

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Flávia Marina Moreira Ferreira

**Formação Continuada de Professores como espaço de construção de
saberes docentes sobre os direitos humanos por meio de narrativas.**

**Juiz de Fora
2024**

Flávia Marina Moreira Ferreira

Formação Continuada de Professores como espaço de construção de saberes docentes sobre os direitos humanos por meio de narrativas

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística.
Área de concentração: Linguística

Orientador: Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FERREIRA, Flavia Marina Moreira.

Formação Continuada de Professores como espaço de construção de saberes docentes sobre os direitos humanos por meio de narrativas / Flavia Marina Moreira FERREIRA. -- 2024. 207 f.

Orientador: José Alexandre Cadilhe
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2024.

1. Formação continuada de professores. 2. Direitos Humanos. 3. Narrativas. I. Cadilhe, José Alexandre, orient. II. Título.

Flavia Marina Moreira Ferreira

**Formação Continuada de Professores como espaço de construção de saberes docentes
sobre os direitos humanos por meio de narrativas**

Tese apresentada ao
Programa de Pós-
Graduação em
Linguística
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de doutor em
linguística. Área de
concentração:
linguística.

Aprovada em 02 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos
Universidade Federal de Viçosa

Prof. Dr. Anderson Carnin
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dra. Marta Cristina da Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dra. Ana Paula Grillo El-Jaick

Juiz de Fora, 18/04/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Jose Pinto Cadilhe de Assis Jacome, Professor(a)**, em 03/05/2024, às 11:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Ferreira Barcelos, Usuário Externo**, em 09/05/2024, às 11:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Carnin, Usuário Externo**, em 10/05/2024, às 14:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Grillo El Jaick, Professor(a)**, em 16/05/2024, às 15:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marta Cristina da Silva, Professor(a)**, em 23/05/2024, às 12:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1785183** e o código CRC **4AB1FEA8**.

Dedico este trabalho ao meu parceiro Thiago, aos meus pais Geraldo e Graça, e aos meus cães companheiros Thor e Logan, que me inspiram e são fontes de amor em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida e pela oportunidade de cumprir mais esta etapa de estudos em minha trajetória acadêmica.

Agradeço a Universidade Federal de Juiz de Fora pela formação, acolhimento e por todos os ensinamentos ao longo desses anos. Agradeço aos meus colegas do grupo de pesquisa LAEDH/UFJF e ao meu orientador Dr. Alexandre Cadilhe pela acolhida e orientação ao longo de todo o curso de doutorado. Agradeço também aos professores participantes desta pesquisa. Sem eles nada disso seria possível!

Agradeço a CAPES pela oportunidade de realizar o Doutorado Sanduíche na Georgetown University, em Washington (EUA). Agradeço a Georgetown University pelo acolhimento e ensinamentos e a professora Dra. Anna de Fina pela orientação ao longo de seis meses.

Agradeço ao CEFET (MG) pela oportunidade que me foi concedida de dedicação exclusiva aos meus estudos durante os últimos três anos. Agradeço também aos meus amigos e parceiros de trabalho por todo o apoio, companheirismo e amizade nesta etapa da minha vida.

Agradeço ao Thiago, meu companheiro, por todo o apoio, incentivo e amor durante esta etapa da minha vida como também em todas as outras coisas que me proponho a fazer. Obrigada por sempre acreditar em mim!

Agradeço aos meus pais, Geraldo e Graça, por todo o apoio e incentivo aos meus estudos e por sempre terem propiciado todas as condições necessárias para que eu pudesse estudar e realizar os meus sonhos.

Agradeço a todos os meus familiares e amigos pelo apoio e torcida constantes.

Agradeço aos professores Doutores Ana Maria Ferreira Barcelos, Anderson Carnin, Marta Cristina da Silva, Ana Paula Grillo El-Jaick, Fabiano Silvestre Ramos e Neuda Alves do Lago por aceitarem o convite para compor a banca de avaliação desta tese.

O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”, processo nº 88881.689951/2022-01 e sou grata por isso.

E, por último, agradeço a todos aqueles que lutam pela Educação pública e de qualidade para todas as pessoas, sem distinção de credo, raça, sexo ou classe social.

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado se caracteriza como um estudo qualitativo e interpretativista, inserido no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar. Neste trabalho busco criar inteligibilidades sobre questões que envolvem a linguagem e as pessoas socialmente marginalizadas, como os estudantes negros, lgbtqi+, pobres, indígenas dentre outros conforme apontado em narrativas docentes. Além da Linguística Aplicada Indisciplinar, me afilio também aos estudos sobre a formação continuada de professores de línguas (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020; SILVA, 2020; SÜSSEKIND E COUBE, 2020), aos letramentos (STREET, 2014; COLLINS, 2015; SILVA, 2019) em uma perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2017; BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, 2019) e as narrativas na formação docente (BARCELOS, 2006; 2020; BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; DE FINA, 2015; CADILHE, 2020; GOMES, 2020). Nesta pesquisa, tive como objetivo geral analisar a trajetória de três professores de escolas públicas em eventos de formação continuada sobre Letramentos e Educação em Direitos Humanos por meio de narrativas que funcionaram como dispositivo de reflexão epistêmica. A geração de dados ocorreu através da gravação de dezoito encontros de formação continuada de professores (doravante, FC) via Google Meet, cujas narrativas foram colocadas sob escrutínio. Além das narrativas, também analisei os projetos de letramento elaborados pelos docentes participantes desta pesquisa e utilizei notas de campo. Os dados analisados indicam que os direitos humanos não são amplamente considerados nas instituições de ensino e que por isso as escolas reproduzem as colonialidades do Ser, do Saber e do Poder (MALDONADO-TORRES, 2019) existentes em nossa sociedade. Em relação à trajetória de participação dos docentes nos encontros de FC, foi possível perceber a importância dos encontros para os professores enquanto espaço de diálogo e destaque ainda o papel das narrativas como dispositivo de reflexão epistêmica na formação continuada docente.

Palavras-Chave: Formação continuada de professores; Direitos Humanos; Narrativas.

