dos conhecimentos (REIS, 2018). De acordo com os gráficos, as professoras têm ou já tiveram acesso a atividades acadêmicas variadas e a materiais de leitura diversos. Portanto, seria possível afirmar que há interesse por parte das professoras

em se manter atualizadas acerca de suas respectivas áreas de atuação e também acerca de questões de interesse pessoal.

A partir dos dados quantitativos presentes nos gráficos e das características apresentadas nos perfis individuais, é possível concluir que as mulheres negras participantes desta pesquisa são oriundas de camadas populares e possuem alto nível de letramento, participando de eventos acadêmicos e mantendo-se informadas sobre sua área de atuação. Ademais, os dados indicam que as participantes têm uma postura crítica para além do ambiente acadêmico e da sala de aula, pois apenas três participantes nunca estiveram engajadas em movimentos sociais.

Os dados encontrados ressoam nas repostas das professoras durante a entrevista semiestruturada. É possível observar como as professoras constroem os sentidos considerando suas experiências pessoais e acadêmicas, adotando posicionamento crítico perante os questionamentos.

### **3.4. Resumo do capítulo**

Neste capítulo foi apresentada metodologia da pesquisa. O desenho qualitativo buscou um processo de geração de dados que privilegiasse a compreensão da complexidade do contexto pesquisado. Também foram apresentados perfis detalhados das professoras a fim de aproximar o leitor das participantes e contextualizar as respostas das entrevistas.

Nos próximos capítulos, os dados gerados serão problematizados à luz do aporte teórico adotado para esta pesquisa.

## 4 (DES)CONSTRUINDO IDENTIDADES

*Um pensamento forçado a não poder representar a identidade real do sujeito é um pensamento mutilado em sua essência.*

Neusa Santos Souza

O presente capítulo destina-se à análise e à discussão dos resultados gerados a respeito das identidades sociais enfocadas nesta pesquisa.

### 4.1 (Des)construindo as identidades raciais

#### 4.1.1 A família e questões raciais

A família é, muitas vezes, onde os sujeitos experimentam os primeiros contatos com a vida social e desenvolvem os primeiros traços da subjetividade (SOUZA, 1983). Na família, são apresentados muitos dos valores e crenças, incluindo aqueles relacionados com cidadania e política (BRITO, 2013). No caso das pessoas negras, é possível argumentar que a abordagem das questões raciais no âmbito familiar é fundamental para o processo de construção da identidade negra (GOMES, 2002; CONSTANTINO, 2014; PEROTONI, 2016).

Segundo Gomes (2002), o tratamento das questões raciais no seio familiar manifesta-se de diferentes formas, desde a discussão sobre eventos cotidianos até o cuidado com os cabelos e outros elementos estéticos. Por outro lado, o entendimento da família acerca das questões raciais pode causar conflitos. Nas palavras de C. Silva (2009, p. 105):

O discurso familiar constitui-se em outra situação que favorece o reconhecimento do pertencimento étnico-racial ainda na infância. Em famílias negras estruturadas identitariamente esse discurso tenta revelar os aspectos afirmativos da condição identitária, ao mesmo tempo em que prepara os membros da família para lidar com as agressões étnico-raciais que sofreram ao longo da vida [...]. Em famílias negro-mestiças esse discurso termina por nomear, qualificar, classificar, pontuar as diferenças fenotípicas entre seus membros.

Considerando o papel da família na formação da identidade racial, busquei investigar a experiência das participantes em relação à construção da identidade negra no âmbito familiar. Para tanto, perguntei às professoras se as questões raciais eram discutidas de alguma forma nesse âmbito e se o tratamento dispensado a elas influenciou ou não a concepção de raça que

as professoras possuem no momento. As respostas indicaram que a abordagem dada pela família foi crucial para o entendimento do que é raça e também para a constituição das professoras enquanto mulheres negras.

Os excertos apresentados a seguir ilustram as diferentes abordagens das questões raciais na família das participantes. Foram selecionados aqueles mais representativos das experiências das professoras. As análises contrastam os possíveis impactos na construção identitária das participantes enquanto professoras e mulheres negras.

No primeiro excerto, a professora Júlia relata que não havia uma abordagem explícita, mas certas crenças atravessavam o imaginário familiar:

*A gente nunca conversou sobre isso, mas é impressionante como sempre na família ficaram ressaltados os aspectos negativos que geralmente são atribuídos a questões de raça. [...] Minha vó nunca gostou que a minha mãe, os meus tios se relacionassem com pessoas brancas... se relacionasse no costume, ali no tato, fazer amizades, etc... porque ela entendia que essas pessoas, pessoas brancas, eram mais importantes ou tinham mais poder, muita influência e não estariam nem um pouco interessadas nas questões das pessoas pobres e negras. Não era algo muito forte, mas eu me lembro da minha avó ter falado algumas coisas nesse sentido (Professora Júlia).*

A situação descrita por Júlia também aparece nas narrativas de outras participantes. É possível apontar que a ausência de conversas explícitas sobre raça e racismo não significa que esses temas não estejam presentes. Na informalidade das conversas na família, existia a possibilidade de inferir certos valores relacionados à posição do negro na sociedade, como a subalternidade e a desvalorização.

No intuito de preparar os netos, a avó de Júlia compartilhava suas experiências enquanto mulher negra dentro de um contexto específico, no caso, a zona rural. Seu entendimento, portanto, era de que, enquanto negros, eles deveriam permanecer “em seu lugar” e não se misturar com pessoas importantes e influentes, ou seja, com os brancos.

Seria possível questionar a natureza dos conselhos da avó de Júlia. Seriam os conselhos fruto de uma ação consciente ou de uma reação decorrente de experiências? Não é possível dizer que as crenças fossem equivocadas, como Júlia salienta em outro momento da narrativa:

*Então eu entendo que a forma que a minha avó entendia que os negros estavam posicionados no mundo era super adequada, infelizmente era isso mesmo, ela não estava errada não... principalmente porque ela estava muito habituada a ver pessoas negras nas posições mais subalternas possíveis, mesmo no contexto rural (Professora Júlia).*

Júlia reconhece a legitimidade concepções da avó. Elas foram construídas a partir da realidade daquela mulher negra, uma mulher inserida em um contexto de zona rural e que entendia as relações de poder a partir de sua posição no mundo. Além disso, mesmo sem qualquer conhecimento considerado formal ou teórico, avó faz uma leitura da sociedade como racista e compreende como os negros e negras são posicionados no mundo.

De modo similar às experiências de Júlia, a narrativa de Gabriela também traz os avós como protagonistas. Dessa vez, a abordagem é mais explícita:

*Em todo momento, meus pais, meus avós, sempre nos disseram, sempre me disseram que eu era negra. Eu vi isso acontecendo com meus irmãos, então a gente nunca teve uma questão de diferença, de não saber o que [quem] era racialmente. [...] Com meus avós eu lembro que foi uma conversa direta, desde pequena.... não, não dizia assim “você é negra”, dizia: “olha, porque você é negra, às vezes na escola vão te tratar mal.... porque você é negra, você tem que tomar cuidado com as suas coisinhas, olha sempre se são as suas coisas, nunca pega nada de ninguém porque alguém pode falar que foi você”, sabe? Então nesse sentido. E os meus avós, principalmente meus avós, eles falavam muito das histórias... O avô do meu avô tinha sido escravo, era bisavô do meu pai. Então eles contavam muitas histórias pra gente (Professora Gabriela).*

A família de Gabriela conversava abertamente a respeito das questões raciais. Gabriela e seus irmãos eram aconselhados quanto a possíveis situações que poderiam enfrentar em decorrência de sua condição de negros. Entretanto, é preciso olhar cuidadosamente para o teor dos conselhos compartilhados.

Os alertas dos avós de Gabriela podem ser interpretados como resultado da internalização e naturalização de atitudes de discriminação, transferindo a responsabilidade dos agressores para a vítima. Gabriela não foi ensinada a se defender, mas sim a se preservar, adotando comportamentos que evitassem exposição. Portanto, é possível argumentar que os conselhos compartilhados pelos avós de Gabriela eram, na verdade, advertências sobre as possíveis consequências de ser negro e não conforme o esperado, de não permanecer “no seu lugar”, repetindo o mesmo discurso da avó de Júlia.

É importante salientar que o intuito da problematização não é responsabilizar os avós pelas atitudes relatadas, muito pelo contrário. É preciso compreender como a estrutura racista faz com que negros e negras não se deem conta estarem reproduzindo discursos racistas.

Na fala de Gabriela, também chamam a atenção as histórias contadas pelos avós sobre os familiares escravizados. Qual era a intenção dos avós ao narrar tais histórias? Qual era o tom utilizado para a narração? Geralmente, histórias sobre a escravidão são contadas de uma forma

naturalizada, sem aprofundamento e ignorando a realidade do que significava ser negro naqueles tempos. É possível considerar tal postura como um dos efeitos do constante apagamento da escravidão de história nacional, uma vez que esse período não é analisado criticamente em nossa sociedade.

Problematizando as falas dos avós de Gabriela, percebe-se que, assim como os conselhos, as histórias sobre os ancestrais escravos objetivavam marcar o lugar dos indivíduos enquanto negros. Os saberes construídos ao longo tempo pelos membros da família atuam na realidade dos sujeitos, pois são saberes que marcaram várias gerações, seja em aspectos subjetivos, seja em aspectos sociais, culturais e econômicos. Dessa forma, a ancestralidade é um fator central para definir o pertencimento racial, positiva ou negativamente.

Os excertos das narrativas de Júlia e Gabriela apontam possíveis efeitos do tratamento das questões raciais no âmbito da família. E quais seriam os possíveis efeitos da ausência das questões raciais no diálogo familiar?

Para tentar responder essa pergunta, sigo para a análise dos excertos das narrativas das professoras Nicole e Bell. As professoras ponderam se a maneira como as questões raciais foram discutidas na família influenciou o entendimento do conceito de raça que elas possuem atualmente:

*Sim, com certeza. Porque eu acho que talvez eu [me] afirmar melhor ou com mais segurança se isso tivesse sido tratado comigo... Ou talvez [eu] não me sentisse desconfortável em relação a isso ou meio em dúvida (Professora Nicole).*

*Muito, né? Quando eu estava crescendo, como eu sempre fui a mais escura da família (na cor da pele), sempre teve uma tentativa de negar o que eu era, o que eu me reconheço como. E mesmo quando eu vim a me reconhecer eles falaram assim: “não, mas você não é negra, não pode, você não é negra”. E eu respondia ((ironicamente)): “não, eu sou branca, gente”. Desde pequena eu sabia que eu não era aquilo [branca], não me reconheço como você [pessoa branca] (Professora Bell).*

Conforme ressalta Brito (2013), a criança incorpora determinados valores e crenças e relaciona-se a um grupo particular por meio da identificação. É possível interpretar que o tratamento direcionado teria sido útil para esclarecer questões conflituosas que ainda perpassam a identidade racial da professora.

Na narrativa de Bell, a ausência do diálogo sobre o componente racial também é notada, principalmente em relação às características fenotípicas da professora, que era considerada *a diferente* da família. A dificuldade em falar sobre as questões raciais na família dificulta não

apenas o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento contra o racismo, mas também o entendimento da professora sobre o que significa ser uma mulher negra (BRITO, 2013).

Júlia e Gabriela tiveram acesso às questões raciais, em diferentes níveis e abordagens. Na família de ambas, as conversas (diretas ou indiretas) sobre raça destacavam elementos negativos sobre o ser negro, predominando discursos de subalternidade e inferioridade. Já na família de Nicole e na de Bell, as questões raciais foram ignoradas, gerando diversos apagamentos na construção subjetiva das professoras.

É interessante observar também que o contexto familiar das professoras aponta para realidades raciais diferentes: enquanto Júlia e Gabriela pertencem a famílias majoritariamente negras, Nicole e Bell integram famílias inter-raciais. A diferença na composição familiar fez com que o mito da democracia racial estivesse presente nos discursos das famílias (CONSTANTINO, 2014), pois tanto a noção de preservação pregada pelas famílias de Júlia e Gabriela quanto a tentativa de negação da negritude de Bell e Nicole são ações provenientes de um discurso que coloca negros e brancos em uma suposta e inabalável harmonia.

#### ***4.1.2 Corporeidade e identidades negras***

O corpo diz a respeito à nossa maneira de estar no mundo. Ele não só representa a materialidade do sujeito, mas é também a partir dele que ocorrem os processos de subjetivação (GOMES, 2003; HASHIGUTI, 2009; SILVA, 2014). O corpo não é somente a manifestação da identidade, mas também é o meio pelo qual ela se constitui; o corpo significa tanto pela materialidade quanto pela localização (HASHIGUTI, 2009). Assim, corpo e identidade podem ser considerados indissociáveis (SILVA, 2014; GOMES, 2019).

Nos processos de construção da identidade negra, o corpo ocupa lugar de destaque. De acordo com Gomes (2019, p. 138), a corporeidade negra pode ser entendida “como a maneira em que os negros e negras reconhecem seus corpos e os utilizam como instrumento relacional com o outro e com o mundo”. Segundo a autora, “os corpos negros e a corporeidade negra têm sido fontes de processos de regulação e de emancipação desde os tempos escravistas até os dias atuais” (GOMES, 2019, p. 133). É por meio do corpo que os sujeitos negros compreendem a alteridade e significam sua existência no mundo.

A corporeidade negra é perpassada não só por elementos estéticos, mas também por aspectos políticos, culturais e históricos. Construído negativamente desde os tempos escravocratas como o corpo negro foi situado em um lugar de subalternidade (SILVA, 2014), não somente em relação a padrões estéticos, mas também como determinante do

posicionamento social e econômico dos sujeitos (ASSIS, 2017; GOMES, 2019). Dessa forma, a alienação do sujeito negro começa pelo corpo (MUNANGA, 2009).

Partindo do pressuposto do corpo como elemento formador das identidades, é possível problematizar, a partir das falas das professoras, o papel da corporeidade na construção tanto da identidade racial quanto da identidade docente.

#### *4.1.2.1 Não é negra, é moreninha: fenótipos, espaços e perspectivas*

No Brasil, as características fenóticas são o principal critério utilizado para a classificação racial (GOMES, 2005; SCHWARCZ, 2012; MUNANGA, 2015). Apesar de a noção de raça não estar relacionada a fatores biológicos, a cor e as demais características da corporeidade perpassam a constituição da identidade negra (MUNANGA, 2012; SCHWARCZ, 2012), uma vez que critérios como a ancestralidade não influenciam quando pensamos nos aspectos sociais e culturais (SCHWARCZ, 2012). É importante salientar que essa é uma particularidade da sociedade brasileira. Em nosso contexto, a existência de familiares negros, próximos ou distantes, não é levada em consideração, isto é, o genótipo não é um critério relevante para a classificação racial (OSÓRIO, 2003; SCHWARCZ, 2012).

Sendo assim, o fenótipo é o que determina a condição racial dos sujeitos e, conseqüentemente, sua posição social e econômica na sociedade. Conforme salienta Schwarcz (2012, p. 49-50):

[...] ter certeza da cor negra é compactuar da evidência da exclusão social. É ter certeza da discriminação e sofrer, cotidianamente, com ela. Significa ser barrado em certos locais, ter o carro inspecionado, ser obrigado a mostrar documentos com frequência maior que os demais e assim vamos.

Como a cor simboliza o que a pesquisadora considera a certeza da exclusão, é possível observar como os sujeitos negros utilizam esses critérios para significar seus corpos no mundo e construir a identidade racial. No caso das mulheres negras desta pesquisa, é possível perceber como os elementos fenóticos foram cruciais para o entendimento do que é raça, e conseqüentemente, para negociar os sentidos relacionados à identidade negra.

Nesta pesquisa, é possível observar que o pertencimento e a identidade racial das mulheres autodeclaradas pardas é construída a partir de um conflito entre a autoidentificação e a heteroidentificação. Sobre os dois tipos de classificação, é possível dizer que:

O primeiro conceito, versa sobre a identidade que o sujeito se reconhece. Ou seja, a “origem”. A partir de suas vivências, cultura, vínculos sociais, hereditariedade e outros aspectos que compõem a identidade, o indivíduo se autodeclara pertencente a um determinado grupo étnico. No entanto, o segundo termo empregado na decisão do STF, refere-se a “marca”, estética, aparência, a maneira pela qual o sujeito é “lido socialmente”. Assim, trata-se do conjunto de características fenotípicas apresentadas pelos indivíduos que, em sociedade, são heteroidentificáveis (ELÍSIO; COSTA; RODRIGUES FILHO, 2019, p. 50).

As noções de autoidentificação e heteroidentificação remetem ao papel das relações de alteridade no processo de formação das identidades, especialmente na formação da identidade negra. A presença das características fenotípicas precisa ser reconhecida pelo outro para que ele se enquadre ou não enquanto pertencente a um determinado grupo, considerando os indivíduos e o contexto relacional (SCHWARCZ, 2012).

O excerto selecionado ilustra a relação entre corpo e classificação racial:

*É... eu acho que no Brasil raça tá bem conectada com seu fenótipo, né?... como você parece, sua aparência, seus traços, o tom da pele, a textura do cabelo, os traços do rosto... acho que conta muito como você é, mas que também tem uma questão de herança, de ancestralidade... (Professora Catarina).*

No excerto, é possível observar como a representação do corpo negro ultrapassa percepções subjetivas, pois é por meio dele que a raça é atribuída (SILVA, 2014). Identificar uma pessoa como negra não depende somente da presença dos traços fenotípicos, mas também dos significados atribuídos a eles. A estrutura racista de nossa sociedade é responsável por determinar o destino social dos sujeitos, uma vez que a cor da pele carrega significados negativos (GOMES, 2005; CONSTANTINO, 2014).

Catarina menciona a ancestralidade e a herança como possíveis determinantes da identificação racial. Entretanto, sabe-se que no contexto brasileiro esses componentes atuam em um nível mais subjetivo, principalmente no desenvolvimento da autoidentificação (SCHUCMAN; FACHIM, 2017). Como lembra Munanga (2015), o conhecimento acerca da história e cultura da população negra afeta a compreensão das questões raciais e, conseqüentemente, a construção de uma identidade negra positiva.

Questionadas acerca de sua compreensão de raça, algumas professoras entrevistadas argumentam como espaços e perspectivas atuam na construção da identidade racial:

*Na minha experiência, eu acho que [raça] é dividida por espaços, sabe? Porque essa questão de raça ela muda dependendo do espaço que você está inserido. Então*

*no Brasil sempre foi uma questão mais de cor pra mim, né? O fato, por exemplo, da minha família ser majoritariamente branca (no sentido de cor, não no sentido de hereditário) e eu sempre ser a que sempre foi a (como eles me chamavam) moreninha ((risos)) ainda me chamam [risos]. Mas sempre foi uma questão mais conectada à maneira como eu me via perante as pessoas (Professora Bell).*

*[Eu] percebo que há graus de negritude e nesses graus de negritude, há também diferença de tratamento, de privilégio... e também (usando a palavra que a gente viu lá na palestra) de heteroidentificação. As pessoas [falam]: “ah, não é negra, é moreninha”. Eu percebo em alguns lugares, eu não sou considerada negra, enquanto em outros sim (Professora Alice).*

É possível dizer que as falas das professoras Bell e Alice são exemplos de como os critérios de autoidentificação e heteroidentificação coexistem. No caso de Bell, percebe-se que a composição racial de sua família dificultava a formação de uma identidade negra. Termos como *moreninha* são empregados para distanciar o sujeito do preto, “dessa maneira atenuado por outras cores que cumprem o papel de intermediárias” (SCHWARCZ, 2012, p. 53). Chamar Bell de *moreninha* era uma tentativa de afastá-la daquilo considerado como inferior e aproximá-la de uma categoria mais aceitável (CRUZ; MARTINS, 2018), mais próxima da cor que predominava naquele contexto. A palavra *moreninha* também aparece na experiência de Alice como atenuador de sua negritude. Dessa forma, a professora compreende o papel do termo no âmbito social, pois ele é empregado somente em determinados espaços.

Na fala de Alice, são mencionados supostos graus de negritude, o que pode ser explicado pela noção de colorismo, entendido como um tipo de discriminação racial baseada na cor da pele, privilegiando as tonalidades mais claras em detrimento das mais retintas (SILVA, 2017; CRUZ; MARTINS, 2018; COSTA, 2018). O colorismo estabelece a tonalidade da pele como fator determinante para o tratamento do indivíduo pela sociedade.

No caso das mulheres negras, o colorismo atua de maneira a designar papéis sociais, isto é, quanto mais escura for a tonalidade da pele, mais a mulher será associada a trabalhos laborais e sofrerá com a exclusão (CRUZ; MARTINS, 2018). Como destaca Oracy Nogueira (2007), a intensidade do preconceito varia de acordo com os traços fenotípicos. Quanto maior a presença de caracteres negroides, maiores são as chances de que pessoa negra vivencie o racismo.