ABSTRACT

This research aims to analyze, through narratives, the trajectory of three public school teachers in continued teacher education process events about Literacy and Human Rights Education. It is characterized as a qualitative and interpretive study in the field of interdisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006). In this study, I seek to create intelligibility on issues that involve language use and marginalized people, such as black, LGBTQI+, poor and indigenous students. In addition to interdisciplinary Applied Linguistics, this research is also affiliated with studies on the continued teacher education area (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020; SILVA, 2020; SÜSSEKIND E COUBE, 2020), literacy in a decolonial perspective (STREET, 2014; COLLINS, 2015; MIGNOLO, 2017; BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSFUGUEL, 2019; SILVA, 2019;) and narratives in teacher education (BARCELOS, 2006; 2020; BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; DE FINA, 2015; CADILHE , 2020; GOMES, 2020). Narratives were used as a data generating instrument and also as a device for epistemic reflection. Data generation took place through the recording of eighteen continued teacher education events, in which I analyzed the narratives that were made by teachers during the meetings. In addition to the narratives, I also used field notes performed during the process of data generation and analyzed the literacy projects created by the teachers who participated in this research. The data analyzed indicate that human rights are not considered during the teaching and learning processes and, as a result, schools reproduce the coloniality of Being, Knowledge and Power (MALDONADO-TORRES, 2019). In relation to the teachers' trajectory in the meetings, it was possible to observe the importance of the meetings for the teachers as a space of a dialogue, collective construction of knowledge, and professional development. I also highlight the role of narratives as a device for epistemic reflection in teacher education contexts.

Keywords: Continued teacher education; Human rights; Narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1- IAP proposta por Fals Borda (2003)	p. 26
Imagem 2 – Esquema de análise - Worthan e Reyes (2015)	p. 40
Imagem 3 - Título: Modelo de dimensões narrativas	p.49
Imagem 4 - Título: O protótipo de uma narrativa de experiência pessoal situado no modelo de dimensões de narrativas	p.50
Imagem 5-	p.88
Imagem 6-	p.105
Imagem 7- Narrativas	p.163
Quadro 1- Quadro explicativo sobre os encontros da FC com os temas e as datas em que ocorreram	p. 31
Quadro 2- Quadro explicativo sobre os instrumentos geradores de dados e seus processos de análise	p.34
Quadro 3- Perfil dos docentes participantes deste estudo	p.41
Quadro 4- Perspectivas e definições de narrativas	p.52
Quadro 5- Temática das narrativas apresentadas nesta tese	p.57
Quadro 6- Quadro perfil dos docentes participantes dos eventos de formação com informações dadas em formulário respondido pelos próprios professores e interpretados à luz da época em que a FC ocorreu (abril a junho de 2021)	p.60
Quadro 7- Quadro perfil dos docentes participantes deste estudo com informações dadas em formulário respondido pelos próprios professores e interpretados à luz da época em que a FC ocorreu (abril a junho de 2021)	p.61
Quadro 8- Quadro Resumo - Projetos de letramento	p.149
Gráfico 1 - Representando as divisões temáticas das narrativas apresentadas neste trabalho	p.58

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AL – Antropologia Linguística

DH – Direitos Humanos

FI – Formação Inicial

FC- Formação Continuada

LA – Linguística Aplicada

PNEDH- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

SUMÁRIO

1. QUEM EU SOU E O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI?	p. 14
1.1. Objetivos e perguntas de pesquisa	p. 17
2. CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A REALIZAÇÃO DESTE TRABALHO	p. 21
2.1. Características desta pesquisa e do perfil de pesquisador que tento me alinhar	p. 22
2.2. A formação continuada de professores - Letramentos e Educação em Direitos Humanos	p. 27
2.3. O processo de geração e análise de dados	p. 33
2.4. Narrativas.....	p. 42
2.4.1. Pesquisas com narrativas	p. 44
2.4.2. Narrativas enquanto texto	p. 45
2.4.3. Análise de narrativas	p. 52
2.5. Os participantes colaboradores	p. 59
3. ENQUADRES EPISTÊMICOS	p. 78
3.1. A colonialidade e formação de professores no Brasil	p. 80
3.1.1. Narrativas sobre a formação de professores	p. 84
3.2. Os Direitos Humanos e a educação	p. 99
3.2.1. Narrativas sobre o não respeito aos DH nas escolas	p.104
3.2.2. Silenciamento sobre os DH no ambiente escolar	p. 112
3.3. Letramentos críticos no ensino de línguas	p. 129
3.3.1. Narrativas sobre os letramentos críticos em sala de aula	p. 135
3.3.2. Dificuldades encontradas para trabalhar na perspectiva dos letramentos críticos sob o viés decolonial	p. 142

4. EFEITOS PRÁTICOS: PROJETOS DE LETRAMENTOS E NARRATIVAS SOBRE OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	p. 148
4.1. Projetos de letramentos	p. 148
4.2. Narrativas sobre os encontros de FC	p. 153
5. CONSIDERAÇÕES	p. 160
REFERÊNCIAS	p. 167
ANEXOS	p. 173

1. QUEM EU SOU E O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI?

O que está acontecendo está tão longe de mim que não posso ter nenhuma responsabilidade por isso? O que está acontecendo está tão perto de mim que não suporto ter que assumir responsabilidade por isso? Se não fui a causa daquele sofrimento, ainda assim sou responsável por ele de algum modo? (BUTLER, 2019, p. 102)

Este trabalho de doutorado não teve o seu início em 2020, com o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em Minas Gerais. As temáticas discutidas nesta tese por meio das narrativas docentes já existem em minha vida há mais de quatorze anos; mais especificamente desde o dia em que decidi trilhar os caminhos da educação como professora de Língua Inglesa (LI).

Desde a minha formação inicial (FI), o interesse pela docência veio acompanhado de uma vontade de lutar por justiça, igualdade e pelo direito de todos terem acesso à educação gratuita e de qualidade, independentemente de classe social, raça, sexo e/ou gênero. Ao longo da minha trajetória profissional atuei em escolas estaduais periféricas, em escolas particulares centrais, em um colégio de aplicação de referência no país, em um curso de letras de uma universidade federal e agora sou professora efetiva em uma escola federal de ensino técnico e médio integrado na Zona da Mata Mineira. Posso e preciso afirmar que em todos esses contextos em que atuei, pude observar algo em comum a eles: o silenciamento de determinadas vozes e corpos dentro das instituições de ensino. Essa situação eu pude observar enquanto professora na educação básica e enquanto formadora de professores no ensino superior. Assim, neste cenário de latente exclusão social em nosso país, eu cultivava e ainda cultivo, o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa por meio da educação. Eu apenas não sabia exatamente como poderia fazer isso acontecer.