Alice, enquanto mulher autodeclarada parda, percebe a existência de um tratamento diferenciado em certos contextos. Seria possível argumentar que a tonalidade da pele permite à professora transitar por ambientes geralmente negados a pessoas de pele mais escura, configurando então o privilégio destacado pelo colorismo. A respeito dessa mobilidade, é

importante discutir que não se trata de aceitação, mas sim de tolerância, pois “apenas cria-se a ilusão de que parte da população negra é imersa nos espaços, quando, na verdade, àquela população de pele mais escura é negada qualquer possibilidade de acesso” (SILVA, 2017, p. 13). Portanto, a suposta mobilidade de Alice pode ser vista como uma combinação entre os efeitos do mito da democracia racial e da noção de colorismo (CRUZ; MARTINS, 2018). A mulher negra até pode ser tolerada, mas para isso precisa estar em consonância com o padrão mais aceitável, precisa disfarçar suas características negroides.

Com base nas experiências até aqui discutidas, é possível problematizar como a heteroidentificação e o colorismo afetam a construção da identidade negra. No próximo excerto, a professora Alice detalha um episódio protagonizado pelo conflito de realizar a autoidentificação:

*Pensando por exemplo em cotas, pensando na seleção do doutorado que tem vagas reservadas pra PPI, eu não sei até que ponto as pessoas me julgariam por concorrer nessas vagas, por exemplo. [Elas diriam]: “você vai concorrer no PPI?” Não faz sentido... Que tipo de privilégios você não tem que uma pessoa com uma negritude maior que a sua tem, tá entendendo? Aí eu sou colocada nessa situação de caramba, não vou concorrer a essa vaga... não por não me considerar negra, mas por achar que as pessoas vão dizer essa vaga não é pra mim (Professora Alice).*

Analisando a fala de Alice, é possível ponderar que a professora não duvida de sua identidade racial, mas os questionamentos de outros colocam em xeque a legitimidade de tal identidade. Logo, marca-se um conflito acerca do merecimento da professora e se seu grau de negritude é suficiente utilizar a política afirmativa.

A existência de graus de negritude, inclusive, é algo que novamente chama a atenção na fala de Alice. É realmente possível dizer que uma pessoa é mais negra que a outra? O que a professora compreende como negritude? A distinção feita por Alice baseia-se somente em caracteres fenotípicos, colocando o corpo como único “medidor” da identidade negra. Como a sociedade brasileira categoriza as raças de acordo com a cor da pele, a fala de Alice é um reflexo desse fenômeno, explicitando como o colorismo está presente no imaginário social.

A afirmação acerca de graus de negritude também sinaliza a existência de graus de pertencimento identitário. Silva (2017) e Cruz e Martins (2018) acreditam que tal categorização pode provocar desarticulação dentro da própria comunidade negra, pois o argumento de que existam pessoas negras privilegiadas desviaria o foco do real opressor e aumentaria a discriminação dentro da comunidade negra. Para Ferreira e Camargo (2012), a ausência de unanimidade dificulta ainda mais a construção de uma identidade negra positiva.

Pela fala da professora, não é possível delimitar exatamente de onde ou de quem viriam os questionamentos quanto a sua identidade racial. Entretanto, a preocupação de Alice com o julgamento alheio mostra-se pertinente, uma vez que a visão da sociedade utiliza tais argumentos para causar uma desagregação racial (SILVA, 2017; CRUZ; MARTINS, 2018) e para contestar a eficácia e a legitimidade das políticas afirmativas (BRASIL, 2012; ELÍSIO; COSTA; RODRIGUES FILHO, 2019).

Relativamente à cor da pele, são as participantes autodeclaradas pardas que mais experienciam a heteroidentificação. No caso das professoras autodeclaradas pretas, a cor da pele também é um marcador identitário importante; no entanto, há menos questionamentos sobre ser ou não realmente negra, uma vez que os caracteres fenotípicos (especialmente a cor da pele) atendem àquilo que a sociedade entende como atributos de ascendência africana (SILVA, 2017). São as mulheres pretas as mais vulneráveis a situações de discriminação ao longo da vida, uma vez que para elas não são atribuídas alternativas de pertencimento racial e eufemismos, como a de *serem morenas, cor-de-jambo, marrom-bombom* e afins.

Fica evidente como o racismo atua de maneira perversa. Seja nas relações interpessoais, seja na constituição subjetiva, os discursos racistas continuam sendo disseminados e perpassam as mais diversas esferas. São esses discursos que legitimam, desde os tempos coloniais, a separação e a hierarquização dos seres humanos.

A análise dos excertos permite problematizar os significados relacionados à corporeidade negra e reiterar o conceito de raça enquanto categoria social. No próximo subtópico, um elemento da corporeidade negra será discutido com maior profundidade: o cabelo. De acordo com Gomes (2010), cabelo crespo e corpo negro não podem ser interpretados separadamente. Nesta pesquisa, as duas categorias foram destacadas a fim de possibilitar uma análise mais aprofundada das narrativas das professoras negras participantes.

#### *4.1.2.2 O cabelo: elemento estético e marcador identitário*

Segundo Gomes (2002, p. 42), “o corpo evidencia diferentes padrões estéticos e percepções de mundo”. Considerando tal aspecto da corporeidade, a autora afirma que a identidade negra compreende um complexo sistema estético e “não se constitui apenas por oposição ao branco, mas também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este” (GOMES, 2003, p. 172). A autora argumenta que a experiência corporal varia de acordo com padrões culturalmente estabelecidos.

Dessa forma, é possível compreender a estética negra como a junção dos atributos fenotípicos (cabelo, cor da pele) aos seus respectivos significados políticos e culturais (GOMES, 2018; SANTOS; MATTOS, 2018). No caso das mulheres negras, a estética aparece como determinante para o pertencimento e para a afirmação da identidade negra (GOMES, 2002; CALDWELL, 2004; ASSIS, 2017). Para Santos e Mattos (2018, p. 279):

Observar a relação de mulheres negras com seus cabelos nos permite compreender também como as imposições sobre os corpos, dadas apenas como padrões estéticos, fazem parte também da manutenção de um sistema de estratificação de classes e da subalternização de mulheres negras na história do século XX e início do XXI no Brasil.

Segundo Gomes (2002, p. 43), o cabelo é usado desde os tempos da escravidão “como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro”. A autora destaca que tanto o cabelo crespo quanto o corpo negro podem ser considerados “expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil” (GOMES, 2010, p. 2). Na mesma direção, Marques (2018, p. 16) salienta que o cabelo é usado pela população negra para marcar a noção de pertencimento, por simbolizar “a escolha de uma estética que rompe e que se contrapõe às imposições culturais”, centradas em valores eurocêtricos.

Gomes (2002, p. 47) também salienta que a relação dos/as jovens negros/as com a estética desencadeia conflitos identitários:

Para o/a adolescente negro/a, a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo da vida. Essas experiências são acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo os seus principais representantes. Tais sinais diacríticos assumem um lugar diferente e de destaque no processo identitário de negros e brancos brasileiros. A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa auto-estima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. Muitas vezes, essas experiências acontecem ao longo da trajetória escolar.

Pensando o cabelo crespo como símbolo da identidade negra, sua manipulação engloba significados não só estéticos, mas também sociais e culturais. O cabelo pode atuar como um sinal de negação ou afirmação da identidade negra e também pode variar de acordo com o contexto onde a mulher está inserida (PIRES; MOCELIN, 2016). Em um estudo sobre a manipulação do cabelo e relações étnico-raciais, Pires e Mocelin (2016) afirmam que o uso do cabelo afro natural depende da compreensão dos sentidos político e estético desse elemento da corporeidade.

O entendimento político é uma consequência do processo de ressignificação pelo qual os componentes da estética negra têm passado. A compreensão dos aspectos históricos e culturais atrelados ao corpo negro conduz os sujeitos a construir novos sentidos para aquilo que antes era visto como algo negativo. É importante salientar que esse processo não deve ser imposto, pois o patrulhamento ideológico (GOMES, 2003) em relação à estética pode ser tão nocivo quanto a imposição dos padrões eurocêntricos.

Nas narrativas das professoras, é possível observar como desde a infância há um conflito entre os padrões eurocêntricos tidos como belos e ideais (MARQUES, 2018; SANTOS; MATTOS, 2018) e a realidade dos traços fenotípicos significados negativamente. Os excertos selecionados explicitam o impasse vivido pelas mulheres ainda na juventude:

*Eu me lembro de me sentir inferiorizada... por exemplo, eu tinha outras amigas, eram vizinhas minhas, a gente brincava e tal e todas elas tinham cabelo liso. Eu tinha aquelas piscinas de plástico, se minha mãe chamasse elas pra ir pra piscina... quando meu cabelo molhava ficava diferente do cabelo delas quando molhava e eu ficava querendo que o meu cabelo ficasse como o delas. [...] Uma vez que a gente foi pra praia, eu, minha mãe, essa minha amiga e mãe dela e ela e a mãe dela tinham cabelo liso. E minha mãe já alisava e eu ainda não. E a gente tem uma foto que era minha mãe no meio, eu de um lado e a menina do outro e assim, o meu cabelo tá um sol ((volumoso)) e o da menina todo liso, todo arrumadinho, sabe? E aí eu me incomodava com isso (Professora Alice).*

Para Alice, o cabelo é o elemento fenotípico que sobressai na corporeidade. O cabelo não é apenas uma característica corporal, mas é também definidor do pertencimento racial (GOMES, 2002; CALDWELL, 2004). A professora explicita o incômodo gerado pela comparação entre o seu cabelo e o cabelo das coleguinhas. É possível considerar a comparação uma consequência da valorização dos padrões estéticos eurocêntricos. Assim, o cabelo volumoso é algo que desperta sentimento negativo na jovem, pois há o conflito entre o padrão almejado e o que a realidade apresenta (GOMES, 2010).

Também é interessante observar como as palavras *liso* e *arrumadinho* aparecem como sinônimos. O emprego das duas palavras revela como o cabelo volumoso de Alice é associado a feio, bagunçado, anormal. Nesse sentido, concordo com Caldwell (2004) acerca do poder das representações em moldar comportamentos individuais.

A professora Rafaela também menciona o cabelo como elemento marcador no próximo excerto:

*No ensino médio, na educação básica, [a questão racial] nunca foi uma questão que tivesse tanto peso. Só um certozinho bullying por causa do cabelo ((riso constrangido))... o cabelo sempre foi uma coisa assim [que as outras crianças falavam] “olha o cabelo dela, o cabelo duro”... então com essas coisas criança é cruel e isso sempre tem. Mas nunca foi uma coisa que me jogasse totalmente pra baixo e isso a gente vai [se] adaptando e foi passando sem traumas ((riso hesitante))* (Professora Rafaela).

É possível observar como as representações atuam na construção da relação entre subjetividade e corporeidade e que elas foram reproduzidas durante a infância/adolescência e dentro do contexto escolar. Conforme Santos e Mattos (2018, p. 276-277), é na infância que os sujeitos estão suscetíveis a processos de baixa autoestima, “quando a criança negra de cabelo crespo tem que ir para a escola e ela se percebe diferente ou o próprio ambiente escolar hostiliza essas crianças de forma subjetiva”. Nesse sentido, a relação das mulheres negras com o cabelo é construída desde a infância, e é principalmente no ambiente escolar que a menina começa a perceber como esse elemento de sua corporeidade atua nas relações sociais e na construção de sua identidade (GOMES, 2002; 2003; FÉLIX, 2010).

A fala de Rafaela gira em torno dos comentários negativos associados ao seu cabelo. Mesmo afirmando não ter sido afetada, é interessante observar como a professora opta por narrar tais episódios. A interpretação da atitude das outras crianças *apenas* como *bullying* deve-se à maneira como a sociedade cobra dos negros e negras determinadas reações diante de situações de racismo. Djamilia Ribeiro destaca, em seu livro *Quem tem medo do feminismo negro* (2018), que, desde a infância, somos conduzidos a encarar insultos racistas como brincadeiras, como coisas de criança. A autora indaga:

Por que se tem compreensão com quem está oprimindo e não com quem está sendo oprimido? A menina negra é que precisa entender que isso é “brincadeira” ou quem faz a “brincadeira” que deve perceber que aquilo é racismo? Até quando utilizarão o humor como desculpa para comentários racistas? Quem olhará pela menina negra que odiará seu cabelo por causa das piadas? (RIBEIRO, 2018, p. 21).

Os questionamentos de Ribeiro apontam que não há solidariedade para com a menina negra que sofre com as supostas piadas e que ninguém pensa a respeito das consequências dessas palavras no longo prazo. Concordo com a autora sobre o entendimento do humor como uma ferramenta de perpetuação da violência, não só na escola, mas também nos diversos âmbitos da sociedade. Rosa e Onofre (2018) afirmam que os comentários negativos e os estereótipos em relação ao cabelo do negro são menos rechaçados por não constituírem uma forma explícita de racismo na concepção popular.

Portanto, é possível afirmar que Rafaela utiliza o humor como justificativa para o comportamento das outras crianças na época, sem problematizar o real significado das atitudes preconceituosas. Os comentários racistas são naturalizados, e Rafaela, enquanto mulher negra, aprende a conviver com eles e a se blindar de sentimentos negativos para não ser colocada na posição de vítima.

Com base na fala de Rafaela, é possível afirmar que a escola é um dos lugares onde as relações raciais precisam ser problematizadas. A professora revela que a questão racial nunca foi tratada em sua educação básica, direta ou indiretamente. Sendo assim, é compreensível que as crianças repitam os comportamentos que a professora hoje chama de cruéis, pois internalizaram não só os preconceitos, mas também os padrões impostos por aquele contexto específico (FÉLIX, 2010). É necessário salientar que a escola não é a única responsável por realizar essa discussão, mas não deve negar seu papel enquanto formadora de cidadãos e seres humanos. Mais adiante aprofundarei a discussão sobre o ambiente escolar e a construção da identidade racial.

Ainda refletindo sobre o contexto escolar, a estética novamente aparece como elemento constituinte da identidade no caso da professora Nicole. Assim como Alice e Rafaela, Nicole também manifestou descontentamento com o cabelo, especialmente em um episódio na adolescência:

*Mas assim, você muda pro turno da manhã, tem pessoas mais velhas, tem adolescentes e começa aquela coisa de interesses, de querer ficar com alguém, de quem é bonito, de quem é feio... e tinha essa questão de que todo mundo começou a fazer escova progressiva no cabelo e o cabelo liso virou o que era mais bonito, virou o que era **O** bonito na verdade, na época. E eu lembro que na época, por mais que eu não fosse descontente com o meu cabelo antes eu comecei a ficar descontente com ele... às vezes eu ficava descontente tipo "ai, ele não fica exatamente do jeito que eu quero, eu não sei muito bem como arrumar ele"... mas eu comecei a ficar descontente com ele em si e eu comecei a falar pra minha mãe que eu queria fazer escova progressiva (Professora Nicole).*

O ambiente escolar novamente é o cenário para a descoberta da corporeidade, mais especificamente do cabelo. Ao se tornar adolescente, a estética passou a ser um elemento crucial para as relações interpessoais da professora. A distinção entre ser feia ou bonita começou a ser feita novamente a partir de padrões eurocêtricos (MARQUES, 2018), gerando descontentamento. A manipulação do cabelo apresenta-se como uma maneira de contornar o problema.

Nicole manifesta interesse em utilizar uma técnica de alisamento (escova progressiva), externando um desejo latente de camuflar essa marca identitária específica, de modo a apagar do corpo uma característica que o definiria enquanto pertencente a um grupo (GOMES, 2010). A manipulação do cabelo trouxe efeitos para a construção da identidade racial da professora, como é possível observar no próximo excerto:

*Mas enfim, tinha muito essa questão do cabelo principalmente na 5ª série e tinha a questão de que as meninas mais bonitas, as meninas que começaram a dar os primeiros beijinhos na boca, as meninas que os meninos ficavam pagando pau eram as meninas brancas de cabelo liso, às vezes [com] olho claro, às vezes loira e coisas assim. Então eu me sentia meio mal... Eu sempre me senti muito inferior em relação às outras pessoas e questão de beleza mesmo... por mais que nem sempre eu tenha me sentido feia, eu me sentia sem graça, eu sentia que eu não tinha algo que fosse chamar a atenção dos outros. Então eram raras, raríssimas as vezes em que alguém na escola virava pra mim e falava que me achava bonita... com exceção de amigos que às vezes falam, né (Professora Nicole).*

Nicole reflete sobre como a questão do cabelo afetou sua autoestima. Assim como Nicole, Alice também destaca que o cabelo e os padrões de beleza eram determinantes para a popularidade no ambiente escolar:

*Eu fui [estudei] em escola particular, mas na minha escola as pessoas não se pareciam muito comigo e eu também nunca fui a mais popular da sala, nunca fui aquela pessoa que interagia com alunos de outras salas. Então eu até fico pensando nisso hoje em dia, como colegas da minha sala até hoje mantêm contato com pessoas da educação básica e eu não. Eu sempre fui mais retraída, não por vontade própria. As meninas da minha sala tinham cabelo liso, eram bem bonitas, bem no padrão mesmo, então eu recebi muitos apelidos na minha educação básica... não com relação ao meu cabelo, mas com relação a minha estatura... Então foi meio traumático (Professora Alice).*

Percebe-se que o fenótipo atuou não só como fator central para o pertencimento racial da professora, mas também para o pertencimento dentro do contexto escolar. De acordo com sua fala, a popularidade estava diretamente ligada às características consideradas belas, como cabelo liso (e até mesmo a altura mediana). Ao afirmar que as meninas de cabelo liso *eram bem bonitas mesmo*, é possível dizer que Alice estabelece uma relação de correspondência, ou seja, as meninas de cabelo liso eram automaticamente consideradas bonitas.

Ademais, os valores atribuídos à estética negra afetam a construção da autoestima das jovens negras. O contato com os padrões eurocêntricos e a falta de representatividade nos ambientes faz com que as mulheres não tenham um referencial, mesmo que elas a princípio não

entendam suas características fenotípicas de maneira negativa. Dessa forma, o sentimento de inferioridade se estende para outras esferas, como vimos no caso de Alice, quando a professora afirma que a timidez não era algo espontâneo, mas sim uma consequência das condições preestabelecidas pelo contexto.

Portanto, observa-se que o negro é conduzido a negar a si mesmo e a suas características (GOMES, 2005; MARQUES, 2018), em consequência de um ideal de brancura que permeia a sociedade. As identidades são construídas por meio da diferença (GOMES, 2005; SILVA, 2008; LEFFA, 2012), que estabelece dicotomias e determina a inferioridade de um dos pares (BARRETO, 2013). A mulher negra toma para si os estereótipos impostos pela sociedade (MORAES, 2006) e acaba por reproduzi-los de maneira inconsciente e por almejar um ideal de feminilidade associado à mulher branca (CALDWELL, 2000).

#### ***4.1.3 O papel da educação: educação básica, educação superior e diversidade***

A educação é uma das principais ferramentas na luta contra o racismo. Autores como Gomes (2005, 2012), Munanga (2015) e Ferreira (2012) defendem que a escola tem um papel importante no debate das questões raciais, pois o âmbito escolar pode reproduzir ou combater estereótipos e preconceitos, seja no cotidiano, seja mesmo nas atividades curriculares.

Compreendendo a escola como um espaço perpassado por ideologias, valores e crenças (GOMES, 1996; 2003), é possível afirmar que ela desempenha função central no processo de constituição das identidades. A escola representa o primeiro contato dos sujeitos com o mundo fora do universo familiar e é onde se percebe o início dos conflitos provenientes das interações sociais (GOMES, 1996).

De acordo com Munanga (2015), a história da população negra do Brasil passou por estratégias de falsificação e negação e foi contada apenas pelo ponto de vista dos colonizadores. A escravidão é o assunto central quando pensamos na história de nossos ancestrais. Pesquisadores como Gomes (2005; 2012) Munanga (2015), Marques (2018) e Machado e Oliveira (2018) argumentam que o ensino a partir da perspectiva do colonizador impede que os negros e negras conheçam de fato suas origens, pois os antepassados afrodescendentes estão relegados a papéis secundários. Assim, a história da África é ensinada distorcidamente ou então é ignorada por completo (WINDLE; MUNIZ, 2018).

Segundo C. Silva (2009), ao silenciar sobre a identidade étnico-racial desse contingente populacional, a escola perpetua os preconceitos e o racismo na sociedade. A respeito das

representações dos negros e negras e da formação de uma identidade negra positiva, Ferreira (2012, p. 205) destaca:

A forma como os “africanos (afro-brasileiros)” estão representados afeta o desejo de pertencimento racial e étnico de toda uma população brasileira afrodescendente, ou seja, os negros brasileiros, pois, da forma como a imagem foi trazida, mostra um apagamento de pertencimento cultural e étnico e, assim, não há marcas na imagem que façam lembrar essas questões para os afrodescendentes.

Ribeiro (2018) e Souza (2018) apontam alguns efeitos dos apagamentos da história da população negra no Brasil. Para Souza (2018, p. 229), as aulas de história “tinham o objetivo de tornar o africano visível, em invisível e descuidado, do ponto de vista etnográfico e antropológico”. Já na perspectiva de Ribeiro (2018), os apagamentos dão margem para comentários racistas por parte dos alunos brancos, que associam negros e negras às figuras do livro didático como forma de insultar e diminuir.

Sendo a escola um espaço formador de subjetividade, busquei identificar e problematizar as possíveis interfaces entre as trajetórias escolares das professoras e a construção de sua identidade racial. Para cumprir essa tarefa, as entrevistas buscaram suscitar lembranças de como as questões raciais foram abordadas durante a educação básica e a educação superior. É importante ressaltar que, nesta pesquisa, a escola é compreendida em um sentido amplo, incluindo, portanto, o contexto universitário.

Analisando inicialmente o contexto da educação básica, os excertos mostram as recordações das professoras quanto ao protagonismo dos negros e negras na sala de aula:

*Se você me perguntar: você se lembra de alguma coisa relacionada à história, à cultura do negro na educação básica? Absolutamente nada. Eu só me lembro de estudar o processo de escravização e numa perspectiva extremamente negativa a ponto de eu me sentir constrangida enquanto aluna negra. Quando mostrava fotos, quando mostrava a situação do negro escravizado, eu me sentia extremamente constrangida (Professora Ana).*

*Eu lembro que no ensino básico, ela foi discutida muito superficialmente. Naquela coisa da história do Brasil, aí tem índio, aí tem o escravo que é negro... essa perspectiva muito tradicional... e que não se falava, por exemplo, dos quilombos (como um lugar, espaço de resistência)... focava muito na questão do processo de escravização (Professora Gabriela).*

A questão racial foi ignorada durante a educação básica. A única recordação das professoras relaciona-se às aulas de História, nas quais o tema da escravidão não era tratado sob um viés crítico, mas sim a partir de uma perspectiva negativa e estereotipada. Como

percebemos na narrativa, o processo de escravização era o centro das aulas de história. Porém, não era feita qualquer reflexão ou problematização, apresentando o processo como algo natural e ignorando aspectos como a resistência e a luta dos povos africanos que foram trazidos para o Brasil durante esse período tão nefasto.

Problematizando o ensino do período escravocrata na educação básica, quais os efeitos de uma história estigmatizada para a constituição identitária dos sujeitos negros na contemporaneidade? A análise dos excertos aponta para uma resposta: constrangimento. No excerto a seguir, a professora Catarina demonstra que sentia algo semelhante a Ana durante as aulas sobre escravidão:

*Era sempre essa coisa de celebrar a diversidade, celebrar as diferenças, aceitar as diferenças, mas bem superficial. A única hora que a gente falava, a única hora onde eu me via como protagonista era quando era sobre escravidão. E já era uma coisa também que eu odiava, porque ninguém quer pensar nos seus antepassados só como seres escravizados, né? A gente quer também pensar como seres de luta... E era sempre sob esse viés da história contada pelo caçador, né? [...] Antes eu ficava meio assim escondida no fundo da sala, pra talvez não ficar tão evidente que aquela história que eles estavam contando era a história dos meus antepassados (Professora Catarina).*

Assim como Ana, Catarina sentia-se constrangida em ver seus antepassados serem representados apenas como seres escravizados. A vergonha gera a falta de identificação, e o processo de construção da identidade racial é prejudicado (MORAES, 2006; MUNANGA, 2015). Vemos que a dificuldade das professoras em se relacionar com as figuras apresentadas na sala de aula é consequência da representação negativa constantemente dada a elas. A história dos antepassados, que deveria servir como instrumento de fortalecimento da identidade, acaba por desempenhar função contrária.

Nas narrativas de Catarina e Gabriela, outro fator também nos chama a atenção na abordagem das questões raciais: a superficialidade da noção de diversidade. De acordo com Silva (2008) e Kubota (2014), trazer a diversidade apenas como algo digno de aceitação e tolerância descaracteriza as relações entre identidade e diferença, eliminando as relações de poder que perpassam essas construções e reforçando perspectivas racializadas. É necessário que a abordagem da diversidade seja feita por um viés crítico, pois “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (SILVA, 2008, p. 100).

Portanto, percebemos nos excertos que as professoras e os demais alunos eram encorajados a celebrar a diversidade durante a educação básica, porém, não havia uma reflexão

crítica sobre o significado dessa palavra ou sobre como ela se manifestava na realidade. Assim, a questão racial ficava em segundo plano, retirando novamente o protagonismo negro das discussões e perpetuando visões equivocadas.

Após as reflexões sobre a educação básica, as professoras foram questionadas quanto à abordagem das questões raciais no ensino superior. As respostas mostraram determinadas similaridades e conflitos, principalmente quanto aos espaços e ao protagonismo da discussão.

No excerto da narrativa de Rafaela, observa-se que a questão racial apareceu bastante durante a graduação em Letras:

*Ah não, na faculdade sim. A gente já tem um outro olhar pra essa questão. Principalmente na literatura direciona o olhar pra essa questão dos negros, da cultura africana e que trata essa questão com muito carinho, mostram pra gente um outro viés... a gente tinha poetas que tratavam essa questão do negro... Então eu sempre vi isso com um olhar muito carinhoso, eles estavam mostrando pra nós o poder do negro... eu sentia um empoderamento (Professora Rafaela).*

O resgate da autenticidade e da história da coletividade negra culmina no resgate da humanidade e da autoestima destruídas pelo racismo institucional e epistemológico (MUNANGA, 2012). Também é interessante apontar que as discussões relativas à questão racial ocorriam nas aulas de literatura, fato também relatado por outras professoras. Logo, é possível problematizar quais espaços são considerados adequados para a reflexão sobre a questão racial na formação acadêmica. Dialogando com a fala de Rafaela, as falas de Bell, Gabriela e Júlia também nos mostram a existência de espaços específicos para esse tipo de discussão:

*Sim, na formação acadêmica tudo mudou pra mim... Caiu a máscara. Eu entendi o porquê do morena-jambo... porque foi quando realmente eu me inseri no movimento negro, na universidade, participei do ações [afirmativas]... então mudou completamente a minha visão sobre raça e a minha visão sobre eu mesma (Professora Bell).*

*Em nenhum momento, não. No curso de Letras, de jeito nenhum. Na sala de aula não, na iniciação científica foi, porque daí... Mas assim nas aulas de línguas, nem no inglês, nem no francês, nem nas aulas de teorias linguísticas. Na literatura se falava, mas não como uma discussão. Por exemplo, a gente leu Machado de Assis e já se falava um pouco da história de vida dele, mas em nenhum momento a questão racial era um tópico. Quando ela foi ser um tópico: quando entrou uma professora negra (que tava afastada pra fazer o doutorado dela) e ela foi coordenar a iniciação científica de língua inglesa e eu era monitora (Professora Gabriela).*

*Sim, em algumas matérias específicas e majoritariamente [por] professores e professoras pardos ou pretos isso era mencionado, principalmente nas matérias da faculdade de educação, nas aulas de didática, política... Na sociologia a gente tinha discussões mais acaloradas sobre raça e gênero... E também em algumas aulas de literatura estrangeira... eu detesto linguística e gosto de literatura (sempre foi assim) e aí eu fazia de tudo pra poder assistir aulas interessantes de literatura inglesa, de literatura de imigrantes, então essas discussões apareciam também (Professora Júlia).*

Inicialmente, depreende-se dos excertos que há um conflito quanto ao entendimento do que constitui a formação acadêmica. Enquanto Bell e Júlia compreendem o processo de forma mais ampla, incluindo atividades extracurriculares e o contexto universitário como um todo, Gabriela enfatiza a estrutura curricular da graduação em língua inglesa.

Portanto, é possível destacar os espaços onde as professoras identificavam a abordagem das questões raciais: aulas de literatura, disciplinas de outras graduações e atividades acadêmicas extracurriculares. Chama a atenção o fato de o currículo da graduação não ser mencionado diretamente como espaço de discussão. Surge então o questionamento: como o currículo contribui para a perpetuação do racismo?

Primeiramente, é preciso pensar a quem interessa a discussão sobre as questões raciais. Identificamos nas falas das professoras que essa discussão ocorria em projetos de ações afirmativas e em atividades de iniciação científica. Diante do confinamento das questões raciais a espaços externos à sala de aula, percebe-se que há a concepção de que o interesse por essa discussão está concentrado em um nicho, isto é, interessa somente aos negros e negras. Conforme Kubota (2014, p. 10), “o racismo está sistematicamente estruturado para excluir certos grupos e legitimar certos conhecimentos”.

Autoras como Gomes (2005, 2012), Ferreira (2012) e Marques (2018) argumentam que a discussão deve ser abrangente, pois as representações dos negros e negras presentes na sociedade afetam a todos os indivíduos. Machado e Oliveira (2018) ressaltam que a importância de uma abordagem ampla acerca das questões raciais perpassa a formação de uma identidade nacional, envolvendo também respeito, empatia e reconhecimento do outro enquanto autêntico e produtor de conhecimento.

A partir desses apontamentos, observa-se que o ambiente acadêmico foi fundamental para a construção da identidade racial. Entretanto, a discussão e a ampliação do conhecimento acerca dessas questões só foram possíveis porque houve um interesse individual em buscar esse conhecimento. É possível afirmar que o currículo de língua inglesa ainda não cria possibilidades suficientes para a discussão das questões raciais.

Em um segundo momento, é preciso refletir sobre a relação entre ensino de língua e raça. De acordo com os excertos, essa relação ainda não está sedimentada. Pesquisadores como Kubota e Lin (2006), Jorge (2012) e Anya (2018) argumentam que o ensino de línguas é construído a partir de imagens racializadas, tanto de aprendizes como de professores, influenciando diretamente as identidades dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, é possível destacar que a noção de língua presente nos currículos baseia-se em um entendimento de língua enquanto código, deixando de lado seu caráter performativo (MELO, 2015). De acordo com a perspectiva performativa, a linguagem também é ação, e por meio dela somos capazes de realizar feitos. Dentro de tal perspectiva, Melo (2015, p. 71) argumenta que, ao ignorarmos questões de raça e gênero nas aulas de línguas, “estamos fazendo coisas com as temáticas citadas e também com as pessoas pertencentes às chamadas minorias”.

Assim, entende-se por que as questões raciais estavam mais presentes nas aulas de literatura, pois, de acordo com a concepção de linguagem destacada, as aulas de língua inglesa não seriam o espaço apropriado para desenvolver tais reflexões, predominando o apagamento e a alienação de questões sociais (AZEVEDO, 2010).

Nesse sentido, também é possível compreender por que Júlia relata ter presenciado discussões sobre questões raciais em disciplinas de outros cursos de graduação, como História, Sociologia e Pedagogia. Ainda há resistência na Linguística Aplicada em tratar sobre as questões raciais, enquanto outros campos aprofundam a discussão (JORGE, 2012; KUBOTA, 2014; ANYA, 2018).

Além da questão racial como componente curricular, as falas de Gabriela e Júlia trazem também um elemento interessante para a problematização: segundo as professoras, o contato com uma reflexão mais crítica ocorreu por intermédio de professores/professoras negros/negras. Por que apenas esses indivíduos eram os responsáveis por essas discussões?

Novamente as questões raciais surgem como interesse individual em vez de coletivo. É possível afirmar que, por estarem cientes dos processos de construção da identidade negra, as professoras entendiam a relevância das questões raciais para a formação docente e também para a formação subjetiva dos alunos (SILVA, C., 2009; FERREIRA, 2016). Assim, os negros e negras são os principais atores na luta contra o racismo epistêmico (GOMES, 2018).

A análise dos excertos indica que o ambiente educacional influencia a negociação das identidades raciais desde a infância até a vida adulta. Na educação básica, a escola é o espaço onde as mulheres negras se deparam pela primeira vez com as representações negativas e estereotipadas dos negros e negras, pois nela os preconceitos e discriminações são reproduzidos

e alimentados, refletindo e reiterando os processos sociais do contexto específico (FERREIRA; CAMARGO, 2012)

Ademais, do ponto de vista epistemológico, os saberes relacionados à população negra são apagados, privando negros e negras do contato com sua ancestralidade. Assim, a escola legitima a cultura dominante e interfere na negociação do pertencimento racial das professoras enquanto mulheres negras.

Quanto ao ensino superior, é possível concluir que a universidade é um espaço importante para a formação da identidade racial. Os conhecimentos adquiridos e a perspectiva crítica das aulas foram fundamentais para a compreensão de aspectos sociais, culturais e históricos relevantes para uma identidade negra positiva. Os excertos nos mostram que é possível pensar o espaço acadêmico como um lugar que pode contribuir para ressignificar a identidade negra (MARQUES, 2018).

Entretanto, é preciso problematizar os espaços onde a discussão racial ocorre e quem tem acesso a eles. Conforme destacou o ministro Ricardo Lewandowski em seu voto sobre a inconstitucionalidade do sistema de cotas, a universidade é o lugar de formação das elites brasileiras e, como tal, “é o espaço ideal para a desmistificação dos preconceitos sociais com relação ao outro e, por conseguinte, para a construção de uma consciência coletiva plural e culturalmente heterogênea” (BRASIL, 2012, p. 32).

#### ***4.1.4 A questão da mulher negra: aspectos políticos, sociais e históricos***

Partindo do pressuposto da identidade da mulher negra enquanto interseccional, é possível identificar e problematizar como elementos históricos, sociais e culturais estão presentes na negociação das identidades das professoras negras participantes.

Foi feita a seguinte pergunta às participantes: como você compreende a situação da mulher negra no contexto brasileiro? Nas respostas, foi possível identificar elementos e perspectivas que corroboram a visão de uma identidade construída socialmente e embasada em um entendimento da coletividade.

O primeiro excerto ilustra um dos principais movimentos realizados pelas mulheres negras entrevistadas para definir a situação da mulher negra em nosso contexto: a comparação com o homem negro.

*Sofre mais ainda do que o homem negro. Tem um livro que é muito significativo que é “A solidão da mulher negra”, então a mulher já tem todo um processo de inferiorização, em relação ao mercado de trabalho, em relação a sua*

*autoafirmação, se ela se autoafirmar como feminista já é problemático... então a mulher negra tem maior dificuldade de aceitação, de relacionamento. Então acredito que a condição da mulher negra é ainda um pouco pior do que a condição do homem negro dentro dessa sociedade que nós vivemos (Professora Ana).*

Ana demonstra conhecimento acerca das dificuldades enfrentadas pela população negra. Entretanto, a professora faz uma diferenciação entre a condição da mulher negra e a do homem negro. Ela afirma que a mulher negra *sofre ainda mais*, pois sua condição envolve outros fatores além da raça, constituindo uma experiência pautada pela interseccionalidade.

No excerto, encontramos exemplos de como a interseccionalidade está presente na vida da mulher negra: nas relações afetivas, no mercado de trabalho e na atuação nos movimentos sociais. Analisando o ponto de vista de Ana, observa-se que ela entende como a mulher negra está estigmatizada e como esse processo de inferiorização interfere não só em aspectos sociais, mas também na construção da subjetividade.

Ao elaborar os sentidos sobre a condição da mulher negra, é interessante apontar que Ana traz para a reflexão um livro relevante para a discussão de gênero e raça. *Mulher negra: afetividade e solidão* foi lançado em 2013 por Ana Cláudia Lemos Pacheco como adaptação de sua tese de doutorado. Na obra, Pacheco analisa as experiências afetivas de mulheres negras de Salvador (BA), considerando a interseccionalidade de gênero, raça e classe social. A autora conclui que esses marcadores influenciam as escolhas afetivas das entrevistadas, “provocando a sua instabilidade afetiva e a consequente ausência de parceiros fixos” (PACHECO, 2013, p. 347). Ao citar a obra de Pacheco, Ana demonstra estar consciente da produção intelectual voltada para as questões do feminismo negro e mostra-se capaz de utilizar esses conhecimentos para negociar os significados acerca dessa temática.

De forma semelhante, Rafaela também compreende como a interseccionalidade delimita as relações sociais no caso das mulheres negras. A professora narra um episódio de sua vida para exemplificar:

*Aí junta duas minorias. Eu gosto de citar, por exemplo, quando eu fui viajar pra Austrália e eu fui barrada... e aí quando eu comento sobre isso, que eu fui barrada, que eu tive que mostrar tudo que tinha na minha mala no meio do aeroporto todo, todo mundo me vendo, aí as pessoas falam assim “mas também, né? Você preta, do cabelo duro, mulher, cê quer o quê? Você tem muitas minorias em você.” Então hoje eu percebo essas coisas, como mulher parece que é assim... infelizmente, muitas pessoas têm isso como um agravante... (Professora Rafaela).*

Em um primeiro momento, chama a atenção o entendimento de Rafaela das mulheres negras como a representação de uma fusão de minorias. Nessa concepção, como se não bastasse ser mulher, ainda existe a possibilidade de ser mulher *e* ser negra. Assim, é possível afirmar que a professora compreende o lugar das categorias gênero e raça nas relações sociais.

Em um segundo momento, as reações descritas por Rafaela ao narrar o episódio para terceiros nos alertam para a condição da mulher negra em um sentido mais amplo. Em vez de ser recebida com revolta e empatia, a narrativa de Rafaela é naturalizada, como se o ocorrido fosse o desdobramento padrão para qualquer pessoa que apresentasse as mesmas características fenotípicas da professora.

Segundo Crenshaw (2002, p. 176), uma das características da discriminação interseccional é sua naturalização “a ponto de parecer um fato da vida, natural, ou pelo menos imutável”. Portanto, podemos compreender a falta de questionamento quanto à reação de Rafaela naquela situação. Afinal, como ela mesma aponta, ela queria o quê? Sua condição de mulher negra autoriza automaticamente o comportamento do escrutínio.

Os excertos das narrativas de Ana e Rafaela apontam as dificuldades atreladas à condição da mulher negra na sociedade. Já o excerto da narrativa de Gabriela nos mostra outro viés importante para a construção da identidade racial desse segmento:

*A gente continua sendo, na base da pirâmide, nós somos as mulheres que estão lá embaixo comparadas a todas as outras mulheres, claro, a gente costuma [esquecer] da mulher indígena, porque ela nesses dados tem hora que nem aparece porque, afinal de contas, quem é ela também? Mas eu acho que tudo que foi feito de progresso vem também por influência da mulher negra. [...] também acho que é uma mulher muito forte, que se reinventa, que se reconstrói, que tá aí brigando, eu vejo assim (Professora Gabriela).*

Gabriela também identifica os percalços enfrentados pelas mulheres negras presentes nos excertos anteriores. Contudo, a professora também destaca as lutas históricas empreendidas por essas mulheres como parte integrante de sua condição. O feminismo negro aparece como um marcador identitário. No entendimento da professora, várias conquistas do movimento negro contaram com a participação e a influência das mulheres negras. O posicionamento da mulher negra enquanto protagonista das lutas vem sendo cada vez mais difundido para as novas gerações de mulheres, que compreendem os avanços feitos e sentem-se inspiradas a conquistar novos espaços.

Apesar de ser mencionado por Gabriela como um marcador positivo, é preciso questionar o que está por trás da imagem da mulher negra enquanto símbolo de resistência. É

fato que as mulheres negras precisam superar obstáculos que não se apresentam a outros segmentos da população. Portanto, a força e a luta não podem ser consideradas como elementos naturais, mas sim consequências da posição ocupada por essas mulheres (LINHARES, 2015). Relacionalmente, bell hooks (1995) afirma que o mito da *superwoman* precisa ser superado, pois ele retroalimenta o racismo e naturaliza as precárias condições sociais e até mesmo psicológicas às quais as mulheres negras são constantemente submetidas.

Também merece destaque no excerto a menção às mulheres indígenas. Analisando a escolha de palavras feita por Gabriela, é possível afirmar que a professora compreende como essas mulheres estão em um lugar ainda mais subalternizado do que as mulheres negras, pois nem sequer figuram em pesquisas relevantes. Nesse sentido, a discussão sobre as questões raciais também deveria ser expandida para incluir a questão indígena, considerando as interseccionalidades e nosso atual contexto social, que tem apresentado desdobramentos caóticos para essa parcela da população.

Interpretando os excertos, é possível concluir que os aspectos políticos, sociais e históricos inerentes à questão da mulher negra no Brasil interferem na constituição identitária das professoras entrevistadas. Seja por meio da observação das relações afetivas, seja por meio do posicionamento em movimentos de luta, é possível afirmar que as professoras constantemente aprendem sobre a história de suas antepassadas e utilizam esses saberes para negociar os sentidos do presente.