A busca por mudanças e contribuições neste campo começou no curso de mestrado. Na pesquisa que desenvolvi (FERREIRA, 2017) tentei entender um pouco mais sobre as emoções experienciadas por professoras da rede básica estadual em relação às políticas públicas de ensino e as escolas em que atuavam. Investiguei o modo como as políticas eram, de fato, interpretadas e realizadas nas escolas, como por exemplo, o currículo básico comum (CBC) proposto pelo Ministério da Educação (MEC), as normativas sobre os processos avaliativo dos estudantes, o programa nacional do livro didático (PNLD), dentre outras políticas que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais

nas salas de aula. Investiguei como as políticas eram realizadas na prática e as emoções vivenciadas pelas professoras acerca deste assunto. Eu acreditava enquanto pesquisadora que existia uma dificuldade muito grande em se estabelecer um diálogo entre os professores e os governantes por meio das políticas e, com isso, ocorriam desencontros que comprometem a oferta de uma educação de qualidade nas escolas públicas. E a minha ideia veio a se confirmar através da análise dos meus dados de pesquisa.

Nesse trabalho de mestrado, os resultados sugeriram que devido a inúmeros fatores, tais como: falta de estrutura física das escolas, jornada de trabalho excessiva, não valorização profissional, fatores sociais inerentes às vidas dos próprios docentes e discentes, a dificuldade de se estabelecer de modo contínuo programas de FC aos professores, dentre outros fatores, a emoção de tristeza, o cansaço e a solidão contribuem para um domínio de ação (Maturana, 2005) de apatia e inércia por parte dos professores fazendo com que muitas vezes as políticas públicas de ensino sequer sejam consideradas na prática docente. Pude perceber que esse cenário faz com que professores e estudantes fiquem “perdidos” nas escolas, sem um direcionamento efetivo sobre o currículo escolar e sobre outras políticas de ensino, ficando a cargo de cada professor decidir o que é ou não importante ser trabalhado em sua sala de aula.

Deste modo confirmei a minha teoria de que muitas vezes as políticas de ensino elaboradas pelos governantes não são sequer consideradas em alguns contextos de ensino pois antes mesmo de suas implementações nas escolas muitas outras questões perpassam a realidade dos estudantes e dos professores fazendo com que o diálogo entre os governos e as escolas não se estabeleça de modo satisfatório. Compreendi através das leituras e estudos ao longo do curso de mestrado que o diálogo precisa ser construído diretamente com os professores atuantes nas escolas, na base do ensino.

No curso de doutorado as minhas inquietações somaram forças com as de outros pesquisadores que compõem o grupo de pesquisa do qual faço parte, LAEDH/UFJF¹, e que se incomodam, assim como eu, com os problemas sociais que estamos vivenciando em nosso país, principalmente nos últimos anos (SOLANO, 2018; CASSIO, 2019). Deste modo, sob coordenação do nosso orientador, e como parte de nossas ações enquanto grupo de pesquisa,

¹ Linguística Aplicada, Educação e Direitos Humanos (LAEDH/UFJF), sob coordenação do professor Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome.

criamos um espaço para ouvirmos docentes da rede pública sobre suas práticas de ensino² e esses encontros (que eram eventos de FC com a temática de Letramentos e Direitos Humanos (DH)) renderam narrativas que dialogam com aqueles problemas que mencionei no início deste texto: a forte exclusão social que ocorre dentro das escolas.

Importante destacar que os encontros de FC com a temática dos Letramentos e Direitos Humanos não foi uma invenção do nosso grupo de pesquisa. Pessoa, Silvestre e Borelli já relatavam em 2019 os desafios e a necessidade da formação docente em uma perspectiva decolonial. As pesquisadoras afirmam terem percebido a importância de criarem um espaço onde a formação ocorresse em um viés decolonial e relatam terem tido avanços em suas práticas enquanto formadoras, porém encontraram muitos desafios nesta caminhada, como por exemplo, a falta de engajamento docente nas propostas feitas. Ao longo desta tese irei apresentar os avanços e os desafios que vivenciamos em nossa trajetória com os encontros de formação continuada.

Com base no meu interesse em buscar justiça social na e através da educação, esta tese de doutorado foi realizada no campo da Linguística Aplicada (doravante, LA). Me afilio a LA crítica, indisciplinar, comprometida com uma agenda de pesquisas que busque amenizar o sofrimento humano e que dialogue com “problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.14). Assim como outros pesquisadores da área (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, 2019; CADILHE, LEROY, 2020; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020) busco romper com a ideia de um campo de saber neutro, apolítico e distante de seus temas de pesquisa e considero Moita Lopes e Fabrício (2019) que afirmam a necessidade da realização de estudos que se comprometam com as mazelas sociais que acometem os grupos socialmente excluídos ao redor do mundo, tais como os negros, as mulheres, o grupo LGBTQIAPN³, os favelados, os indígenas e as pessoas com menores condições financeiras, por exemplo.

De acordo com Moita Lopes, a LA indisciplinar tem por objetivo

criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os

² Título do projeto: (Multi)Letramentos e Interação Social: Direitos Humanos e Diversidade na Formação Docente. Processo Fapemig: APQ-01894-18. Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFJF: 4.180.564

³ Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais

negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros (MOITA LOPES, 2006, p. 86)

Além do aspecto social das pesquisas conforme apontado acima por Moita Lopes (2006), Cadilhe (2020, p.61) também discorre sobre a importância da LA indisciplinar que dialogue com outros campos do conhecimento e menciona temas de pesquisa que ganham cada vez mais espaço na área, tais como as “teorizações no campo da formação profissional (empresa, saúde, direito, etc.), nos estudos de mídias, tecnologias, estudos culturais (...)”, evidenciando o amplo campo de pesquisas pertencentes a LA.