## **4.2 (Des)construindo as identidades docentes**

Assumindo que as identidades docentes são negociadas a partir de diversas identidades profissionais e individuais (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005), as análises buscam problematizar quais variáveis se manifestam nos processos de construção da identidade docente das professoras participantes.

### **4.2.1 A escolha do curso: desejos e possibilidades**

A primeira categoria identificada nos dados gerados refere-se à escolha pelo curso de Letras. Os dados revelam a existência de dois discursos distintos: enquanto algumas professoras apoiam-se em um discurso pessoal e vocacional, outras colocam a opção pela carreira como uma consequência de dimensões sociais e econômicas, estabelecendo uma relação entre possibilidade e viabilidade (mercadológica) em se tornar professora de língua inglesa. Os excertos selecionados trazem exemplos dos dois discursos.

*Eu sempre quis fazer, na verdade. Desde criança, eu sempre gostei de brincar de escolinha, eu sempre era a professora e a aula sempre era de inglês (Professora Alice).*

*Eu gostava muito de português e literatura, aí comecei a estudar inglês e vieram as línguas... E aí eu comecei a me apaixonar por esse mundo. Aí falei: gente, não tem outra coisa, eu vou fazer Letras. E desde pequena aquela coisa, tudo o que eu queria ganhar de presente era quadro de giz, então assim... adorava mimeógrafo, na minha época era mimeógrafo, saíam aquelas folhinhas roxas que você rodava com cheiro de álcool, era apaixonada por aquilo. Então fui vendo que, realmente, não tinha outra coisa que fosse me realizar a não ser ser professora (Professora Rafaela).*

Alice e Rafaela naturalizam a escolha pela graduação em Letras, situando essa escolha dentro de suas respectivas trajetórias profissionais. Para Cruz (2013), optar por ser professora de língua inglesa poderia significar a junção entre a realidade e o desejo, isto é, as professoras se posicionariam no mercado de trabalho sem muitas dificuldades exercendo uma função que lhes traria realização profissional.

Os excertos a seguir apresentam outro viés da escolha do curso:

*Quando a gente não tem muita opção... porque eu não ia ser médica, não tem ninguém médico na família – não tem ninguém com ensino superior na família (quando eu fiz vestibular)... e eu sabia que eu tinha que fazer UFMG porque naquela época não tinha bolsa de estudos. O primeiro ano do PROUNI eu não passei. Aí no meu segundo vestibular... durante o ano que eu não estudei (porque eu formei no ensino médio e não passei no vestibular) fiquei um ano fazendo cursinho comunitário e aí eu passei pra Letras, porque aí eu escolhi um curso que não ia ser tão ruim pra mim (que ainda era na minha área) mas de menor concorrência. Foi por isso que eu fiz Letras, vou ser sincera. Não era eu sonho, mas eu sabia que tinha que entrar na universidade, eu sempre tive essa ideia... E eu já falava inglês, porque eu aprendi a falar inglês sozinha, então já era uma coisa fácil (Professora Bell).*

*Eu não pensava em fazer Letras, eu sempre quis ser jornalista e pianista. Até ver que isso não estava muito ao meu alcance e entrar em curso de inglês e de espanhol onde meu tio era professor de espanhol. [...] O meu tio falou muito sobre a carreira de professor, as possibilidades, que eu tinha muitas aptidões, etc. e eu vi que seguir carreira política ou de jornalista política (que era o que queria fazer na época) poderia não me dar um trabalho rápido, sabe? Eu sempre fiquei pensando assim: isso vai me dar trabalho ou vai me fazer morrer de fome? Porque, sinceramente, se for pra morrer de fome eu não quero (Professora Júlia).*

No caso de Bell e Júlia, o desejo de seguir a carreira docente não é manifestado espontaneamente. Percebe-se, então, o primeiro momento em que as questões de raça (e também de classe) interferem na identidade profissional. É importante lembrar que as camadas

mais populares não têm acesso aos níveis mais altos de ensino, e essa situação se agrava quando observamos a população negra (VALLE, 2002; BACKES, 2006). Portanto, é preciso indagar: caso as duas mulheres tivessem condições financeiras para seguir nas carreiras inicialmente pretendidas, suas trajetórias profissionais teriam rumos diferentes?

Sobre essas perguntas, Cruz (2013) comenta que a docência aparece para as mulheres negras como uma alternativa para a frustração de não poder seguir uma carreira de maior prestígio social. Nas palavras da pesquisadora:

As professoras, antes de ingressarem na docência, tiveram de repensar suas escolhas profissionais, em um processo de negociação da impossibilidade de fazer o que elas dizem ser o curso ideal, tendo, no decorrer da caminhada, de transformá-lo em possibilidade de curso real e ideal. Neste percurso, elas atribuem novos sentidos à suas carreiras e escolhas (CRUZ, 2013, p. 130).

Em consonância com o pensamento de Cruz, acredito na necessidade de problematizar os fatores que conduziram essas mulheres negras a optarem pela docência. A proposta desta pesquisa não é questionar a qualidade dos cursos, o prestígio da profissão em si ou a legitimidade de cada escolha. O foco da reflexão são os motivos pelos quais essas mulheres negras não podem concretizar os discursos de igualdade pregados pela democracia racial.

#### **4.2.2 Formação inicial e formação continuada**

Segundo Velasques (2012), as discussões acadêmicas têm um papel central nos conflitos de constituição identitária do professor em formação. Para o autor:

Desde a visão teórica sobre as práticas de ensino de línguas e seu papel como mediador de conhecimento, até a auto-percepção de sua condição social, o professor em formação passa a entrar em contato com discursos e “verdades” que dirigem sua abordagem de ensino e autoimagem profissional (VELASQUES, 2012, p. 2).

Partindo do entendimento de formação e identidade docentes como processos indissociáveis e constantes, busquei compreender e analisar quais os possíveis efeitos dos conhecimentos teóricos para a construção da identidade docente das professoras participantes. A geração de dados enfatizou o entendimento das participantes acerca dos significados de ser professora de língua inglesa.

Nas narrativas, o ideário de uma *boa professora de inglês* é o primeiro quesito a ser afetado pelos conhecimentos adquiridos ao longo da formação docente. Na concepção de Rodrigues (2016, p. 21), ser um bom/boa professor/professora de inglês:

não significa simplesmente dominar o conteúdo da sua área de atuação, mas sobretudo saber o que fazer com aquele conteúdo que se domina, decidir que uso dará a ele, decidir a forma como deve ser transmitido o conhecimento que adquiriu e, dentro de uma perspectiva ainda mais moderna, ter a consciência de que o conhecimento se constrói e se troca e que não se considera pronto e acabado com a colação de grau.

Refletindo acerca dos aspectos envolvidos na formação de professores de língua inglesa, os excertos a seguir exemplificam os possíveis efeitos da formação na construção da identidade docente:

*Eu achava antes que pra ser um bom professor de inglês você tinha que ter uma formação linguística muito perfeita, muito bem articulada e isso bastava. Se você era fluente na língua, você já era um bom professor de inglês e hoje [eu vejo] não é só isso, pra mim pelo menos (Professora Alice).*

*Sim, totalmente, porque ali eu desconstruí totalmente na minha carreira o que é ser uma professora de inglês. Pelo próprio conceito de linguagem. E isso também me leva como formadora de várias outras carreiras, inclusive de professores de línguas, a trabalhar com uma perspectiva de linguagem que contemple o social, em que a linguagem não tá ali como um código ou ela não é um espelho, ela não representa, ela faz. E acho que isso me trouxe muitas alegrias, eu não vejo um momento de tristeza... eu acho que toda essa minha formação, exatamente como ela aconteceu, ela foi necessária pro meu trabalho hoje, pra quem eu estou hoje (Professora Gabriela).*

*Com certeza influenciou demais. E eu sei que eu não sou mais (e eu acho isso muito bom) aquela professora de inglês que vai ficar... vai se inibir de falar sobre tabus na sala de aula, não sou mais esse tipo de professor. Porque você muda e com isso você leva a sua identidade pra sala de aula também (Professora Bell).*

A formação inicial de professores de língua inglesa privilegia o desenvolvimento de habilidades linguísticas em detrimento de um ensino reflexivo (FERREIRA, 2006; CRUZ, 2013). Transpor a barreira entre teoria e prática é um desafio para professores recém-formados (GAMERO; CRISTÓVÃO, 2013; JUCÁ, 2016), uma vez que encontram uma realidade diferente ao deixarem o ambiente universitário e “se sentem inseguros, não sabem o que fazer com toda a teoria que adquiriram nos cursos de graduação e nas disciplinas de educação” (RODRIGUES, 2016, p. 29).

Nas falas das professoras, há um movimento de mudança na direção da construção identitária a partir dos conhecimentos agregados ao longo da formação e da prática docentes. Conforme Pennington e Richards (2016, p. 9), a identidade do professor de línguas pode ser determinada por conhecimentos específicos “adquiridos não somente por meio da educação formal, mas também pela experiência em sala de aula”. A mudança na concepção sobre o que

é ser uma boa professora de língua inglesa implica uma mudança na direção da construção de sua identidade docente. A partir do momento em que percebe a relevância de outros aspectos, as professoras constroem suas identidades por meio da integração destes em sua prática (JORDÃO; BÜHRER, 2013).

Ademais, é possível apontar que as reflexões realizadas durante a formação inicial e continuada desencadearam reflexões acerca da trajetória pessoal das professoras. Como destacam Pennington e Richards (2016), a identidade docente também é negociada pelas interações cotidianas. Na mesma direção, Reis, Silva e Torres (2011) e Kumaravadivelu (2012) afirmam que a formação da identidade é condicionada por elementos como história de vida, poder, tradição e pertencimento étnico. Portanto, quando Bell afirma que *leva um pouco de sua identidade para a sala de aula*, a professora revela que sua prática docente é afetada por aspectos não só de sua trajetória profissional, mas também de sua trajetória pessoal.

#### 4.2.3 Representações

Considerando as representações acerca do professor de língua inglesa, busquei identificar nos dados gerados quais delas estão presentes na construção identitária das professoras participantes. Questionadas se houve reações negativas quanto à escolha do curso de Letras, as professoras relatam situações similares:

*Claro! [Me diziam] “você poderia estar gastando esse conhecimento em outra área” ou “nossa, por que você foi fazer Letras? Por que você não fez direito?” ou “mas vai ser professora? É um curso de esperar marido. Faz jornalismo, é melhor” e tal. Mas dentro da minha família não, em casa nenhuma crítica (Professora Gabriela).*

*Não, eu acho que a ideia deles [família] é que eu tinha que ter um emprego mesmo. Na verdade, eu acho que como eu fui uma das primeiras pessoas a ter curso superior na família não tinha essa coisa de ser um curso ruim. Era bom ter um curso superior. [...]. (Professora Bell).*

*Na minha família sempre foi super apoio; interessa se eu tava fazendo um curso que o mercado de trabalho não é lá essas coisas, eu não ia ficar milionária no outro mês ou ano atuando, mas eu estava fazendo uma decisão acadêmica pra minha vida e quando foi pela federal, foi melhor ainda. Então sempre foi um motivo de muito orgulho, de muito apoio na minha família. Tem uns 3 meses que minha prima terminou o mestrado dela em psicologia na UFMG. Antes disso eu era a primeira pessoa e única que tinha estudado em uma federal da família, sabe? (Professora Catarina).*

Os excertos indicam que as representações acerca da docência começam a influenciar a identidade das professoras antes mesmo da opção pelo curso de licenciatura. A família aparece como ponto de apoio, fato decorrente do contexto social e econômico ao qual pertenciam. Nesse sentido, Valle (2006, p. 180) aponta que muitas vezes a família “delimita a escolarização dos filhos ou projeta a continuidade dos estudos, determinando assim as fronteiras de suas ambições profissionais”.

Em muitos casos, mulheres negras oriundas de classes sociais menos abastadas dispõem de recursos limitados para a ascensão social, o que torna a carreira docente atrativa (GOMES, 1999; TELLES, 2004; CRUZ, 2014). As razões para esse fato são diversas: desde questões sociais e econômicas até a influência do mercado de trabalho (TELLES, 2004; CRUZ, 2014).

No caso das professoras entrevistadas, a construção da identidade docente é perpassada por discursos relacionados às questões raciais. A ausência de críticas no âmbito familiar aponta para a maneira como a educação é vista pela população negra. Cursar o ensino superior ainda é um privilégio para muitos sujeitos negros, portanto, o fato de ingressar em uma instituição federal (como ocorreu com Bell e Gabriela) já configura uma conquista, independentemente do curso escolhido. A representação predominante é a da faculdade/universidade como caminho para a ascensão social.

Pensando na impossibilidade de dissociar os componentes raciais da trajetória profissional, a concepção de identidade docente adotada nesta pesquisa é semelhante à proposta por Telles (2004, p. 69):

[...] a identidade do professor não se constitui unicamente por histórias advindas do contexto da instituição encarregada de formá-los como profissionais, mas também por aquelas herdadas e transformadas (na medida do possível) ao longo das vidas dos professores.

Com base na perspectiva de Telles, é possível problematizar como as professoras de língua inglesa estão representadas dentro dos ambientes de ensino e aprendizagem e os efeitos provocados por tais representações na construção da identidade docente:

*Olha, como eu trabalhava com curso de inglês, às vezes eu percebia que o professor de inglês era aquele cara que falava inglês e que entre uma coisa e outra na vida ele pegava e dava umas aulas. Tinha muito esse nicho, sabe? Mas eu acho que tem um certo status porque envolve uma língua estrangeira, mas ao mesmo tempo não tem a compensação financeira, sabe? (Professora Catarina).*

*Existe um certo estigma, um certo estereótipo em relação ao professor de inglês. [...] Então as pessoas ficam meio presas nessa ideia de que aula de inglês é chata...*

*[...] O ensino de inglês dentro da escola ele é meio desvalorizado... Agora nos cursinhos em si, eu não sei dizer se o professor de inglês é visto de uma forma positiva, negativa ou sei lá como um coitado que tem ficar dando aula... é meio complicado assim (Professora Nicole).*

A percepção da docência como ocupação perpassa a constituição da identidade das professoras. Como aponta Celani (2008, p. 36), é comum a noção de que qualquer pessoa está habilitada para lecionar uma língua estrangeira, fazendo com que a profissão seja “invadida por todos os lados”. Catarina e Nicole refletem sobre as representações do professor de língua inglesa nos cursos de idiomas. Nesses locais, é possível dizer que predomina a noção de docência enquanto ocupação, problematizada por Celani (2008), com destaque para o treinamento em detrimento da formação.

Dialogando com Celani, Sobral e Martins (2014) refletem sobre as identidades de docentes de cursos livres em uma cidade do Rio Grande do Sul. Foi traçado um perfil específico dos profissionais com e sem formação em Letras e um perfil geral do professor de cursos livres. Os autores comentam que:

a nomenclatura ou maneira como são chamados e reconhecidos dentro do curso ou na carteira de trabalho, mostrou-se importante na caracterização de seus perfis profissionais, visto que pode ou não validar o trabalho como uma profissão, o que de certa forma torna-os reconhecidos na atividade que exercem. Podemos comprovar que tanto as formações universitárias como o treinamento prático oferecido pelo curso livre possibilitam a construção da identidade de professor dos sujeitos pesquisados, o que mostra que o ser professor é um processo contínuo, sendo criado e recriado na prática, mediante a relação ente a profissão e o ambiente de cursos livres (SOBRAL; MARTINS, 2014, p. 19-20)

As representações encontradas pelas professoras nos cursos onde trabalharam reiteram as considerações de Sobral e Martins. Sendo assim, é possível afirmar que mesmo discordando de tais representações, as professoras acabam por incorporá-las em suas identidades, seja como um modelo a ser seguido, seja como um modelo a ser contestado.

#### ***4.2.4 O que significa ser professora de língua inglesa?***

Para compreender os processos de construção da identidade docente das professoras, busquei investigar como as participantes negociam os possíveis significados de ser professora de língua inglesa. Os dados mostram os sentidos que as professoras atribuem à profissão e ao seu papel enquanto docentes na sociedade brasileira.

*Ser uma professora de língua inglesa é ser uma professora que tá tentando mostrar um pouco do mundo, que tá tentando transpor certas barreiras, que tá tentando ir além do que a gente já tem, sabe? De mostrar uma forma de você estar conectado com o mundo todo (Professora Rafaela).*

*Eu me via como uma facilitadora entre o aprendizado da língua e o aluno... Essa ponte que o ajudava a atingir o objetivo, seja lá qual fosse. [...] A gente não ensina, pelo menos eu não ensino a língua pela língua, né? Ela faz muito mais sentido se ela estiver dentro de um contexto... Então eu sempre achei que como eu consegui realizar muitos sonhos meus através do aprendizado da língua e através do estudo, sempre achei que eu conseguiria ajudar a alcançar os objetivos delas, os sonhos delas também. E aí a gente não ensina a língua pura, né? É uma oportunidade de levar outro ponto de vista, de ajudar as pessoas a se expressarem melhor, de pensar, refletir sobre outras realidades que às vezes elas não têm acesso, né? (Professora Catarina).*

É possível interpretar que as professoras constroem suas identidades a partir de uma concepção performativa de língua, isto é, ensinar a língua é realizar coisas com ela (MELO, 2015). A ideia de que o inglês possibilita conquistas e realizações é consequência do fenômeno da globalização, que coloca o inglês como condição obrigatória para o sucesso e ascensão social (KALVA; FERREIRA, 2011; RODRIGUES, 2016; WINDLE; MUNIZ, 2018). Esse fenômeno também confere à língua inglesa o poder de incluir ou excluir os indivíduos da estrutura social, dentro de uma perspectiva mercadológica (BOHN, 2003). No caso do Brasil, a aprendizagem da língua inglesa é incentivada desde o início da escolarização formal, pois quanto mais cedo domina-se a língua, maiores seriam as chances de ascender socialmente (PALHARES, 2013).

Os discursos sobre a língua inglesa como capacitadora também são sustentados pela lógica de colonialidade (PALHARES, 2013). Em uma concepção de conhecimento como poder é consequência da internalização de discursos capitalistas e, conseqüentemente, racistas, posto que no contexto brasileiro a população branca ainda detém a maior parte do acesso ao ensino de línguas estrangeiras.

Tendo em mente o discurso mercadológico em torno da língua inglesa, Kumaravadivelu (2012) argumenta que os professores de língua inglesa têm sido alertados a respeito das demandas do mercado para o ensino e que elas podem influenciar direta ou indiretamente suas identidades. No caso das professoras entrevistadas, é possível afirmar que a percepção das professoras em relação à língua inglesa mostra-se paradoxal, pois ao mesmo tempo que está alinhada a uma concepção instrumental de língua, também considera questões sociais e contextuais relativas às práticas de ensino e aprendizagem. As professoras enxergam além de uma visão instrumental, mas também demonstram compreender sua posição enquanto educadoras.

O fato de a língua inglesa simbolizar a ascensão social e a abertura de caminhos para essas professoras também pode ser decorrente da trajetória pessoal, e conseqüentemente é influenciado pelas questões raciais. Cruz (2013, p. 132-133) comenta sobre as professoras negras de língua inglesa de sua pesquisa:

Percebe-se, nas narrativas, que, ao falarem de suas percepções sobre a língua inglesa, as docentes ancoram-se em “vozes coletivas” ouvidas durante sua formação pessoal e profissional, nesta, seja das instituições de ensino, das ideologias, e até mesmo da propagação midiática do Inglês como sinônimo de diferenciação. A exposição aos discursos que associam saber Inglês com sucesso profissional ter-lhes-ia influenciado na construção imaginária de que lecionar qualquer outra disciplina não seria tão glamoroso, quanto lecionar Inglês.

Há, então, a junção de trajetória profissional e pessoal, reiterando a noção das identidades como construtos sociais e históricos, sendo múltiplas, complexas e fragmentadas. Para as professoras, lecionar a língua inglesa é uma forma de conviver com a paixão e satisfazer desejos pessoais, assim como ocorreu no momento da escolha do curso.

A percepção de Rafaela e Catarina quanto ao significado de ser professora de língua inglesa coloca também a língua como elemento central da identidade. Já para Ana, o ser professora supera aquilo que ensina:

*Ser professora de inglês eu acho que é só mais um detalhe, eu não vejo nem inferiorizando a minha profissão nem potencializando isso. Eu acho ser professora importante, ser professora de inglês é um certo diferencial porque eu acho que hoje nós temos... esse desejo diminuindo um pouco em relação aos alunos ingressantes nos cursos de graduação (Professora Ana).*

O entendimento de Ana acerca de sua profissão estabelece um paralelo entre uma identidade individual e uma identidade coletiva, isto é, a professora coloca em perspectiva o que é ser professora de língua inglesa em relação a ser professora em um sentido mais amplo (PENNINGTON; RICHARDS, 2016). Nesse sentido, a compreensão de Ana dialoga com o pensamento de Rodrigues (2016, p. 14-15):

Se o conhecimento de uma língua estrangeira (doravante LE) representava, no passado, um diferencial, que tornava o seu detentor alguém reconhecidamente mais erudito e supostamente mais preparado para o mundo profissional, podemos dizer que, hoje, o preparo para o mundo profissional pressupõe o conhecimento de uma língua estrangeira e o diferencial pode ter sido deslocado apenas para o quantitativo de línguas que se dominam.

É possível contrastar duas visões sobre o ensino de língua inglesa: nos dois primeiros excertos, a profissão aparece sob uma perspectiva potencializada, dialogando com a noção performativa e combinando discursos mercadológicos com noções de ensino crítico; já no terceiro excerto, o ensino crítico também está presente, entretanto, ele não está diretamente relacionado ao ensino de língua inglesa, mas é visto como elemento importante da prática docente de maneira geral.

### **4.3 Resumo do capítulo**

Neste capítulo, o objetivo foi analisar os movimentos realizados pelas professoras para construir suas identidades sociais. Foi possível observar que os processos de construção identitária envolvem todas as instâncias do convívio social, desde as relações familiares até as relações educacionais e profissionais.

Também foi possível concluir que as identidades raciais e profissionais convergem a todo momento, comprovando a indissociabilidade das identidades. No próximo capítulo, as interfaces entre as identidades enfatizadas serão problematizadas com maior profundidade.

## 5 INTERFACES: IDENTIDADE RACIAL E IDENTIDADE DOCENTE

*O trabalho intelectual só nos aliena de comunidades negras quando não relacionamos ou dividimos nossas preocupações por miríades de interesse.*

bell hooks

Como discutido no capítulo anterior, a identidade racial interfere em momentos como a escolha do curso e nas representações acerca da docência. Visando aprofundar a compreensão sobre as interfaces entre as duas identidades sociais aqui analisadas, as professoras foram impelidas a refletir acerca dos impactos da construção de suas identidades raciais em suas trajetórias profissionais.

Nas próximas seções, alguns excertos serão apresentados para problematizar as categorias encontradas nas narrativas.

### 5.1 O que significa ser uma professora *negra* de língua inglesa?

Para estudiosos como Pennycook (1998) e Kumaravadivelu (2014), a associação entre raça e língua inglesa advém dos tempos coloniais, quando esse idioma foi estabelecido como hegemônico. Uma das consequências dessa associação é a ideia da existência de um falante nativo ideal, destacada por estudiosos como Amin (1997), Kabel (2009) e Kubota (2002; 2019). Para esses autores, o falante prototípico da língua inglesa é um homem branco, oriundo dos países considerados desenvolvidos, como Inglaterra e Estados Unidos.

Dentro de uma perspectiva de ensino racializada, Jones (2016) comenta que professores negros são constantemente tratados como inexperientes em relação aos seus pares brancos, tanto por seus colegas de profissão quanto pelos alunos. Para Mattos, Jucá e Jorge (2019), um dos efeitos desse fenômeno é a dificuldade encontrada por mulheres negras em estabelecer uma identificação com a língua e em corresponder às expectativas dos alunos quanto à imagem do que seria um professor de inglês.

Na mesma direção, estudiosas como Turner (2002), Lin *et al.* (2004) e Kohli (2009) comentam que as mulheres negras são relegadas a atividades consideradas menos intelectuais no ambiente acadêmico, como tarefas administrativas e extracurriculares, além de serem ignoradas pelos colegas de profissão.

No contexto brasileiro, é possível perceber os efeitos da racialização nos cursos de Letras. É incomum encontrar alunos negros e negras cursando a licenciatura em língua inglesa. Aqueles que iniciam o curso acabam sendo forçados abandonar as matérias devido à insuficiência de habilidades linguísticas. O racismo estrutural pode ser vislumbrado claramente, pois não há oportunidades para que esses alunos e alunas desenvolvam as habilidades necessárias durante o curso. Em um movimento que pode ser associado aos discursos da meritocracia, cobra-se negros e negras desempenho igual aos dos detentores do privilégio de aprender uma língua estrangeira no país. Portanto, as desigualdades são ignoradas e novamente a elite branca é beneficiada.

Partindo de uma concepção racializada de ensino de língua inglesa, surge o questionamento: há diferença entre ser uma professora de língua inglesa e ser uma professora negra de língua inglesa? As narrativas das professoras auxiliam a reflexão:

*Como professora negra de língua inglesa, é um espaço que eu tenho sempre que garantir pros meus alunos que eu sei o que estou fazendo. A primeira aula, quando eu entro numa sala de aula, diante de uma turma... mais de graduação, na escola básica não... na escola básica é uma aceitação natural, é mais ou menos como se eu me sentisse entre os meus ali, então não vejo problema nenhum... mas na graduação sim, é um espaço que eu tenho sempre que mostrar assim: olha, eu estou aqui, eu conquistei esse espaço, sei o que estou fazendo, fiquem tranquilos, vocês vão ter uma boa professora (negra de inglês). Porque há um estranhamento de uma professora negra de inglês (Professora Ana).*

*Eu acho que por ser negra e por ser mulher eu tinha que me provar primeiro pros alunos, sabe? [...] Então [eu] sempre começava a aula falando: “Olha, eu formei em Letras ensino de inglês, eu faço pesquisa em ensino de inglês, eu já fiz intercâmbio [...] – eu fui pra fora para estudar – e eu estou aqui dando aula pra vocês”. Então acho que sempre no primeiro contato eu falava meu currículo pra que se houvesse alguma dúvida [quanto] a minha capacidade de estar ali, essa dúvida fosse tirada logo no início, sabe? Eu não caí de paraquedas ali (Professora Catarina).*

*Eu sempre senti que eu tinha que fazer coisas mais legais do que os demais professores. Sempre senti que eu tinha que ter bastante tato pra falar com os pais, tanto por telefone quanto na escola. Sempre senti que eu era a mais demandada pelas coordenações, tava sempre por perto, sempre querendo saber o que eu tava desenvolvendo, como é que tava indo meu plano de aula e eu notava que isso nem sempre acontecia com os outros professores (Professora Júlia).*

Qual a origem do estranhamento e das cobranças relatadas pelas professoras? Seria possível argumentar que o estranhamento é resultante tanto das crenças sobre professores de línguas (BARCELOS, 2017) quanto dos efeitos da branquitude no ensino de língua inglesa

(KUBOTA, 2019). As crenças podem ser compreendidas a partir de um viés sociocultural como “ferramentas de mediação em atividades humanas, como a aprendizagem de novas línguas” (LIMA, CÂNDIDO-RIBEIRO, 2014). Para Barcelos (2017), as crenças são um dos elementos que informam a construção das identidades docentes. No caso do Brasil, por exemplo, há a crença de que o sotaque é algo negativo e que o professor de inglês deve soar o mais “nativo” possível.

Entretanto, a qual falante nativo essa crença se refere? Tendo em vista contexto socioeconômico no qual ocorre o ensino de língua inglesa no Brasil, é possível afirmar que a crença remete a uma pessoa nativa de países como Estados Unidos ou Inglaterra. Logo, remete a uma representação de falante enquanto pessoa branca. Portanto, é possível interpretar o estranhamento dos alunos em relação às professoras negras como resultado da quebra de expectativas geradas pela internalização das crenças, uma vez que a figura da mulher negra vai de encontro à representação do falante nativo ideal.

A interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) está presente na construção das identidades docentes, acrescida de mais um componente: a condição de professora. Estabelece-se, então, o seguinte cenário: a mulher, negra e professora precisa driblar as opressões construídas por todos esses fatores em conjunto. Para Perotoni (2016), a interseccionalidade traz desafios para a construção da identidade docente que não são enfrentados por professoras brancas, pois as professoras negras precisam demonstrar constantemente esforço e competência.

As narrativas também colocam em xeque a democracia racial: por mais que os discursos de igualdade sejam reproduzidos, a sociedade exige mais dos negros e negras e exige deles enquanto coletividade, reiterando as representações desse grupo racial como agressivo, preguiçoso e incompetente para atividades intelectuais. Dessa forma, os erros não são individuais, mas sim de todo o grupo racial.

Nos excertos a seguir, é possível identificar os efeitos da construção da identidade racial na construção da identidade docente:

*Eu acho que influenciou na questão da autoestima e a minha autoconfiança em relação às aulas, porque de um modo geral minha autoestima e minha autoconfiança não são tão boas. E eu sei que isso é por conta da minha infância, tudo que a gente refletiu sobre... então eu vejo que interfere na questão de me questionar muito enquanto profissional (Professora Nicole).*

*Eu não vejo só meu trabalho... eu percebo assim: se eu sou professora de português ou de inglês negra, outras pessoas negras podem pensar que isso também pode ser*

*pra elas. [...] Então como professora negra, eu me vejo como uma professora que vai resistir de diversas formas e que é preciso sempre se reinventar e é preciso sempre driblar o racismo (Professora Gabriela).*

Os mesmos mecanismos que atuam para deslegitimar as identidades raciais atuam nas identidades docentes com igual finalidade. No caso de Nicole, a dificuldade em construir uma identidade racial positiva resulta na dificuldade em construir uma identidade docente igualmente positiva. Também é interessante observar que, no decorrer da narrativa, a professora negocia os sentidos entre sua trajetória pessoal e os rumos de sua trajetória profissional.

No caso de Gabriela, as estratégias utilizadas para enfrentar o racismo no cotidiano também são utilizadas com a mesma finalidade no ambiente da sala de aula. A conquista de Gabriela extrapola o campo pessoal, sendo também conquista coletiva que pode inspirar outros negros e negras a seguirem pelos mesmos caminhos. Nesse sentido, é possível interpretar que Gabriela compreende suas responsabilidades para além do ambiente educacional, isto é, sua posição enquanto professora universitária e negra possui significados históricos, culturais e sociais.

## **5.2 “Você é a professora?”: o lugar do corpo negro no ensino de língua inglesa**

Conforme discutido na seção “Construindo as identidades raciais”, o corpo negro é carregado de significados sociais, políticos, históricos e culturais. Tratado desde a época escravocrata como inferior, esse corpo foi localizado em um lugar de inferioridade, tanto física quanto intelectual (GOMES, 2010; 2019). Por esse viés, C. Machado (2018, p. 18) argumenta:

As violentas tentativas de desumanização, zoomorfização, coisificação dos corpos de mulheres e homens negros na diáspora africana são resultados desta visão e prática que criou o dualismo selvagem versus civilizado. O europeu construiu uma visão limitada e estereotipada sobre o não-europeu, e de uma busca por solidificar fenômenos sociais dinâmicos, um projeto de dominação mundial que ainda hoje tratam da alteridade como apenas mais um objeto do olhar eurocentrado, a norma.

Sendo assim, foram atribuídas ao corpo negro características negativas, como malandragem, intelectualidade inferior, preguiça e sexualidade exacerbada, em um processo de marginalização que perdura até os dias atuais (SILVA, 2014; SOUZA, 2018; MACHADO, C., 2018; GOMES, 2019).

Como os corpos dos negros e negras são concebidos como inferiores, notamos a escassez desses corpos em ambientes considerados de poder, tornando tais espaços inacessíveis

e ocasionando a “reprodução e perpetuação de uma mesma elite dirigente” (BRASIL, 2012, p. 15). O corpo da mulher negra, especificamente, não está ligado a atividades intelectuais, sendo relegado a condições de exploração e violência (OLIVEIRA; MENEGHEL; BERNARDES, 2009; SILVA, 2014; MARIOSA; MAYORGA, 2018). O estereótipo disseminado coloca a mulher negra em uma posição de subalternidade, invisibilizando sua presença nos segmentos de *status* mais elevado na sociedade e relacionando-a a sentidos degradantes (CALDWELL, 2010; COSTA, 2018).

É possível problematizar, na narrativa das professoras, momentos em que a presença do corpo negro em espaços de poder é contestada. A seguir, encontra-se a fala da professora Júlia:

*Hoje eu sou chefe de 70 pessoas diretamente e umas 350 indiretamente e onde eu trabalho eu sou a única chefe negra. [...] Então aconteceu de chegarem perto da minha sala (eu tenho uma sala separada) e aí perguntarem “cadê o Rafael?” ((antigo gestor)) e [responderem] “não, agora não é o Rafael, é uma gestora nova”... E aí olhou pra dentro, me viu na cadeira e não entrou pra falar comigo. E aí depois de um tempo a pessoa voltou [e disse] “nossa, não sabia que era você”... ou seja, ele me viu sentada na cadeira de chefe, mas ele não reconheceu que eu era a chefe (Professora Júlia).*

Na narrativa de Júlia, há um exemplo do não reconhecimento do corpo negro em um espaço de poder. Primeiramente, destaca-se a afirmação de que Júlia é a única chefe negra. Como falam P. Silva (2009), Costa (2018) e Mariosa e Mayorga (2018), a falta de representatividade é um fenômeno que atinge as mulheres negras nos setores mais prestigiados da sociedade, e, por isso, a noção de inferioridade dessas mulheres acaba sendo reproduzida (MELO; MOITA LOPES, 2013).

Outra questão é a dúvida da pessoa quanto à nova chefe. A cadeira de chefe é um lugar designado especialmente para quem ocupa o cargo, ou seja, somente ele poderia estar nessa posição. Assim, por que a Júlia não foi reconhecida imediatamente como a chefe? Qual era a expectativa da pessoa quanto ao corpo da uma nova gestora? Observa-se a atuação do racismo nas relações sociais. O corpo da mulher negra está deslocado (SILVA, 2014; COSTA, 2018). Ainda que a cadeira possua um significado particular naquele universo, ele não foi o suficiente para legitimar Júlia em sua posição de chefia.

Em outro excerto, há mais um exemplo de como o corpo da mulher negra está associado a inferioridade e dissociado de trabalhos intelectuais:

*Você é alguém que tá limpando aquela sala, você nunca é a professora. Isso é uma coisa que acontece muito na minha carreira. Nunca sou vista como professora em*

*muitos contextos de educação. [Já aconteceu de] entrarem numa sala [comigo dentro] e falarem: “essa sala tá ocupada? Essa sala vai ter aula? Você vai limpar aqui?” Ou então a pergunta: “Mas você é a professora?” Isso é clássico (Professora Gabriela).*

A situação vivida por Gabriela assemelha-se à descrita anteriormente por Júlia. Agora, a escola é o lugar do conflito. Enquanto professora universitária, Gabriela relata que sua foi posição questionada, pois ela explicita que seu corpo não é reconhecido imediatamente como o corpo de uma professora. No caso de Gabriela, é interessante constatar como o corpo é frequentemente associado à figura da faxineira, reiterando o estereótipo da mulher negra em trabalhos manuais (COSTA, 2018; CRUZ; MARTINS, 2018).

A narrativa de Gabriela aponta para uma reflexão crítica da relação entre o contexto educacional e o corpo negro. Como esta pesquisa enfatiza a construção identitária de professoras negras de língua inglesa, serão analisadas as relações entre corporeidade e ensino de língua inglesa e os possíveis impactos dessa relação para a constituição da identidade profissional das docentes.

Iniciando a reflexão, novamente temos um excerto da narrativa de Gabriela, que continua a problematizar seu lugar enquanto professora universitária. Ao ser questionada sobre o que motivou sua escolha profissional, a docente responde:

*Porque eu acho isso super transgressivo ((risos)). Primeiro que eu gosto muito da língua inglesa, gosto muito de línguas... E também acho que é transgressivo porque as pessoas olham pra cara da gente e nunca imaginam que a gente é professora de inglês. Elas imaginam qualquer outra coisa. A gente pode até falar “eu sou professora”, mas aí [perguntam] “você dá aula pra criança de que série? Você trabalha em que escola?”. Elas não pensam nunca... É engraçado porque as outras pessoas até aceitam que você é professora, [mas] na hora que você fala que é professora de inglês, que é professora da universidade pública federal choca e é absurdo (Professora Gabriela).*

Para Gabriela, ser uma professora de língua inglesa em uma sociedade racista é transgredir, é fazer com que o corpo visto como inferior ocupe um espaço que não é pensado para ele. Chama a atenção o fato de que a mulher negra *até* pode ser professora, desde que não esteja em uma posição considerada privilegiada, como é o caso da língua inglesa, que na sociedade está representada como algo luxuoso, de prestígio (CRUZ, 2013). Assim, ocorre a diferença entre aceitação e tolerância.

Também é possível identificar a existência de certa hierarquização das profissões. Por que não haveria tanto espanto se Gabriela fosse professora da educação infantil, por exemplo?

Existe no imaginário social a ideia de que uma professora da educação básica representa menos, de alguma forma? Precisamos ser cuidadosos ao respondermos tais questionamentos, para evitar a reprodução de estereótipos danosos.

Enquanto o corpo branco é normalizado, o corpo negro causa estranhamento, como comenta Bell:

*É, porque você é loiro, branco e entra na sala de aula e tal você já tem aquela imagem que os alunos estão esperando ver, não que eu me sinta [menos] em alguma coisa, mas assim... os alunos estão esperando isso. E quando eu entrava em sala de aula eu sabia que os alunos não estavam me esperando. Tanto que eu sempre tive (nesse caso) alguém perguntando: você é a professora? (Professora Bell).*

Novamente, a noção do falante nativo atua para deslegitimar os corpos negros. É possível argumentar que essa noção perpassa o corpo dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas. No caso dos alunos, gera uma expectativa quanto à imagem do professor, uma vez que eles aguardam a correspondência entre a realidade e o estereótipo difundido. Já no caso das professoras, o conflito entre o corpo esperado e o corpo real afeta o reconhecimento da legitimidade de sua posição enquanto docente. Assim, as professoras deparam-se em diversas instâncias com desafios que dificilmente seriam enfrentados por professores brancos (AMIN, 1997; TURNER, 2002; KUBOTA, 2002).

Ainda sobre o lugar do corpo negro em espaços de poder, o episódio relatado pela professora Catarina traz à tona outro ponto. Ao refletir a respeito da influência do componente racial em sua trajetória profissional, a professora discorre:

*Eu não saberia dizer exatamente como, mas com certeza influenciou sim, porque é um ambiente da escola de idiomas... São ambientes brancos. Eu era praticamente a única professora negra. Teve uma vez que entrou um outro professor negro também e aí a minha coordenadora (que inclusive o contratou) viu a gente conversando na cozinha. Aí ela falou assim: “Vocês são irmãos?”. Ela tem acesso ao meu documento, ela tem acesso ao documento dele (provavelmente), por que ela acha que a gente era irmão? Porque nós éramos os dois únicos professores negros ali (Professora Catarina).*

A professora compreende que o espaço da escola de idiomas é frequentado majoritariamente por pessoas brancas. Acostumada a ser a única professora negra, Catarina, em um primeiro momento, identifica-se com a chegada de outro professor também negro. Entretanto, causa espanto que a coordenadora tenha especulado que os dois fossem familiares,

uma vez que ela foi a pessoa responsável pelo processo de contratação. Sendo assim, como explicar esse comportamento?

Cabe aqui estabelecer diálogo com um depoimento da atriz e escritora Elisa Lucinda. Em vídeo intitulado “Diálogos ausentes” (2017)<sup>10</sup> a artista conta que frequentemente é confundida com mulheres negras famosas, como a cantora Margareth Menezes e a também atriz Zezé Motta. Para Elisa Lucinda, isso ocorre porque as pessoas não estão acostumadas a ver o negro como indivíduo, dotado de desejos, sentimentos e características; a mídia e a sociedade encaram todos os negros como “um bloco só”. É na escravidão que temos a explicação para tal caracterização, uma vez que os corpos não eram corpos humanos, mas sim coisas, objetos com valor e validade determinados.

Assim como no depoimento apresentado, a experiência de Catarina mostra que ela e outro professor negro também foram vistos como “um bloco só”. Seus corpos não foram interpretados como individuais, particulares; portanto, foi preciso alguma explicação para presença dos dois naquele lugar. O racismo, nesse caso, atua para acentuar a desumanização do corpo negro, negando sua individualidade e seu pertencimento (GOMES, 2019). A professora salienta que eles eram *os únicos professores negros ali*. É possível concluir que os corpos negros ali presentes não estavam representando indivíduos, mas sim a comunidade negra como um todo (JONES, 2016).

As análises indicam que a corporeidade está presente na constituição tanto da identidade racial quanto da identidade profissional docente. O corpo, enquanto junção da materialidade e da representação, denota posicionamentos sociais, políticos e culturais, e a intersecção desses elementos afeta a manifestação da subjetividade das professoras em diversos âmbitos da vida social.