Deste modo, observando as narrativas docentes que emergiram nos eventos de FC propostos pelo grupo de pesquisa LAEDH/UFJF e considerando o meu anseio por uma educação pública e de qualidade, discorro a seguir sobre os meus objetivos nesta tese de doutorado.

1.1. Objetivos e pergunta de pesquisa

Neste trabalho de doutorado tenho por objetivo geral analisar narrativas de professores de escolas públicas de Minas Gerais em eventos de formação continuada de professores⁴ e construir reflexões por meio das narrativas acerca do modo como diferentes letramentos em direitos humanos são mobilizados no cenário escolar. Para isso delinee os seguintes objetivos específicos:

- 1- Investigar como a formação continuada de professores e a narrativização da prática docente podem promover a construção de conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre os DH nas escolas;
- 2- Entender como os Direitos Humanos perpassam os letramentos escolares através das narrativas docentes que emergiram nos encontros de FC;
- 3- Construir uma compreensão a respeito do efeito das narrativas no espaço da FC;
- 4- Observar a trajetória de participação de três docentes na FC por meio de suas narrativas e analisar os seus posicionamentos discursivos ao longo dos encontros.

⁴ Neste trabalho adoto o pronome masculino genérico para me referir aos participantes deste estudo, porém, ressalto a importância e apoio a luta para reconhecimento de todos os gêneros na sociedade.

Os objetivos acima foram delineados com o intuito de responder às seguintes perguntas de pesquisa: De que modo a formação continuada de professores e a narrativização da prática docente podem promover a construção coletiva de conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre os letramentos em DH no ambiente escolar? Como os DH são mobilizados no cenário escolar de acordo com os relatos dos próprios docentes? Qual o efeito da narrativização, na perspectiva docente, no espaço da FC? E, por último, qual a trajetória de posicionamentos discursivos dos professores ao longo dos encontros? A FC em questão aconteceu entre os meses de abril, maio e junho de 2021, durante a Pandemia da Covid-19, contexto que trouxe muito desalento a milhares de pessoas em nosso país. Nesse período, a profissão docente que já estava sob diversos ataques da sociedade configurou-se ainda mais como um trabalho árduo e de pouco respaldo social. De acordo com o relato dos docentes participantes da FC, os encontros se tornaram uma espécie de refúgio em meio ao caos que estavam vivenciando no campo da Educação na época. Através das reuniões foram construídas trajetórias de companheirismo profissional, amizade, confrontos, reposicionamentos. Nesta tese eu conto algumas dessas histórias que emergiram nesses eventos de formação.

Apesar deste trabalho não se configurar nos moldes de uma pesquisa narrativa⁵, nesta tese eu apresento a trajetória de três professores participantes desta FC e apresento as suas narrativas sobre os DH no ambiente escolar. Como poderá ser observado ao longo deste trabalho, as narrativas docentes e as discussões teóricas acionadas como pilares epistemológicos desta tese aparecem “costuradas” ao longo do texto. Esse formato foi escolhido pelo fato de eu acreditar nas narrativas como dispositivos de reflexão e construção epistêmica, não fazendo sentido apresentá-los separadamente das reflexões teóricas já estabelecidas no campo da LA.

A geração dos dados ocorreu da seguinte maneira: foram realizados dez encontros de FC via Google Meet. Todos eles foram gravados em áudio e vídeo, com a autorização dos docentes participantes. Após o término dos encontros, todas as gravações foram assistidas e pré-selecionadas de acordo com os objetivos e perguntas desta pesquisa. Após essa seleção, transcrevi seletivamente partes dos encontros que compõem o banco de dados desta tese. Esse processo de geração de dados será melhor detalhado no capítulo seguinte.

⁵ ver Barkhuizen, Benson e Chik (2014) para a discussão sobre pesquisa narrativa e pesquisa com narrativas.

Sobre a análise das narrativas, destaco a experiência que vivenciei durante esse curso de pós-graduação: o doutorado sanduíche⁶. Ao longo de seis meses fui orientada pela pesquisadora e professora Dra. Anna de Fina, na Georgetown University (Washington, DC - EUA), onde tive a oportunidade de aprimorar o meu olhar para as narrativas e entendê-las através da teoria dos Posicionamentos (DE FINA, 2015). Por essa razão essa perspectiva analítica se configura como um dos pilares principais para a análise de dados nesta tese.

Esclareço ainda que, assim como outras pesquisas no campo da LA (Garcez, Schulz, 2015), este trabalho não se caracteriza como um relato sobre os problemas e mazelas das escolas públicas em nosso país. Este estudo busca apontar para os conhecimentos construídos e experiências que estão sendo vivenciadas nesses diferentes contextos de ensino e visa mostrar as discussões que já estão sendo realizadas pelos docentes e as que ainda precisam ser feitas.

Para alcançar os objetivos mencionados e responder as perguntas de pesquisas suscitadas, esta tese de doutorado está estruturada da seguinte maneira: no capítulo 02 apresento o passo-a-passo para a realização deste trabalho, descrevendo as características metodológicas deste estudo (Fals Borda, 2003; Angrosino, 2009; Benson 2013; Garcez, Bulla e Loder, 2014; Wortham e Reyes, 2015; Neto e Streck, 2019; Santos, 2020) os encontros de formação continuada, os participantes que contribuíram para a realização desta pesquisa e o processo de geração e análise dos dados (Blommaert, 2005; Hanks 2008; De Fina, 2015). Trago também a definição de narrativas (Kalaya, Menezes, Barcelos, 2008; Murphey, Barcelos, Moraes, 2014; De Fina, 2015; De Fina, Gergakopoulou, 2015; Cadilhe, Salgado, 2019; Gomes, 2020) e discorro sobre elas enquanto gênero textual (Bamberg e Georgakopoulou, 2008; Barkhuizen, 2015; Georgakopoulou, 2015; Van De Mieroop, 2021).

Em seguida, no capítulo 03, proponho uma sessão de diálogos e reflexões epistemológicas sobre a colonialidade e a formação de professores no Brasil (Borelli, 2018; Carvalho, 2019; Mastrella-de-Andrade, 2020; Cadilhe 2020) , sobre os direitos humanos e a educação (Hunt 2009; Maldonado-Torres, 2019; Zenaide e Viola, 2019 Conti e Mastrela-de-Andrade, 2020; Bittar, 2021) e, por último, sobre os letramentos críticos como uma atitude decolonial para o ensino nas escolas (Kleiman, 1995; Jordão, 2013; Street, 2014; Collins, 2015; Muniz, 2015; Lopes, Silva, Facina, Calazans e Tavares, 2018; Silva, 2019; Pessoa, Silvestre e Borelli, 2019; hooks 2020; Matos, 2020).

⁶ o trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”, processo nº 88881.689951/2022-01

Os temas discutidos no capítulo três foram escolhidos para compor o referencial teórico desta tese porque essas temáticas foram recorrentes durante os encontros de FC e me ajudaram a responder às perguntas de pesquisa. Os docentes participantes dos eventos discutiram sobre a formação de professores no Brasil trazendo suas próprias experiências sobre o assunto. Também discutimos sobre o modo como os Direitos Humanos são (ou não) entextualizados nas salas de aula e os professores ainda falaram sobre os meios que encontram para produzir um ensino sensível aos DH em suas salas de aulas. O capítulo três foi escrito pensando no diálogo entre alguns teóricos do campo da LA e da Educação com os professores participantes deste estudo e suas narrativas. Por esse motivo as narrativas docentes aparecem na sessão de discussão teórica. Deste modo, as reflexões propostas neste trabalho são feitas a partir de autores do campo da LA, da linguística, da antropologia linguística em diálogo com as narrativas docentes que emergiram ao longo da FC.

No capítulo 04 apresento os projetos de letramento elaborados pelos professores ao término dos encontros da FC e discuto-os considerando os objetivos e perguntas desta pesquisa e trago reflexões dos professores sobre o processo de formação continuada vivenciado. Por fim, finalizo este trabalho trazendo as minhas considerações finais e sugestões de pesquisas futuras.

2. CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A REALIZAÇÃO DESTE TRABALHO

(...) como professores de línguas, que histórias contamos sobre nossos alunos e sobre nós mesmos enquanto professores? Que histórias nossos alunos contam sobre eles mesmos e sobre nós, como professores? Como os alunos e os professores recebem a história de outros e que impacto essas histórias têm na construção de suas próprias histórias? (BARCELOS, 2020, p.20)

Neste trabalho de doutorado, conforme mencionado na seção anterior, resumidamente me proponho a: a) investigar de que modo as narrativas podem promover a construção coletiva de conhecimento no espaço da FC; a b) entender como os DH são mobilizados no cenário escolar e, por último, c) observar a trajetória de participação de três docentes participantes deste estudo ao longo dos encontros de FC. Todos esses objetivos terão como base as análises das narrativas docentes que emergiram ao longo dos encontros. Além disso, destaco como uma importante característica desse estudo o diálogo com a *investigación-acción participativa (IAP)* (Fals Borda, 2003) e as Epistemologias do Sul (Santos, 2020)⁷. Esses conceitos serão detalhados ao longo desta seção.

De acordo com Benson (2013), um dos maiores feitos da pesquisa qualitativa no campo da LA foi a abertura de novos caminhos e temas de pesquisa que até então eram desconsiderados dentro da ciência “dura, rígida” (quantitativa). São esses novos caminhos que seguirei nesta tese, junto com outros pesquisadores da área que também já vêm trilhando esta jornada.

Neste estudo foi utilizado como fonte de geração de dados os encontros de FC propostos pelo grupo LAEDH/UFJF, que foi parte de um projeto financiado pela FAPEMIG⁸ nos anos de 2021 e 2022. Nesta tese analisei os dados do ano de 2021 que são compostos por dezoito gravações via Google Meet em vídeo e áudio de diferentes encontros da FC, além de três projetos de letramento, que foi a tarefa final requisitada aos professores como parte do encerramento dos encontros. Os dados neste trabalho foram triangulados e revistos durante todo o processo de geração e análise.

⁷ Tenho ciência em relação às circunstâncias pessoais que o pesquisador vem sendo tensionado nos últimos anos. Porém, entendendo a sua contribuição para o campo acadêmico, optei por utilizar as suas reflexões epistêmicas nesta tese de doutorado e deixo explícito o meu respeito exclusivamente pelo seu trabalho enquanto cientista e o meu repúdio contra situações de assédio na academia ou em qualquer outro espaço.

⁸ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

A seguir, discorro com mais detalhes sobre as características deste estudo, sobre a FC, sobre os participantes, os instrumentos de geração de dados e, por último, sobre as narrativas docentes. Conforme já mencionado, opto por este formato de texto onde apresento as discussões teóricas e as narrativas docentes nas mesmas seções com o objetivo de construir reflexões e epistemologias para o campo da LA de modo colaborativo com os professores participantes deste estudo. Ou seja, nesta tese de doutorado os participantes não apenas contribuíram através da geração de dados mas também colaboraram com as reflexões e saberes construídos por meio deste estudo.

2.1. Características desta pesquisa e do perfil de pesquisador que tento me alinhar

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, interpretativista e etnográfica, de cunho participativo (já que participei como monitora dos eventos de FC). Benson afirma que este tipo de pesquisa pode ser definido como “a redução de dados para palavras (códigos, tabelas, categorização, sistemas, narrativas, etc.) e argumento interpretativo” (BENSON, 2013, p.01). O autor aponta que o estudo qualitativo traz o seu foco para o sujeito da pesquisa e suas especificidades, trabalhando com geração e análises de dados de modo individual e em contextos específicos, assim como ocorreu neste estudo já que os participantes foram observados em suas trajetórias docentes e suas subjetividades através de suas narrativas que ocorreram nos eventos de formação.