### **5.3 Identidade negra e prática docente: possibilidades para um ensino racializado**

A maioria das professoras negras têm pouco ou nenhum contato com uma discussão teórica acerca da temática racial durante a formação inicial (CONSTANTINO, 2014), uma vez que o “contexto de formação de professores também se isenta da discussão racializada do ensino de língua estrangeira” (MATTOS; JUCÁ; JORGE, 2019, p. 85). Para despertar a consciência para um ensino de línguas racializado, é preciso produzir oportunidades de discussão e oferecer aporte teórico adequado (GOMES, 2005).

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w5UBFd0wZ94>.

A perspectiva racializada da língua inglesa está presente nos materiais didáticos, influenciando as identidades de alunos e professoras. Sobre as representações presentes nesses materiais e suas consequências, Mattos, Jucá e Jorge (2019, p. 84-85) comentam:

Evita-se até mesmo pensar em países “não-brancos” como representantes legítimos dos chamados países de língua inglesa, como no caso da Jamaica e Índia, por exemplo. A consequência disso é que ao aluno de LE nem sempre são dadas oportunidades de acesso à compreensão das realidades raciais de países tradicionalmente associados à LE, a fim de que possam pensar nas realidades que o circundam nos contextos locais. Além dos livros didáticos, outros artefatos culturais aos quais os alunos costumam ter acesso, tais como filmes, videoclipes, programas de TV e músicas, nem sempre são trabalhados de maneira crítica, discutindo-se, por exemplo, em relação a essas produções culturais, quem está ou não está representado, quem tem poder, etc. Os materiais usados no ensino de LE, portanto, deixam de possibilitar a leitura crítica de um mundo racializado.

Na mesma direção de Mattos, Jucá e Jorge (2019), Kubota (2002) e Lin *et al.* (2004) comentam que o lugar reservado para as questões raciais na Linguística Aplicada dificulta o compartilhamento de experiências e, conseqüentemente, uma proposta de ensino crítica. No caso das mulheres negras, Lin *et al.* (2004, p. 496) discorrem a respeito dos impactos de gênero e raça no desenvolvimento de teorias:

As profissionais que encabeçam o campo de ensino de línguas estrangeiras (tipicamente mulheres professoras) não têm a chance de incorporar em suas experiências e atividades as teorias prestigiadas no *mainstream*, pois raramente são oferecidos a elas recursos institucionais e tempo para teorizar, compartilhar e publicar suas experiências em periódicos importantes.

Pensando nos aspectos destacados, tentarei analisar como as professoras aplicam os conhecimentos acerca das questões raciais em sala de aula e como suas identidades raciais influenciam nos processos relativos à prática docente. O seguinte excerto apresenta a relação entre teoria, identidade racial e ensino de língua inglesa:

*[As questões raciais] Aparece[m] hoje, depois de eu ter contato com essas discussões. Antes eu ignorava, eu não via o professor de inglês com essa responsabilidade. A concepção de língua dos professores da minha educação básica, por exemplo, era uma concepção de língua como código. Então como eu ensinava a educação básica, eu reproduzia isso (Professora Alice).*

O fato de ser negra não faz com que a professora inclua as questões raciais na sala de aula automaticamente ou que saiba falar do assunto de maneira adequada. Minha experiência é semelhante à de Alice. Só fui capaz de refletir sobre minha condição racial em uma disciplina

do mestrado, cujo objetivo era falar sobre identidades, silenciamento e resistência. A partir do aporte teórico e das discussões, consegui analisar criticamente e ressignificar acontecimentos de minha trajetória, da mesma forma como as professoras fizeram durante sua participação nesta pesquisa. Portanto, o contato com a teoria é necessário para a concretização de um ensino crítico e comprometido com as questões raciais.

Nos próximos excertos, as professoras relatam algumas estratégias utilizadas para a abordagem das questões raciais:

*Tem um episódio bem marcante pra mim em uma das escolas que eu dei aula que eu tenho certeza que justamente por ser uma professora negra e falar disso abertamente, falar de questões que perpassam a nossa identidade de forma aberta, isso não foi bem recebido. Então eu fui desligada de uma escola não tinha acontecido nada até então, mas eu fiz uma distinção e lápis de cor... um aluno me pediu um lápis cor de pele e ele era negro de pele clara e eu falei: qual pele? Aí ele falou “cor de pele”. Aí eu coloquei os lápis na frente dele, tinha um begezinho, uma cor que a gente chama de café com leite (nem sei se chama assim mais), um marronzinho mais claro, branco e aquele rosinha que as crianças gostam de dizer que é cor de pele. E aí passou, pra mim não foi nenhum problema. Mas depois desse episódio eu fui chamada na coordenação e disseram que eu não tinha o perfil da escola (Professora Júlia).*

*[Eu penso que] como professora negra (de línguas e de inglês), eu estou ali também construindo, dando existência às pessoas negras. É valorizando meus alunos negros em sala de aula... não estou dizendo que eu não valorizo os outros, mas em algumas atividades colocar esse aluno numa situação de destaque, de trabalho em grupo, por exemplo... Ai quem vai coordenar esse grupo? Fulano [negro] você! Pra ele saber que ele pode (Professora Gabriela).*

*Nossa, o tempo todo. E eu não vou me perdoar se isso não estiver presente nas minhas aulas de inglês. Então as músicas, se eu for fazer uma atividade de listening [eu pergunto] “gente, quem nós vamos escolher? Vamos pegar um rap, vamos cantar...” E os cantores também e é muito fácil porque meus alunos, pelo menos da educação básica, eles vivenciam isso muito e na graduação, aí eu forço a discussão. Tenho que forçar por causa do status que envolve a língua inglesa. É (vamos dizer assim) uma cultura branca. A língua inglesa não chegou aqui no Brasil como algo pertencente à população negra (Professora Ana).*

Diante dos relatos, surge a pergunta: haveria preocupação em abordar as questões raciais caso as professoras fossem brancas ou não tivessem conhecimentos acerca dessas questões? Kohli (2009) acredita que as professoras negras possuam um entendimento pessoal acerca de questões como raça e racismo diferente da maioria das professoras brancas. De modo semelhante, Perotoni (2016, p. 76) argumenta que a percepção das diferenças depende do grau de engajamento e conhecimento das professoras acerca das questões raciais, pois “a mulher

negra só visualiza a dominação do branco, caso tenha um olhar atento aos efeitos duradouros de seus duelos”.

Logo, seria possível indagar quais estratégias seriam adotadas por professoras brancas e se as questões raciais assumiriam um lugar tão central na prática docente. Em outro cenário, caberia a reflexão sobre o que aconteceria caso as professoras não tivessem desenvolvido suas identidades raciais afirmativamente.

Assumir a identidade negra gera conflitos (PEROTONI, 2016). No caso das professoras, pode-se dizer que tais conflitos ultrapassam a subjetividade e atingem outras esferas. No caso de Júlia, o conflito não só desestrutura a identidade da professora, mas também implica novas ações pedagógicas que podem não ser bem recebidas, uma vez que desafiam o mito da democracia racial. Afirmar a existência de várias cores de pele é afirmar a diversidade e contrariar os discursos hegemônicos e acríticos sobre igualdade. A punição (demissão) pode ser considerada a consequência desse ato transgressivo, de inconformidade em “permanecer em seu lugar”.

As professoras problematizam fenômenos já naturalizados não só no ensino de língua inglesa, mas também no contexto educacional de modo geral. É possível dizer que as professoras desconstruem valores associados à branquitude agindo de acordo com a perspectiva de Leffa (2005), considerando o ensino de língua inglesa como um problema político e metodológico. A escolha de posicionar alunos/as negros/as como líderes e de trabalhar com artistas e gêneros musicais da cultura negra implica um posicionamento político perante as questões raciais, indo de encontro à branquitude que predomina no ensino de inglês (WINDLE; MUNIZ, 2018). Nesse aspecto, concordo com o posicionamento de Kohli (2009) quanto à responsabilidade dos professores em validar a cultura e as identidades raciais dos alunos, pois a valorização das identidades raciais nos materiais didáticos é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade positiva (WINDLE; MUNIZ, 2018; MATTOS; JUCÁ; JORGE, 2019).

Por outro lado, seria possível argumentar que o trabalho com celebridades negras remete a uma perspectiva acrítica, consequência do caráter neoliberal presente nos materiais de língua inglesa (JORGE, 2014). Entretanto, tendo em vista os poucos recursos disponíveis para levar as questões raciais para a sala de aula, a linha de trabalho das professoras ainda se mostra válida, uma vez que colabora para a construção de identidades positivas por meio da representatividade.

#### **5.4. Resumo do capítulo**

O presente capítulo buscou analisar as interfaces entre as identidades raciais e as idnetidades docentes. Por meio das narrativas, foi possível depreender que construir e assumir uma identidade negra positiva gera conflitos para as identidades profissionais. As participantes elaboram sentidos acerca do que é ser uma professora de língua inglesa a partir dos atravessamentos entre raça e gênero, levando em consideração elementos como corporeidade e adotando posturas de enfrentamento.

Enquanto professoras negras, as entrevistadas também buscam estratégias para levar as questões raciais para a sala de aula na tentativa de proporcionar aos alunos um ensino racializado e crítico.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*I would say that as our struggles mature, they produce new ideas, new issues, and new terrains on which we engage in the quest for freedom.*

Angela Davis, *Freedom is a constant struggle*

O objetivo desta pesquisa foi compreender as possíveis interfaces entre identidade social racial e identidade profissional por meio de narrativas de professoras de inglês negras. O primeiro capítulo contextualiza a pesquisa e apresenta a justificativa e os objetivos almejados. No segundo capítulo, consta o aporte teórico que embasou as reflexões acerca de identidades raciais e profissionais e a racialização do ensino de língua inglesa. Já o terceiro capítulo aborda a metodologia de pesquisa, tratando dos instrumentos de geração de dados e da teoria de análise, além de apresentar as professoras participantes e o contexto da pesquisa. Os capítulos 4 e 5 consistiram da análise dos resultados obtidos pela geração de dados. O presente capítulo apresenta as considerações finais, com reflexões a respeito do processo de pesquisa e apontamentos para pesquisas futuras.

É imperativo reiterar que a pesquisa não buscou reduzir as trajetórias das professoras participantes a um denominador comum. As narrativas analisadas exemplificam como há pontos de convergência nas singularidades de cada história, considerando a pluralidade das vivências.

A proposta de trabalho com a cristalização de dados buscou consolidar as informações obtidas de forma diversa, considerando a complexidade de cada contexto e as particularidades de cada participante. Os dados gerados permitiram a construção de perfis detalhados e enriqueceram as possibilidades de análise e discussão.

O exame das trajetórias acadêmicas e pessoais possibilitou identificar e problematizar quais elementos constituem a identidade racial e a identidade docente das entrevistadas e as possíveis interfaces existentes entre os dois processos. No caso das professoras participantes desta pesquisa, a identidade racial é construída inicialmente na família e na escola por meio de representações e discursos fundamentados na democracia racial e na inferiorização de negros e negras, seja intelectualmente ou em relação a elementos da corporeidade. A chegada ao ensino superior possibilita uma mudança no processo de construção da identidade racial, pois no ambiente universitário são apresentadas novas perspectivas, especialmente em projetos de ação afirmativa.

Já a identidade profissional começa a ser construída desde a decisão pela graduação em Letras. A escolha das professoras baseou-se não só em aspectos individuais, mas também em aspectos de raça e classe social. É perceptível como o componente racial perpassa toda a trajetória de vida dessas mulheres, visto que as professoras elaboram significados distintos para o que é ser uma professora de inglês e o que é ser uma professora de inglês negra. Portanto, a identidade racial e a identidade profissional são construídas contínua e concomitantemente, pois fatores culturais, sociais e históricos atuam de forma interseccional na construção dessas identidades, tornando-as indissociáveis.

As interfaces entre identidade racial e identidade docente se evidenciam quando as professoras problematizam suas vivências a partir de um embasamento teórico e apoiam-se nessas problematizações para desenvolver estratégias de abordagem das questões raciais em sala de aula, buscando, por exemplo, trabalhar com autores e personalidades negros e negras e escolher alunos negros e negras para posições de destaque e liderança. Em se tratando de professoras de língua inglesa, também foi possível observar os efeitos da racialização do ensino de línguas na construção das identidades docentes. A brancura que atravessa o ensino de língua inglesa afeta a percepção dos alunos quanto à legitimidade da posição ocupada pelas participantes, interferindo na prática docente e nos processos de construção identitária das professoras.

Sobre a impossibilidade de separar as duas identidades sociais aqui investigadas, gostaria de apontar que, inicialmente, a tentativa de delimitar o que constituiria cada uma delas partiu de uma demanda de legitimar e dar credibilidade à pesquisa. É curioso pensar que tal demanda tenha surgido por motivos externos, principalmente durante apresentações de recortes da dissertação em alguns eventos ao longo do curso de mestrado. Sempre havia o questionamento se minha condição de mulher negra não estaria interferindo na análise dos dados. Gostaria, então, de ressaltar algumas questões também pertinentes para os objetivos desta pesquisa.

Primeiramente, é possível perceber como o mito da democracia racial interfere em nossas relações sociais, sendo capaz até mesmo de abalizar a relevância de temáticas de pesquisa e de impor posicionamentos a certos grupos. Em alguns momentos, observei que alguns questionamentos eram direcionados especificamente a mim, mesmo quando havia outros pesquisadores com temáticas semelhantes. De certa forma, minha condição de mulher negra parecia comprometer minha pesquisa, enquanto outros que ocupavam lugar de fala diferente pareciam obter uma posição privilegiada, favorecida pelo distanciamento. Confesso que

inicialmente não percebi determinadas questões de maneira crítica, pois minhas leituras eram insuficientes.

A partir do mito da democracia racial, surge um ponto relativo aos estudos em Linguística Aplicada: ainda há resistência em adotar uma perspectiva racializada quanto ao ensino de línguas e à formação de professores de línguas. Desde a educação básica até o ensino superior, há uma estrutura social empenhada em negar em todas as instâncias a latente racialização e seus efeitos nos processos de ensino e aprendizagem. Permanece a concepção de igualdade, levando-nos novamente para um cenário de democracia racial, no qual todos teriam as mesmas oportunidades de aprendizagem e as condições para a construção das identidades docentes também seriam similares.

No que concerne à contribuição desta pesquisa, reitero a posição de Kohli (2009) quanto à importância de ouvir as professoras negras. Um ouvir horizontal, fundamentado no compartilhamento e na problematização. Por meio de uma reflexão crítica acerca das experiências dessas mulheres, será possível construir um projeto de formação inicial e continuada voltado para o tratamento efetivo das questões raciais. Nesse sentido, acredito que a pesquisa não possa informar apenas a prática de professoras e professores negras e negros, mas também de professoras e professores de todos os segmentos étnico-raciais. Corroboro a visão de Gomes (2005, p. 51) sobre as questões raciais serem uma problemática da sociedade em geral, “uma questão da humanidade”.

Tendo em mente os apontamentos deste estudo, pesquisas enfocando as questões raciais na formação de professores e professoras de inglês podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias para uma educação antirracista, em consonância com as determinações da Lei nº 10.639 sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileiras. Assim como Orlando e Ferreira (2014) e Machado e Oliveira (2018), entendo que a formação de professores seja essencial para o sucesso da lei e da educação para as relações étnico-raciais. Considerando os processos de formação, enfatizar as identidades de professores negros e negras também é um caminho para problematizar a racialização presente no ensino de línguas e seus possíveis efeitos para professores e aprendizes.

Também aponto a necessidade de uma reflexão acerca do currículo das graduações em Letras e como ele atua na construção das identidades docentes. Concordo com Machado e Oliveira (2018, p. 59) que o objetivo não deve ser propor novos dogmas, mas sim considerar uma estrutura dentro de “uma outra ordem social e racial”. Nesse sentido, compreendo que a problematização da bibliografia dos cursos configure um movimento inicial para a construção

de novos horizontes epistemológicos apoiados na diversidade de saberes e identidades existentes nas salas de aula.

Por fim, acredito que investigações conduzidas por pesquisadores negros e negras sejam imprescindíveis para a problematização das questões raciais na educação. É importante salientar que advogar a favor do protagonismo de negros e negras não significa restringir a produção intelectual desses sujeitos a determinada temática, pois, como discutido nesta pesquisa, as questões raciais não são um problema exclusivo da população negra. Pregar o protagonismo significa fazer com que os negros e negras deixem de ser objetos e tornem-se sujeitos das pesquisas (RIBEIRO, 2018). Significa desconstruir o privilégio e usá-lo como instrumento de resistência.

## REFERÊNCIAS

- ADELMAN, C.; JENKINS, D.; KEMMIS, S. Re-thinking case study: notes from the second Cambridge Conference. **Cambridge Journal of Education**, v. 6, n. 3, p. 139-150, 1976. DOI 10.1080/0305764760060306.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, dez. 2007.
- AMIN, N. Nativism, the native speaker construct, and minority immigrant women teachers of English as a second language. **CATESOL Journal**, v. 13, n. 1, p. 89-107, 2001.
- AMIN, N. Race and the identity of the nonnative ESL teacher. **TESOL Quarterly**, v. 31, n. 3, p. 580-583, 1997.
- ANYA, U. Race and ethnicity in teacher education. *In*: LIONTAS, J. I. (Ed.). **THE TESOL Encyclopedia of English Language Teaching**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2018. p. 1-7.
- ASSIS, D. N. C. Corpos negros e representação social no Brasil: uma discussão de gênero e raça. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 9, n. 21, p. 123-134, fev. 2017. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/231>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- AZEVEDO, A. M. Da crítica ao racismo à emancipação da cultura negra. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, n. 26, p. 276-290, out. 2018. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/525>. Acesso em: 28 nov. 2019.
- AZEVEDO, A. S. **Reconstruindo identidades discursivas de raça na sala de aula de Língua Estrangeira**. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- BABBIE, E. R. **The practice of social research**. Boston: Cengage Learning, 2010.
- BACKES, J. L. Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afrodescendente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 429-443, ago. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 27 set. 2019.
- BALADELI, A. P. D.; FERREIRA, A. J. Discursos sobre a profissão docente e sua relação com a (re)construção da identidade profissional. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis**, v. 6, n. 2, p. 253-266, maio-ago. 2015.
- BARCELOS, A. M. F. Identities as emotioning and believing. *In*: BARKHUIZEN, G. (Ed.). **Reflections on language teacher identity research**. New York: Routledge, 2017. v. 1. p. 145-150.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, L. A. Identidade e racismo: as relações intersubjetivas de poder. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 26., 2013, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2013. 1 CD-ROM.

BASTOS, J. R. B. O lado branco do racismo: a gênese da identidade branca e a branquitude. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 211-231, 2016.

BHATTACHARYA, U.; JIANG, L.; CANAGARAJAH, S. Race, representation, and diversity in the American Association for Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, p. 1-7, 2019.

BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. **Cambridge Journal of Education**, n. 39, n. 2, p. 175-189, 2009.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In: CARONE, I., BENTO, M. A. S. (Org.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.* Petrópolis: Vozes, 2002. p. 5-58.

BEZERRA, I. C. R. M.; NASCIMENTO, A. B. C.; FERREIRA, W. S. Um livro didático de inglês e a representação de pessoas negras: desenhando uma abordagem de ensino-aprendizagem crítica. **A Cor das Letras**, v. 18, n. 4, p. 221-240, 2018. Número especial.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BOHN, H. I. Identidade e formação dos professores de línguas: a construção de uma identidade profissional. **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária**, Recife: UFPE, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. **World Englishes**, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. DOI <https://doi.org/10.5007/%x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. Íntegra do voto do ministro Ricardo Lewandowsky na ADPF sobre cotas. Brasília, DF: STF, 2012. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>. Acesso em 15 ago. 2018.

BRITO, A. E. Lares negros olhares negros: identidade e socialização em famílias negras e inter-raciais. **Serviço Social em Movimento**, Londrina: UEL, v. 15, n. 2, p. 74-102, jan.-jun. 2013.

CABRAL, L. T.; SILVA, M. M. F. Pensando a docência para além da representação comum: uma discussão sobre profissionalidade, identidade docente e reconhecimento profissional. **Debates em Educação**, v. 11, n. 24, p. 51-65, maio-ago. 2019.

CALDWELL, K. L. A institucionalização de estudos sobre a mulher negra: perspectivas dos Estados Unidos e do Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 18-27, 2010.

CALDWELL, K. L. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 91-108, 2000.

CALDWELL, K. L. "Look at her hair": the body politics of black womanhood in Brazil. **Transforming Anthropology**, v. 11, n. 2, p. 18-29, 2004.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013.