Ainda de acordo com Benson (ibid), a pesquisa qualitativa busca a interpretação de um caso ou fenômeno sob o ponto de vista do pesquisador, podendo ser constantemente revista e analisada sob diferentes perspectivas ao longo da realização do estudo. O autor ressalta que a definição de um trabalho como qualitativo não se refere apenas aos métodos de geração de dados utilizados ao longo da pesquisa e sim ao olhar do pesquisador, ao papel do participante e ao propósito do trabalho. O autor divide a pesquisa qualitativa em dois tipos: 1) a investigação sobre pessoas e espaços sociais envolvendo questões da linguagem ou 2) a análise de textos e discursos. Nesta tese me proponho a realizar os dois tipos de investigação mencionados: analisei as trajetórias dos docentes na FC e os seus relatos sobre o cotidiano escolar (a investigação sobre pessoas e espaços sociais) e também analisei as narrativas em seus aspectos textuais e discursivos (análise de textos e discursos).

Em relação à pesquisa interpretativista, Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 261) afirmam que este tipo de estudo requer algumas etapas de trabalho de campo como a “observação,

participação, registro, reflexão analítica com base nos registros e relato descritivo, narrativo, persuasivo”, conforme realizei neste estudo ao longo dos eventos de FC. De acordo com os autores, a interação que ocorre entre as pessoas durante o evento analisado e a busca pelo entendimento do que está acontecendo naquele momento (o aqui e o agora) exigem a atenção e envolvimento do pesquisador no processo.

Conforme já afirmado no início desta seção, este trabalho também se caracteriza como uma pesquisa de cunho etnográfico (Garcez, 2008). De acordo com Garcez e Schulz (2015, p. 4), esse tipo de estudo permite não apenas a realização de trabalhos acadêmicos, mas também a vivência da realidade que está sendo investigada. As pesquisas de cunho etnográfico possibilitam ao pesquisador fazer parte do estudo enquanto investigador e participante.

De acordo com Wortham e Reyes (2015, p. 73) a etnografia é utilizada para entender as atividades que ocorrem no evento analisado a partir do ponto de vista das pessoas que estão envolvidas nele. No caso deste estudo, busquei compreender as narrativas docentes que emergiram nos eventos de formação continuada por meio da perspectiva dos próprios docentes participantes deste estudo e da minha interpretação enquanto pesquisadora e participante dos encontros.

Ainda sobre os estudos etnográficos, Angrosino (2009) afirma que a etnografia se espalhou por diversos campos da ciência e destaca algumas correntes filosóficas e seus preceitos relacionados a esse tipo de estudo. Dentre os destaques feitos pelo autor, menciono o Interacionismo, o Feminismo, o Marxismo e a Teoria Crítica como áreas científicas que propõem discussões dialógicas com as que trago neste trabalho no âmbito da etnografia.

Ao mencionar os estudos interacionistas e a etnografia, Angrosino (ibid) destaca Goffman como um dos pesquisadores mais influentes na área. Ao discorrer sobre os papéis do etnógrafo no campo, o autor menciona o pesquisador participante como aquele que se aprofunda no mundo dos sujeitos pesquisados e começa a fazer parte dele, que é o papel que julgo mais ter me aproximado enquanto pesquisadora neste estudo, já que fui pesquisadora e também participante dos encontros de FC.

Sobre o Feminismo e os estudos etnográficos, Angrosino (ibid) destaca que apesar desta vertente estar mais direcionada às discussões de gênero, a etnografia no Feminismo se apresenta como uma abordagem que busca ampliar as vozes das pessoas às margens da sociedade. Em perspectiva semelhante, porém relacionada a fatores econômicos, os estudos marxistas fazem uso da etnografia em pesquisas que envolvem conflitos, opressão e desigualdade social em seus temas de investigação.

Sobre os estudos Marxistas em uma perspectiva etnográfica, Angrosino afirma que

os estudiosos contemporâneos do marxismo interessam-se especialmente pela questão do colonialismo e de como aquela instituição político-econômica distorceu as relações entre os estados centrais (os que mantêm um controle hegemônico da produção e distribuição dos bens e serviços do mundo, e, portanto, praticamente monopolizam o poder político e militar) e os periféricos (os que produzem basicamente matérias-primas e ficam perpetuamente dependentes dos primeiros) (ANGROSINO, 2009, p. 24).

O autor salienta ainda que estes conflitos permanecem mesmo com a deconolização geográfica formal dos países, perspectiva importante nas discussões teóricas desta tese.

Destaco ainda a Teoria Crítica e os estudos etnográficos como dialógicos ao meu trabalho por trazerem discussões “nas políticas públicas e participar ativamente em movimentos políticos por mudança social, muitas vezes desempenhando um papel de porta-voz que vai muito além das noções tradicionais de neutralidade do pesquisador” (ANGROSINO, 2009, p. 27).

Deste modo, observando os percursos dos estudos etnográficos em diferentes campos científicos, é possível notar em comum a eles e ao meu estudo, a preocupação com o indivíduo, com a perspectiva crítica, com as demandas sociais que emergem nas pesquisas e com o engajamento do pesquisador na comunidade pesquisada.

Ainda sobre os estudos etnográficos, Wortham e Reyes (2015) afirmam que eles se complementam com a análise do discurso e geralmente ocorrem por meio de transcrições de entrevistas e documentos com o objetivo de entender como certos grupos de pessoas vivenciam determinadas experiências. Os métodos mencionados pelos autores compõem a base de dados deste estudo: as transcrições das interações que ocorreram nos encontros de FC com o objetivo de entender como esses foram experienciados pelos docentes e compreender como os DH são vivenciados na prática escolar.

Em relação ao tipo de pesquisa e ao perfil do pesquisador a que me alinho aciono Fals Borda (2003) e os conceitos *Sentipensante* e *investigación-acción participativa* elaborados pelo autor. De acordo com Neto e Streck (2019),

Fals Borda (2003, p. 9) definiu como sentipensante “aquela pessoa que tenta aliar a mente ao coração, para guiar a vida pelo caminho certo e suportar seus muitos contratempos”⁹. Trata-se, assim, de uma aposta na possibilidade de um outro perfil de educador, de investigador, de militante e de intelectual, em franca oposição à atitude fria e supostamente neutra do cientista positivista, tradicional e eurocêntrico. (NETO, STRECK, 2019, p.217)

⁹ Tradução própria. Texto original: “aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos”.

Deste modo, rejeitando os preceitos positivistas, tradicionais e eurocêntricos da pesquisa e buscando romper com a ideia de pesquisador e estudos científicos neutros, assim como outros autores da LA já mencionados na introdução deste trabalho se propõe a fazer, me afilio também ao conceito de *investigación-acción participativa* (doravante, IAP) desenvolvido por Fals Borda. De acordo com Neto e Streck (2019), a IAP almeja transpor a ideia vertical e hierárquica de pesquisador x pesquisado/comunidade pesquisada e possibilita que o estudioso crie vínculos orgânicos com a comunidade investigada e participe de suas lutas de classe. Na IAP essa luta se apresenta como um fator de grande importância no processo de construção de saberes.

De acordo com Neto e Streck (ibid), Fals Borda defendia que para a nossa independência enquanto latino-americanos acontecer seria necessário criarmos as nossas próprias referências (sem sermos chauvinistas) e articulamos o nosso conhecimento local com a nossa realidade. De acordo com os autores,

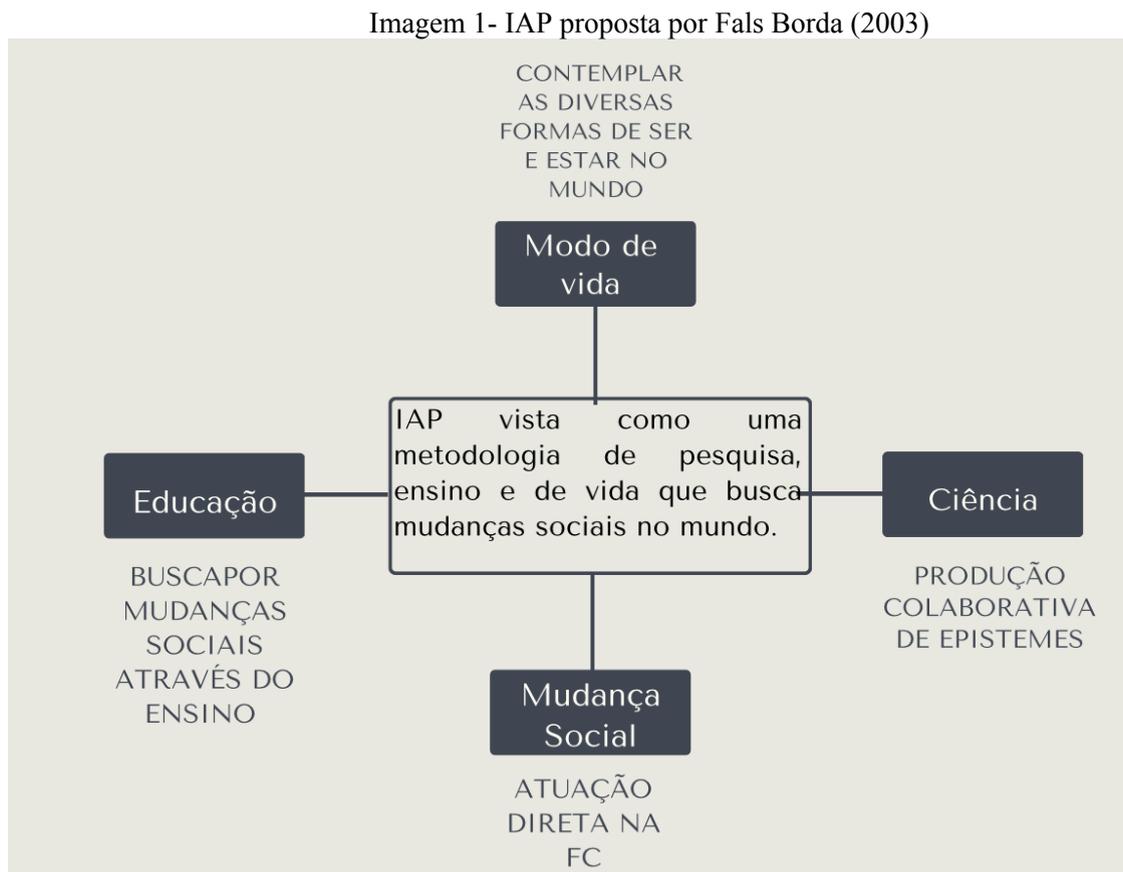
O desafio proposto por Fals Borda era o de construir uma *ciência própria*, que também chamou de *rebelde, subversiva, comprometida*, e que fosse não apenas *insurgente*, como também *humilde*, direcionada para as camadas populares, uma *ciência modesta* (o que não significa que fosse de segunda classe ou sem critérios), mas uma ciência sem desenhos “estrambóticos”, nem complicações desnecessárias, mas útil aos fins que persegue (NETO; STRECK, 2019, p. 218)

Neste desafio de construção de conhecimento e de ciência local que não apenas fale sobre o povo mas também fale para ele, Fals Borda conceitualizou a IAP. De acordo com Neto e Streck (2019, p. 218) a IAP é “um método de investigação, uma técnica educativa e uma ação política”. Segundo os autores, “não se trata de somente investigar, nem somente educar, nem somente atuar. É uma tríade permeada por uma filosofia de vida”. Assim, nesta metodologia de pesquisa, estudo, trabalho e vida busca-se a transformação social em prol daqueles que sofrem com as mazelas produzidas e reproduzidas pela nossa sociedade. De acordo com os autores, a junção da IAP ao movimento de Educação popular vem contribuindo significativamente para determinados grupos sociais e ajuda a romper a ideia dicotômica entre conhecimento popular e conhecimento científico.

Sobre o diálogo de diferentes saberes, Fals Borda (2010, p. 372) afirma que “se constitui como um dos grandes desafios contemporâneos em todo o campo do saber e também na filosofia”. O autor afirma ainda que esse diálogo se apresenta como “campo fértil para

construir e reconstruir nossas sociedades” e aponta para a importância da academia respeitar o conhecimento popular e folclórico.

A seguir proponho uma imagem com o objetivo de exemplificar o modo como entendo a IAP proposta por Fals Borda e a vislumbro como inspiração nesta pesquisa:



Fonte: Autoria própria (2024).