CAMARGO, G. P. Q. P. O professor de inglês de instituto de línguas, trabalho e constituição profissional. **Revista X**, [S.l.], v. 2, n. 0, dez. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i0.2006.5348>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CAMPOS, A. G. Entre discursos e mitos: a construção da identidade da professora de inglês não nativa no discurso midiático. **Revista Interfaces**, v. 7, n. 1, p. 61-69, 2016.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira de enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, out. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>. Acesso em: 27 set. 2019.

CARDOSO, L. O branco-objeto: o movimento negro situando a branquitude. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 13, n. 1, 2011.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003a. p. 49-57. (Coleção Valores e Atitudes. Série Valores; nº 1. Não discriminação).

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, dez. 2003b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>. Acesso em: 25 ago. 2019.

CARVALHO, C. L.; SILVA, C. M. Feminismos negros: perspectiva histórica. In: KOMINEK, A. M. V.; VANALI, A. C. (Org.). **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil**. Porto Alegre: Editora Fi., 2018. p. 337-360.

- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. *In*: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 21-40.
- CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, jun. 2011.
- CONRADO, M.; RIBEIRO, A. A. M. Homem negro, negro homem: masculinidades e feminismo negro em debate. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 73-97, jan.-abr. 2017.
- CONSTANTINO, F. L. **Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar**. 2014. 341 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- CONTI, L. F. D.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Identidades de raça/etnia, ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo PNLD. **Muitas Vozes**, v. 4, n. 1, p. 27-42, 2015.
- CORACINI, M. J. O discurso publicitário sobre escolas de língua e a constituição da identidade. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 53-74, 2003. Disponível em: [www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/25147/13965](http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/25147/13965). Acesso em: 3 jul. 2017.
- CORACINI, M. J. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Reflexão e Ação**, v. 23, n. 1, p. 132-161, 2015.
- COSTA, A. C. G. Emoções sociais: o corpo negro feminino como “condicionante emocional”. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS: (RE)EXISTÊNCIA INTELLECTUAL NEGRA E ANCESTRAL – 18 ANOS DE ENFRENTAMENTO, 10., 2018, Uberlândia. **Anais...** Disponível em: [https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1528646210\\_ARQUIVO\\_Emocoessociais\\_ocorponegrofemininocomocondicionanteemocional.pdf](https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1528646210_ARQUIVO_Emocoessociais_ocorponegrofemininocomocondicionanteemocional.pdf). Acesso em: 15 out. 2019.
- COELHO, A. M. S.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar o magistério “no próprio espelho”: o conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 30, n. 1, p. 7-34, jun. 2017.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.
- CRENSHAW, K. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **The Legal Response to Violence Against Women**, v. 5, p. 91, 1997.
- CRUZ, E. S. Eu era a única professora negra na escola de inglês: histórias de vida de professoras negras de Imperatriz-MA. **ANTARES: Letras e Humanidades**, 5(10), 59-75, 2014.

CRUZ, E. S. Professora sim, mas de inglês! A paixão pela língua estrangeira como condicionante para o ingresso no magistério. *In: FÓRUM INTERNACIONAL INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE – INCREA*, 5. 2013, Palmas. **Anais...** p. 124- 134, 2013. Disponível em: <http://www.increa.uneb.br/anais.php>. Acesso em: 20 set. 2019.

CRUZ, J. T.; MARTINS, P. Colorismo e embranquecimento na rede: o racismo e a tentativa histórica de apagar a ancestralidade africana. *In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA*, 31., 2018, Brasília. **Anais...** Disponível em: <https://www.31rba.abant.org.br/arquivo/>. Acesso em: 15 out. 2020.

DE COSTA, P. I.; NORTON, B. Introduction: identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. **The Modern Language Journal**, v. 101, n. S1, p. 3-14, 2017.

DENARDI, D. A. C.; GIL, G. How do I see myself? What do I want to become? A study on English as an additional language teachers' identity reconstruction. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54, n. 1, p. 137-160, jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134436145881>. Acesso em: 18 out. 2019.

DIAS, P. M. A ideologia do branqueamento na educação e implicações para a população negra na sociedade brasileira. **Revista Aleph**, n. 22, 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 230, 2011.

DOOLEY, L. M. Case study research and theory building. **Advances in Developing Human Resources**, n. 4, v. 3, p. 335-354, 2002. DOI 10.1177/1523422302043007.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, jul.-dez. Dec. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Acesso em: 2 mar. 2019.

ELÍSIO, R. R.; COSTA, A. C. M.; RODRIGUES FILHO, G. Histórico e desafios no processo de implementação das comissões de heteroidentificação na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 11, n. 29, p. 41-56, ago. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/750>. Acesso em: 27 out. 2019

ELLINGSON, L. L. **Engaging crystallization in qualitative research**: an introduction. London: Sage, 2009.

ESTARQUE, M.; CAMAZANO, P. Mulheres negras protagonizam só 7,4% dos comerciais. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 6 out. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/10/mulheres-negras-protagonizam-so-74-dos-comerciais.shtml>. Acesso em: 20 out. 2019.

FÉLIX, S. B. Cabelo bom, cabelo ruim: a construção da identidade afrodescendente na sala de aula. **Revista África e Africanidades**, ano 3, n. 11, nov. 2010.

- FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, Campo Grande, v. 1, p. 275-288, 2012a.
- FERREIRA, A. J. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalho em Linguística Aplicada**, v. 51, n. 1, 2012b.
- FERREIRA, A. J. Social identities of black females in English textbooks used in Brazil and Cameroon: intersecctionalities of race, gender, social class and critical racial literacy. **Revista X**, [S.l.], v. 14, n. 4, p. 20-40, set. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v14i4.66191>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- FERREIRA, A. J. 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.
- FERREIRA, A. J. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 211-233, 2007.
- FERREIRA, A. J.; CAMARGO, M. O professor de língua inglesa e o aluno quilombola: letramento crítico e formação de professores. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 4, n. 8, p. 192-210, out. 2012. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/260>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- FERREIRA, A. J.; CAMARGO, M. Racismo cordial no livro de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 177-202, fev. 2014. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/182/178>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- FERREIRA, S. A. Percepções acerca de identidades sociais de raça de professores de língua inglesa após uma oficina de formação continuada. **Muitas Vozes**, v. 4, p. 63-78, 2016.
- FERREIRA, S. A.; FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça e formação continuada de professores de língua inglesa. **Revista de Educação Educere et Educare**, v. 10, n. 20, p. 755-769, 2015. Dossiê Relações Étnico-Raciais e Educação.
- GAMERO, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de identidade profissional no estágio de regência de inglês. **Revista Eletrônica do Pro-Docência**, v. 1, n. 3, p. 80-92, jan.-jun. 2013.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan.-abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2019.
- GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, abr. 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995b.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6-7, p. 67-82, 1996.

GOMES, N. L. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. **PERSEU: História, Memória e Política**, n. 17, p. 123-142, 2019.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra/Body and hair as symbols of black identity. 2010. Disponível em: [http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_textos\\_sociologia/Negra.pdf](http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_sociologia/Negra.pdf). Acesso em: 10 ago. 2019.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2018.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 727-744, 2012.

GOMES, N. L. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incerteza. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, n. 26, p. 111-124, 2018. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/642>. Acesso em: 10 set. 2019.

GOMES, N. L. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. **Cadernos CESPUC de Pesquisa, Série Ensaio**, Belo Horizonte, n. 5, p. 55-62, abr. 1999.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 21, p. 40-51, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>. Acesso em: 24 jun. 2018.

GONÇALVES, R. A invisibilidade das mulheres negras no ensino superior. **Poiésis**, v. 12, n. 22, 2018.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GU, M.; BENSON, P. The formation of English teacher identities: a cross-cultural investigation. **Language Teaching Research**, v. 19, n. 2, p. 187-206, 2014. DOI 10.1177/1362168814541725.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 20, n. 20, p. 265-271, 2011.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, S. Quem precisa de identidade?. *In*: SILVA, T. T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 103-133.

HALL, S. Raça, cultura e comunicações: olhando para trás e para frente dos Estudos Culturais. Tradução de Helen Hugues. Revisão de Yara Khoury. **Revista Projeto História**, n. 31, 2005.

HASHIGUTI, S. O corpo como materialidade do/no discurso. *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMAN, S. (Org.). **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos. Claraluz, 2009. p. 161-168.

HOFBAUER, A. **Branqueamento e democracia racial**: sobre as entranhas do racismo no Brasil. 2011. Disponível em: [https://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial\\_finalc3adssima\\_2011.pdf](https://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial_finalc3adssima_2011.pdf). Acesso em: 20 set. 2019.

HOOKS, B. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 454-478, 1995.

HOOKS, B. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 38, 2018. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf). Acesso em: 27 set. 2019.

JANSEN, H. The logic of qualitative survey research and its position in the field of social research methods. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research**, [S.l.], v. 11, n. 2, Mar. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-11.2.1450>. Acesso em: 10 abr. 2019.

JONES, S. **Untold narratives**: the experiences of black teachers in predominantly white schools. 2016. 270 p. Thesis (Doctorate in Education) – Ohio University, 2016.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Letras & Letras**, v. 26, n. 2, mar. 2011.

JORDÃO, C. M.; BÜHRER, E. A. C. A condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 2, p. 669-682, 2013.

JORGE, M. Critical literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil. **The Latin Americanist**, Orlando, v. 56, p. 79-90, 2012.

JORGE, M. Línguas estrangeiras em evidência: formação de professores, justiça social e letramentos. *In*: DALACORTE, M. C. F.; REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. (Org.). **Construções identitárias de professores de línguas**. São Paulo: Pontes, 2016. p. 121-136.

JORGE, M. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. *In*: FERREIRA, A. J. (Org.). **As políticas de livros didáticos e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes, 2014. p. 73-90.

JUCÁ, L. Responsabilidades sociais da linguística aplicada na formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro: traçando novos rumos. *In*: JORDÃO, C. M. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016. p. 233-262.

KABEL, A. Native-speakerism, stereotyping and the collusion of applied linguistics. **System**, v. 37, n. 1, p. 12-22, 2009.

KALVA, J. M.; FERREIRA, A. J. Aprende-se melhor estudando com nativos? Ensino de inglês como língua franca. **Intersecções**, Jundiaí, v. 6, n. 11, p. 92-110, 2013.

KALVA, J. M.; FERREIRA, A. J. Ensino de inglês como língua franca e a identidade nacional: refletindo sobre a formação de professores. **Revista Travessias**, v. 5, n. 1, p. 709-727, 2011.

KANNO, Y.; STUART, C. Learning to become a second language teacher: identities-in-practice. **The Modern Language Journal**, v. 95, n. 2, p. 236-252, 2011.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

KOHLI, R. Critical race reflections: valuing the experiences of teachers of color in teacher education. **Race Ethnicity and Education**, v. 12, n. 2, p. 235-251, 2009.

KOHLI, R. Unpacking internalized racism: teachers of color striving for racially just classrooms. **Race Ethnicity and Education**, v. 17, n. 3, p. 367-387, 2014.

KUBOTA, R. Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: race and gender in applied linguistics. **Applied Linguistics**, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/advance-article/doi/10.1093/applin/amz033/5519375>. Acesso em: 9 set. 2019.

KUBOTA, R. Race and language learning in multicultural Canada: towards critical antiracism. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, n. 36, n. 1, p. 3-12, 2014.

KUBOTA, R. The author responds: (un)raveling racism in a nice field like TESOL. **TESOL Quarterly**, v. 36, n. 1, p. 84-92, 2002.

KUBOTA, R.; LIN, A. Race and TESOL: concepts, research, and future directions. **TESOL Quarterly**, n. 40, n. 3, p. 471-493, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing**. New York: Routledge, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in language teaching: can the subaltern act?. **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 1, 2014, p. 66-85.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

LABORNE, A. A. P. Branquitude e colonialidade do saber. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 148-161, jun. 2014. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/156>. Acesso em: 28 set. 2019.

LEE, E.; SIMON-MAEDA, A. Racialized research identities in ESL/EFL research. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 3, p. 573-594, 2006.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Wilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas; Educat, 2001. p. 333-355.

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. *In*: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMAO, A. C. B. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. São Paulo: Pontes, 2012. v. 2. p. 51-81.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Pontes, 2005. p. 203-218.

LIMA, F.S.; CÂNDIDO-RIBEIRO, D. Crenças de alunos de escola privada sobre aprendizagem da língua inglesa. **Cadernos do IL**, (48), 2014, pp.062-081.

LIMA, A. N. C. Mulheres militantes negras: a interseccionalidade de gênero e raça na produção das identidades contemporâneas. *In*: Congresso Interacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, 2., 2013, Belo Horizonte. **Anais...** Disponível em: <http://aninter.com.br/ANAIS%20II%20Coninter/artigos/17.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

LIN, A.; GRANT, R.; KUBOTA, R.; MOTHAS, S.; SACHS, G. T.; VANDRICK, S.; WONG, S. Women faculty of color in TESOL: Theorizing our lived experiences. **TESOL Quarterly**, v. 38, n. 3, p. 487-504, 2004.

LINHARES, K. O corpo da mulher negra: a dualidade entre o prazer e o trabalho. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL: FEMINISMOS, IDENTIDADES DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS*, 4., 2015, Maringá. **Anais...** Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/623.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99 p.

MACHADO, A. F.; OLIVEIRA, E. Africanidades, legislação e ensino: educação para as relações étnico-raciais, lei 10.639, filosofia e ancestralidade. *In: KOMINEK, A. M. V.; VANALI, A. C. (Org.). Roteiros temáticos da diáspora*: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil. Porto Alegre: Editora Fi., 2018. p. 49-75.

MACHADO, C. E. D. A construção da raça branca e a suposta incapacidade negra para a ciência, tecnologia e inovação. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, p. 12-29, jan. 2018. Número especial. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/527>. Acesso em: 9 mar. 2019.

MACHADO, E. S. Visibilidade não marcada da branquitude: discursos de mulheres brancas acadêmicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, p. 375-398, jan. 2018. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/545>. Acesso em: 28 set. 2019.

MANN, S. A critical review of qualitative interviews in applied linguistics. **Applied Linguistics**, v. 32, n. 1, p. 6-24, Feb. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amq043>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. 1 CD-ROM.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo. Atlas, 2002.

MARIOSIA, G.; MAYORGA, C. Mulheres de tabuleiro/Mulheres de terreiro: trajetórias de mulheres negras. **Revista Escrita da História**, v. 5, n. 9, p. 101-121, jan.-jun. 2018.

MARQUES, E. P. S. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-23, 2018.

MATTOS, A. M. A.; JUCÁ, L.; JORGE, M. L. S. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 64-91, 2019 Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2019.38666>. Acesso em: 16 out. 2019.

MAXIMO, T. A. C. O.; LARRAIN, L. F. C. R.; NUNES, A. V. L.; LINS, S. L. B. Processos de identidade social e exclusão racial na infância da solidão. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 507-526, dez. 2012.

MAYORGA, C. Some reflections on race and racism in Brazil. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 12, n. 4, p. 1-16, 2017.

MCLEOD, S. A. Likert scale definition, examples and analysis. 2008. Disponível em: <https://www.simplypsychology.org/likert-scale.html>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **Revista EduSer**, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2010.

MELO, G. C. V. O lugar da raça na sala de inglês. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 7, n. 17, p. 65-81, 2015. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/72>. Acesso em: 20 set. 2019.

MELO, G. C. V.; MOITA LOPES, L. P. As performances discursivo-identitárias de mulheres negras em uma comunidade para negros na Orkut. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 29, p. 237-265, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502013000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502013000200003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 4 set. 2018.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 232 p.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, R. H. **Nos meandros do processo de formação da identidade profissional de professoras e professores negros**. 2006. 217 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MOREIRA, N. L. M Mulheres negras professoras: das barreiras raciais a ascensão social. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CONGRESSO INTERNACIONAL DE TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 2013, Uberaba. **Anais...** 2013. p. 152-161. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/747/1044>. Acesso em: 15 set. 2019.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 793-811, 2011.

MULHER detida em BH por racismo contra taxista é solta após fiança de R\$10 mil. **Revista Fórum**, 7 dez. 2019. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/mulher-detida-em-bh-por-racismo-contra-taxista-e-solta-apos-fianca-de-r-10-mil/>. Acesso em: 16 dez. 2019.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 93 p.

MUNANGA, K. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 4, p. 6-14, 2012. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/246/222>. Acesso em: 12 set. 2019.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

- MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JR., V.; GALLO, P. R.; NETO, M. L. R.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, p. 184-189, dez. 2014. Número especial. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>. Acesso em: 25 jul. 2019.
- NASCIMENTO, G. Racism in English language teaching? Autobiographical narratives of black English language teachers in Brazil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 959-984, dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201914813>. Acesso em: 17 dez. 2019.
- NATÁLIA, L. Intelectuais negras e racismo institucional: um corpo fora de lugar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, p. 748-764, 2018. Número especial. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/563/441>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.
- NORTON, B. Language, identity, and the ownership of English. **TESOL Quarterly**, v. 31, n. 3, p. 409-429, 1997.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. **Language Teaching**, v. 44, n. 4, p. 412-446. 2011. DOI 10.1017/S0261444811000309.
- NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1994. p. 13-33.
- NUNAN, D. **Research methods in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1992.
- OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan.-dez. 2008.
- OLIVEIRA, M. L. P.; MENEGHEL, S. N.; BERNARDES, J. S. Modos de subjetivação de mulheres negras: efeitos da discriminação racial. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 266-274, ago. 2009.
- ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. J. A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.
- OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasil: IPEA, 2003. (Texto para Discussão nº 996).
- PACHECO, A. C. L. **Mulher negra: afetividade e solidão**. Salvador: EDUFBA, 2013.
- PALHARES, A. C. M. H. Língua, cultura, educação e colonialidade: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva pós-colonial. **Interfaces de Saberes**, v. 12, n. 1, 2013.

PENNINGTON, M. C.; RICHARDS, J. C. Teacher identity in language teaching: integrating personal, contextual, and professional factors. **RELC Journal**, v. 47, n. 1, p. 5-23, 2016. DOI 10.1177/0033688216631219.

PENNYCOOK, A. English and the cultural constructs of colonialism. *In*: PENNYCOOK, A. **English and the discourses of Colonialism**. London: Routledge, 1998. p. 1-32.

PEROTONI, C. **Relação entre professoras negras e brancas no interior do sistema educacional em Lucas do Rio Verde-MT**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016.

PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 353-372, jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982014000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 set. 2019.

PHILIPPE, S. S.; PORTO, R. L. F.; SILVA, F. R. P. Considerações sobre racismo e branqueamento: a lei 10.639/03 como mecanismo de autoafirmação da identidade negra. **Revista África e Africanidades**, ano 11, n. 27, jul. 2018. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/0020072018.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

PIRES, K. T.; MOCELIN, M. C. Manipulando cabelos e identidades: um estudo com mulheres negras em Santa Maria. **Revista África e Africanidades**, ano 9, n. 21, jan.-abr. 2016. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/0120210042016.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

QUEIRÓS, A.; FARIA, D.; ALMEIDA, F. Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. **European Journal of Education Studies**, [S.l.], v. 3, n. 9, Sept. 2017. Disponível em: <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/1017>. Acesso em: 29 mar. 2019.

REIS, V. S. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. **Soletras**, [S.l.], n. 35, p. 359-378, jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/soletras.2018.32330>. Acesso em: 15 nov. 2019.

REIS, V. S.; SILVA, L. C.; TORRES, A. M. M. S. Teorizando a prática ou praticando a teoria? Os deslocamentos identitários de duas professoras de inglês em um grupo de pesquisa-ação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 50, n. 1, p. 55-74, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132011000100004>. Acesso em: 10 set. 2019.

RICHARDSON, L. Novas práticas de escrita em pesquisa qualitativa. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 2, n. 32, p. 542-561, 2018.

RIBEIRO, D. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIVERS, D. J.; ROSS, A. S. Idealized English teachers: The implicit influence of race in Japan. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 12, n. 5, p. 321-339, 2013.

RODRIGUES, C. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., Florianópolis, 2013. **Anais...** Disponível em: <https://poligen.polignu.org/sites/poligen.polignu.org/files/feminismo%20negro2.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.

RODRIGUES, L. C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 13-34, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2016v19n2p13>. Acesso em: 16 out. 2019.

RODRIGUES, L. R. A identidade do professor de línguas: uma análise sistêmico-funcional. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, n. 1, 2012.

ROSA, C. S; ONOFRE, E. M. C. A menina negra na família e na escola: o currículo como possibilidade. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, p. 572-593, jun. 2018. Número especial. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/461>. Acesso em: 27 set. 2019.

SANTOS, A. P; MATTOS, I. Estética negra: empoderamento feminino e revolução. *In*: KOMINEK, A. M. V.; VANALI, A. C. (Org.). **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil**. Porto Alegre: Editora Fi., 2018. p. 265-289.

SANTOS, D. Problemas de gênero dos homens negros: masculinidades negras através das perspectivas do pensamento feminista negro e decolonial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 11, n. 30, nov. 2019. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/773>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SCHMIDT, C. Memórias e trajetórias: implicações na construção da identidade do profissional de línguas. **Línguas & Letras**, [S.l.], v. 15, n. 28, set. 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10015>. Acesso em: 29 out. 2019.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SCHUCMAN, L. V.; FACHIM, F. L. A cor de Amanda: identificações familiares, mestiçagem e classificações raciais brasileiras. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 3, p. 182-205, 2017.

SCHWARCZ, L. K. M. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. **Ciência e Cultura**, v. 64, p. 48-55, 2012.

SCHWARCZ, L. K. M.; MENEZES NETO, H. Quando o passado atropela o presente: notas de um Brasil que insiste no racismo. **Revista Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 25, p. 31-35, 2016.

SHUCK, G. Racializing the nonnative English speaker. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 5, n. 4, p. 259-276, 2006.

SILVIO Santos ignora escolha do público e é acusado de racismo nas redes. **Revista Veja (online)**, São Paulo, 9 dez. 2019. Entretenimento. Disponível em <https://veja.abril.com.br/entretenimento/silvio-santos-e-acusado-de-racismo-nas-redes-sociais/>. Acesso em: 16 dez. 2019.

SENE, R. A. R.; FERREIRA, A. J. O que as pesquisas recentes revelam acerca das identidades de gênero, de raça e de sexualidade nas aulas de língua inglesa. **Polifonia**, v. 25, n. 37.2, p. 311-334, 2018.

SILVA, C. M. **Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar**. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, J. G. Corporeidade e identidade, o corpo negro como espaço de significação. *In: Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades – CONINTER*, n. 3, v. 17, p. 263-275, 2014. Disponível em: <http://aninter.com.br/Anais%20CONINTER%203/GT%2017/18.%20SILVA.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SILVA, P. A. **Reflections on race and racism in the classroom: a survey of two teachers of English black**. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, T. M. G. S. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Direito UNIFACS – Debate Virtual**, n. 201, 2017. Disponível em: <http://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760/3121>. Acesso em: 21 ago. 2019.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, T. T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 73-102.

SINISCALCO, M. T.; AURIAT, N. **Questionnaire design**. [S.l.]: UNESCO, 2005. (Quantitative Research Methods in Educational Planning, n. 8).

SOBRAL, A.; MARTINS, M. W. P. A construção identitária de professores de inglês em cursos livres. **Leia Escola**, v. 14, p. 12-23, 2014.

SOUTA, M.; ROSA, V. M. C. Letramento racial crítico: reflexões em contexto escolar sobre a construção da identidade de raça. *In: IX CICLO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE LINGUAGEM*, 2017, Ponta Grossa. **Anais...** Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/ciel-2017/papers/letramento-racial-critico-%E2%80%93-reflexoes-em-contexto-escolar-sobre-a-construcao-da-identidade-de-raca>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SOUZA, A. J. Ser ou não ser negro, eis a questão!. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, n. 26, p. 220-233, out. 2018. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/647>. Acesso em: 27 set. 2019.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOVIK, L. We are family: whiteness in the Brazilian media, **Journal of Latin American Cultural Studies**, v. 13, n. 3, p. 315-325, Dec. 2004.

STEMLER, S. An overview of content analysis. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 7, n. 17, 2001.

TALMY, S. Qualitative interviews in applied linguistics: from research instrument to social practice. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 30, p. 128-148. 2010. DOI 10.1017/S0267190510000085.

TALMY, S. The interview as collaborative achievement: interaction, identity, and ideology in a speech event. **Applied Linguistics**, v. 32, n. 1, p. 25-42, Feb. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amq027>. Acesso em: 12 ago. 2019.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, ago. 2007.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-3982004000200004&lng=e n&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-3982004000200004&lng=e n&nrm=iso). Acesso em: 13 maio 2019.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURNER, C. S. V. Women of color in academe: living with multiple marginality. **The Journal of Higher Education**, v. 73, n. 1, p. 74-93, 2002.

URZEDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 77-97, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132012000100005>. Acesso em: 15 set. 2019.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 216, 2006.

VALLE, I. R. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. **Perspectiva**, Florianópolis, p. 209-230, jan. 2002. Número especial. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10285>. Acesso em: 15 set. 2019.

VARGHESE, M., MORGAN, B., JOHNSTON, B., JOHNSON, K. A. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 4, n. 1, p. 21-44, Jan. 2005. DOI 10.1207/s15327701jlie0401\_2.

VÁSQUEZ, C. TESOL, Teacher Identity, and the Need for “Small Story” Research. **TESOL Quarterly**, v. 45, n. 3, p. 535-545, 2011. DOI 10.5054/tq.2011.256800.

VELASQUES, M. T. O “professor-alvo” ou o mito do “bom professor”: narrativas de professoras de língua Inglesa em formação. *In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucspgga/9anpedsul/index>. Acesso em: 10 out. 2019.

VISSER, P. S., KROSNICK, J. A., LAVRAKAS, P. J. Survey research. *In: REIS, H. T.; JUDD, C. M. (Ed.). Handbook of research methods in social and personality psychology*. New York: Cambridge University Press, 2000. p. 223-252. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2000-07611-009>. Acesso em: 3 maio 2019.

WINDLE, J. A.; MUNIZ, K. Constructions of race in Brazil: resistance and resignification in teacher education. **International Studies in Sociology of Education**, v. 27, n. 2-3, p. 307-323, 2018. DOI 10.1080/09620214.2018.1444504.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZHANG, Y.; WILDEMUTH, B. M. Unstructured interviews. *In: WILDEMUTH, B. (Ed.). Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2009. p. 222-231.

## APÊNDICE A

### E-mail-convite

Prezada professora,

Meu nome é Layenne Humberto de Oliveira e sou mestranda na área de Linguística Aplicada do curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da professora Dra. Miriam Lúcia dos Santos Jorge. Estou conduzindo uma pesquisa intitulada “(Des)construindo identidades: narrativas de professoras negras de língua inglesa” e gostaria de convidá-la para participar desta pesquisa.

A participação na pesquisa é voluntária e constará de: um questionário, um *survey* e pelo menos duas entrevistas. O questionário e o *survey* estarão hospedados em uma ferramenta *on-line* (Google Forms) e o tempo de preenchimento de ambos será de no máximo 10 minutos. Já as entrevistas terão duração aproximada de 60 minutos e serão conduzidas em local e horário adequados a sua disponibilidade. Em uma das entrevistas, será requisitada à participante uma fotografia, que será incluída na pesquisa somente mediante autorização. Caso necessário, as entrevistas também poderão ser realizadas utilizando ferramentas digitais (Skypes, WhatsApp e similares).

Sua participação é muito importante e contribuirá para a geração de conhecimento que fomente as discussões sobre a questão racial no contexto brasileiro e as interfaces dessas discussões com o ensino de línguas estrangeiras no campo da Linguística Aplicada.

Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá também retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Estou disponível para sanar quaisquer dúvidas a respeito do processo.

Atenciosamente,

Layenne Humberto de Oliveira  
Mestranda em Linguística Aplicada – UFMG  
Cel: (32) 991155227  
Email: layennehumbertooliveira@gmail.com

## APÊNDICE B

### Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezada Senhora,

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “(Des)construindo identidades: narrativas de professoras negras de língua inglesa”, conduzida por Layenne Humberto de Oliveira, sob a orientação da professora Dra. Miriam Lúcia dos Santos Jorge.

Esta pesquisa tem por objetivos: compreender as trajetórias pessoais e acadêmicas de professoras negras de inglês; problematizar como as trajetórias pessoais e acadêmicas influenciam na constituição das identidades profissionais das professoras; gerar insumos teóricos, no campo da Linguística Aplicada, que possam contribuir para a formação de professoras negras e discutir o papel das questões raciais durante o processo de formação de professores. A finalidade deste trabalho é contribuir para a geração de conhecimento que fomenta as discussões sobre a questão racial no contexto brasileiro e as interfaces dessas discussões com o ensino de línguas estrangeiras no campo da Linguística Aplicada.

Sua participação na pesquisa constará de: um questionário de identificação, um *survey* e pelo menos duas entrevistas. O questionário e o *survey* estarão hospedados em uma ferramenta *on-line* (Google Forms) e o tempo de preenchimento de ambos será de no máximo 10 minutos. Já as entrevistas terão duração aproximada de 60 minutos e serão conduzidas em local e horário adequados a sua disponibilidade. Em uma das entrevistas, será requisitada à participante uma fotografia, que não será incluída na pesquisa; constará no trabalho final apenas uma descrição da imagem selecionada. Caso necessário, as entrevistas também poderão ser realizadas utilizando ferramentas digitais (Skype, WhatsApp e similares). As etapas aqui descritas serão registradas em áudio. No caso de uso das ferramentas digitais, o registro também será feito em vídeo, por questões técnicas e de interação entre a pesquisadora e a participante (o vídeo não será divulgado).

Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo nem será remunerada. Você será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você poderá também retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. É possível que durante o processo você se sinta desconfortável ou constrangida em narrar episódios relacionados ao tema proposto. Para minimizar esses danos, as entrevistas serão feitas de acordo com sua disponibilidade e respeitando quaisquer limitações que você venha a demarcar.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendida pela pesquisadora.

Rubrica: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de participantes.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados serão armazenados pela pesquisadora em seu computador pessoal e estarão seguros por meio de uma senha.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa.

A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Em caso de dúvidas éticas, o COEP também pode ser contatado. Os contatos (telefone e e-mail) encontram-se ao final do documento.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “(Des)construindo identidades: narrativas de professoras negras de língua inglesa”, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Layenne Humberto de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa acima descrito.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora assistente

Rubrica: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora responsável, conforme o endereço abaixo:

E-mail: mlsj54@hotmail.com

Telefone: +1 (314) 359-2644

Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/ UFMG

AV. Presidente Antonio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901

Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005

Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Telefone: 3409-4592

Rubrica: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C

### Questionário inicial de identificação

20/01/2020

Questionário de identificação

#### Questionário de identificação

Prezada professora,

Este questionário tem como objetivo traçar um perfil inicial das possíveis participantes da pesquisa " (DES)CONSTRUINDO IDENTIDADES: NARRATIVAS DE PROFESSORAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA". Suas respostas serão mantidas em sigilo. Não é obrigatório responder todas as perguntas, responda apenas aquelas que se sinta confortável.

Obrigada pela sua participação!

##### 1. Nome completo

---

---

---

---

---

##### 2. Idade

---

##### 3. Naturalidade

---

##### 4. Endereço

---

---

---

---

---

##### 5. Raça

*Marcar apenas uma oval.*

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Parda
- Preta

20/01/2020

Questionário de identificação

**6. Escolaridade***Marcar apenas uma oval.*

- Ensino superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-graduação- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

**7. Instituição onde concluiu a educação básica***Marcar apenas uma oval.*

- Pública Estadual
- Pública Municipal
- Pública Federal
- Privada

**8. Ocupação da mãe**

---

**9. Ocupação do pai**

---

**10. Leciona há quanto tempo?***Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 1 ano
- Entre 1 a 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Mais de 10 anos

**11. Atualmente, leciona para qual nível?***Marque todas que se aplicam.*

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Curso de idiomas - Alunos entre 5 e 10 anos
- Curso de idiomas- Alunos entre 11 e 17 anos
- Curso de idiomas - Alunos a partir de 18 anos
- Não estou lecionando no momento.

20/01/2020

Questionário de identificação

**12. Qual sua carga horária semanal com o ensino de inglês?***Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 5 horas
- Entre 5 e 10 horas
- Entre 10 e 20 horas.
- Entre 20 e 30 horas
- Entre 30 e 40 horas
- Mais de 40 horas.

**13. Já participou ou participa de algum tipo de movimento social?***Marque todas que se aplicam.*

- Coletivos Negros
- Movimento estudantil
- Movimento sindical
- Coletivos femininos
- Nunca participei de movimentos sociais
- Outro: \_\_\_\_\_

**14. Quais as atividades culturais que você realiza com maior frequência?***Marque todas que se aplicam.*

- Cinema
- Teatro
- Exposições
- Museus
- Parques
- Feiras
- Circo
- Festivais de música
- Outro: \_\_\_\_\_

**15. Quais tipos de eventos científicos você já participou ou participa?***Marque todas que se aplicam.*

- Palestras
- Simpósios
- Congressos
- Jornadas
- Conferências
- Nunca participei de um evento científico.

20/01/2020

Questionário de identificação

**16. Quais materiais você lê com mais frequência?***Marque todas que se aplicam.*

- Livros didáticos
- Artigos científicos
- Literatura brasileira
- Literatura estrangeira
- Jornais
- Revistas
- Revistas em quadrinhos
- Livros sobre minha área de atuação
- Não tenho hábitos de leitura
- Outro: \_\_\_\_\_

---

Powered by  
 Google Forms

## APÊNDICE D

### Survey

20/01/2020

Identidade racial e identidade profissional

### Identidade racial e identidade profissional

Prezada professora,

Este survey foi elaborado tendo como base questões sobre identidade racial e prática profissional. Seu objetivo é buscar compreender como as participantes constroem os sentidos relacionados a seu contexto de trabalho e também às questões raciais.

Serão apresentadas algumas sentenças. Indique se você concorda ou discorda delas de acordo com o que é apresentado nas alternativas.

Peço, por gentileza, que responda à todas as perguntas. Ao responder este survey, você estará concordando automaticamente em participar da pesquisa. Sua identidade será mantida em sigilo e as respostas serão utilizadas somente para fins acadêmicos.

Obrigada pela sua cooperação!

**1. 1- De modo geral, ser negra não tem muito a ver com a maneira como me sinto.**

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

**2. 2- Ser negra não influencia nenhum aspecto da minha vida social.**

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

**3. 3- No Brasil, ser negro é um fator determinante para as relações econômicas e sociais.**

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

20/01/2020

Identidade racial e identidade profissional

**4. 4- De modo geral, construir uma identidade negra positiva no Brasil é um desafio.***Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

**5. 5- Construir uma identidade negra positiva é uma tarefa difícil devido a valorização de ideais eurocêntricos pela nossa sociedade e a constante comparação dos negros aos seus pares brancos.***Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

**6. 6- Representatividade nos diversos setores da sociedade é importante para a construção de uma identidade negra positiva.***Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

**7. 7- A não aceitação do indivíduo como negro prejudica sua compreensão sobre suas origens e sua história.***Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

**8. 8- O racismo não pode ser considerado uma atitude individual, mas sim um fenômeno da sociedade.***Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

20/01/2020

Identidade racial e identidade profissional

**9. 9- Os brancos reproduzem constantemente discursos de superioridade racial.***Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.  
 Concordo parcialmente.  
 Indiferente.  
 Discordo parcialmente.  
 Discordo totalmente.

**10. 10- Discutir a questão racial é importante apenas para a população negra.***Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.  
 Concordo parcialmente.  
 Indiferente.  
 Discordo parcialmente.  
 Discordo totalmente.

**11. 11- As mulheres negras não são associadas a trabalhos intelectuais.***Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.  
 Concordo parcialmente.  
 Indiferente.  
 Discordo parcialmente.  
 Discordo totalmente.

**12. 12- As mulheres negras estão silenciadas no ambiente acadêmico.***Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.  
 Concordo parcialmente.  
 Indiferente.  
 Discordo parcialmente.  
 Discordo totalmente.

**13. 13- A mulher negra professora enfrenta muitas dificuldades para estabelecer sua condição de mulher e profissional.***Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.  
 Concordo parcialmente.  
 Indiferente.  
 Discordo parcialmente.  
 Discordo totalmente.

20/01/2020

Identidade racial e identidade profissional

**14. 14- A língua inglesa me confere um status maior do que outras disciplinas.***Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.  
 Concordo parcialmente.  
 Indiferente.  
 Discordo parcialmente.  
 Discordo totalmente.

**15. 15- Alunos e pais geralmente se surpreendem com a presença de uma professora negra de língua inglesa.***Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.  
 Concordo parcialmente.  
 Indiferente.  
 Discordo parcialmente.  
 Discordo totalmente.

**16. 16- A professora negra precisa provar seu potencial constantemente, ao contrário da professora branca.***Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.  
 Concordo parcialmente.  
 Indiferente.  
 Discordo parcialmente.  
 Discordo totalmente.

**17. 17- A voz da professora branca é mais valorizada do que a voz da professora negra no ambiente escolar.***Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.  
 Concordo parcialmente.  
 Indiferente.  
 Discordo parcialmente.  
 Discordo totalmente.

**18. 18- A professora negra encontra mais dificuldades para se adaptar a um novo ambiente de trabalho.***Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.  
 Concordo parcialmente.  
 Indiferente.  
 Discordo parcialmente.  
 Discordo totalmente.

20/01/2020

Identidade racial e identidade profissional

19. **19- Não é possível aprender uma língua estrangeira ignorando aspectos sociais e individuais como raça, gênero e classe social.**

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.  
 Concordo parcialmente.  
 Indiferente.  
 Discordo parcialmente.  
 Discordo totalmente.

20. **20- Incluir as identidades de raça nas aulas de língua inglesa é uma maneira de lutar contra o racismo e a discriminação em nossa sociedade.**

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.  
 Concordo parcialmente.  
 Indiferente.  
 Discordo parcialmente.  
 Discordo totalmente.

21. **21- A graduação em Letras enfatiza mais aspectos linguísticos e não prepara os professores para a prática em sala de aula.**

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.  
 Concordo parcialmente.  
 Indiferente.  
 Discordo parcialmente.  
 Discordo totalmente.

22. **22- Existe uma distância entre os espaços acadêmicos e os movimentos sociais, principalmente em relação as questões raciais.**

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.  
 Concordo parcialmente.  
 Indiferente.  
 Discordo parcialmente.  
 Discordo totalmente.

23. **23- Existe uma ideologia racial predominante no ambiente escolar.**

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.  
 Concordo parcialmente.  
 Indiferente.  
 Discordo parcialmente.  
 Discordo totalmente.

20/01/2020

Identidade racial e identidade profissional

**24. 24- A construção da identidade racial perpassa pelos materiais didáticos usados em sala de aula.***Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente.
  - Concordo parcialmente.
  - Indiferente.
  - Discordo parcialmente.
  - Discordo totalmente.
- 

Powered by  
 Google Forms

## **APÊNDICE E**

### **Roteiro para entrevista semiestruturada**

#### **GRUPO 1 – IDENTIDADE RACIAL**

- 1- O que você compreende como raça?
- 2- Como a questão racial era tratada na sua família?
- 3- Como você acha que o tratamento dado à questão racial na sua família influenciou seu entendimento de raça hoje?
- 4- Como era a comunidade em que você cresceu?
- 5- Você poderia falar de uma experiência da sua infância/adolescência que tenha despertado sua consciência em relação à sua negritude?
- 6- Você poderia falar de uma experiência na vida adulta que tenha despertado sua consciência em relação à sua negritude?
- 7- Durante a educação básica, a questão racial foi discutida formalmente ou informalmente em algum momento? Se sim, como?
- 8- Em algum momento de sua formação acadêmica a questão racial foi discutida formalmente ou informalmente? Se sim, como?
- 9- Como você compreende a situação do negro no Brasil atualmente?
- 10- Como você compreende a situação da mulher negra, especificamente?

#### **GRUPO 2 – IDENTIDADE PROFISSIONAL**

- 1- O que te levou a escolher o curso de Letras?
- 2- Por que você escolheu ser professora de inglês?
- 3- Você recebeu críticas pela sua escolha?
- 4- O que significa, para você, ser professora de língua inglesa?
- 5- Como você descreveria seu período de formação acadêmica? E pós-graduação (se houver)?
- 6- Você acha que a formação que você recebeu afetou positiva ou negativamente sua autoimagem como professora de inglês? Por quê?
- 7- Como você percebe que o professor de inglês está representado na sociedade?
- 8- Essa representação te influencia de alguma forma? Por quê?
- 9- Qual elemento da sua prática você considera mais importante? Por quê?

#### **GRUPO 3 – PERCEÇÃO COMO PROFESSORA NEGRA**

- 1- Como você se percebe enquanto professora negra de língua inglesa?
- 2- Você considera que a sua raça influenciou sua trajetória profissional de alguma forma?
- 3- Como a raça influencia na percepção dos outros sobre sua posição de professora?
- 4- Na sua prática, a questão racial aparece? Se sim, como (naturalmente, no material didático, porque faz questão)? Se não, por quê?
- 5- Você sentiu, em algum momento de sua carreira, diferença em relação às professoras brancas?

- 6- Na sua opinião, houve algum episódio que aconteceu com você que não poderia ter acontecido com uma professora branca?
- 7- Como você acha que a questão racial pode ser trabalhada na educação básica? E no ensino superior?