Considero a IAP proposta por Fals Borda como um excelente modo de entender e produzir ciência para o pesquisador que almeja mudanças através de um trabalho socialmente engajado. Destaco ainda que neste espectro considero também as pesquisas-ações e os estudos de práticas exploratórias já realizados no âmbito da LA no Brasil como tipos de pesquisas que já agregaram e continuam agregando positivamente para o campo científico. Porém, nesta tese me afilio a IAP devido a sua ênfase na construção coletiva de inteligibilidades que dialoga diretamente com o escopo deste trabalho e também pelo seu viés político.

Compreendo que ao longo desta pesquisa muitas vezes não consegui seguir todos os preceitos da IAP pois mesmo assumindo o discurso da decolonialidade muitas vezes

reproduzimos atitudes que contribuem para a exclusão de determinados grupos em nossa sociedade e, conseqüentemente, contribuimos para a manutenção das colonialidades. Porém, considero a IAP como um caminho valioso para este estudo e para pesquisas futuras no campo da Linguística Aplicada.

Ainda sobre as perspectivas metodológicas que busco me alinhar nesta tese, em um prisma semelhante a IAP, Santos (2020) discorre sobre as metodologias não-extrativistas nas Epistemologias do Sul. O autor defende que a produção de conhecimento esteja menos ligada a construtos teóricos e mais conectadas às “práticas dos grupos e movimentos sociais que vão dando testemunho delas nas suas lutas contra a dominação capitalista, colonialista e patriarcal” (SANTOS, 2020, p.211), revelando a importância da ciência ligada às lutas sociais, assim como defendido por Fals Borda.

Neste horizonte de pesquisa, observa-se a importância do pesquisador que esteja envolvido com a luta de classe e não se posicione apenas como mero repórter de dados de pesquisa. Santos (2020, p. 216) discorre sobre o “conhecimento científico pós-abissal” e versa sobre o processo de *conhecer com* os grupos sociais ao invés de *conhecer sobre* eles. Segundo o autor, é nesta perspectiva de “*conhecer com*” que reside a possibilidade de atenuação do sofrimento dos grupos socialmente excluídos, conforme defendido por alguns autores da LA (como por exemplo, Moita Lopes, 2006).

Neste trabalho tentei conhecer o grupo de docentes que estavam em FC, entender suas trajetórias docente através de suas próprias narrativas e apresentá-las neste texto de modo que os acontecimentos relatados e vivenciados nos eventos de formação possam ajudar de algum modo os colegas professores que porventura tenham acesso direto ou indiretamente às discussões que proponho aqui nesta tese.

Tendo discorrido sobre as características desta pesquisa e do perfil do pesquisador que almejei me alinhar neste trabalho, escrevo a seguir sobre a FC que foi o ponto de encontro e interação dos docentes participantes desta tese e onde emergiram as narrativas analisadas.

2.2. A Formação Continuada De Professores - Letramentos e Educação em Direitos Humanos

Sabemos que as escolas são espaços onde, infelizmente, ocorrem violências físicas e emocionais todos os dias: experiências são silenciadas, vozes são caladas e identidades são suprimidas (JUNQUEIRA, 2013; PADIN, 2022), conforme pode ser verificado nos noticiários diariamente e como eu pude também observar ao longo da minha experiência enquanto discente e docente. Porém, sabemos que a escola também é um espaço onde vidas podem ser

marcadas positivamente por momentos de acolhimento, motivação, diálogo, superação e conhecimento. Os encontros de FC de professores foram propostos por acreditarmos, enquanto grupo de pesquisa, na possibilidade de transformações no ambiente escolar por meio de boas experiências na trajetória de estudos e trabalho de estudantes e professores.

Em relação a FC, neste trabalho, considerando a colonialidade do saber existente em nossa sociedade (Maldonado-Torres, 2019) e tentando dialogar com a IPA (Fals Borda, 2003) e com as Epistemologias do Sul (Santos, 2020) mencionadas na seção anterior, tentamos¹⁰ nos desvencilhar da ideia de curso que pressupõem uma pessoa (no papel do professor ou coordenador) que detém o conhecimento teórico/acadêmico versus participantes (no caso, os professores das escolas públicas) que precisam colocar o conhecimento teórico em prática nas escolas- pensamento típico e comum das Epistemologias do Norte.

Enquanto grupo, entendemos que ainda vivemos em uma sociedade repleta de normas e hierarquias e enxergamos as dificuldades em rompermos com todas elas. Por exigências normativas a fim de montarmos a FC como um projeto de extensão amparado pela universidade, nós tivemos a figura do professor universitário que propôs os eventos de formação e que foi denominado como o coordenador dos encontros. Porém, ao longo dos eventos de formação, constantemente enfatizávamos que os encontros se tratavam de um espaço de troca e construção de conhecimento e produção de inteligibilidade diante das experiências docentes ali relatadas.

Ao planejarmos os encontros de FC pensamos em perspectiva semelhante ao conceito de “eventos de formação” proposto por Costa e Schlatter (2017). Segundo os autores,

um *evento de formação* é um momento propício para aprender a ensinar, e, em sua constituição, são fundamentais as ações desempenhadas pelos participantes de solicitar ajuda e de narrar experiências prévias, tópicos relacionados a práticas de sala de aula, e a experiência dos participantes como agentes formadores e em formação (COSTA, SCHLATTER, 2017, p. 37)

Entendo que os nossos encontros de FC, que foram eventos de formação, englobaram a ajuda mútua entre os docentes participantes e a narração de experiências conforme apontado por Costa e Schlatter (2017). Adiciono que, além disso, a FC foi um espaço de resignificação de experiências e construção coletiva de saberes.

Desde o início do seu planejamento, o objetivo da formação era o de tentar suprir uma demanda que grande parte dos professores em serviço apresentam desde suas formações

¹⁰ Utilizo o verbo no plural por se tratar de uma ação realizada enquanto grupo de pesquisa.

iniciais (doravante, FI), conforme já apontado por outros pesquisadores da área (CADILHE, 2020, por exemplo): saber lidar com problemas que ultrapassam aspectos teóricos, metodologias de ensino e as discussões que já são comumente abordadas nos cursos de licenciatura em Letras no Brasil.

Considerando o fato de já contarmos com um número significativo de professores formados e atuantes nas escolas, enquanto pesquisadora acredito não ser possível apenas esperarmos que os futuros professores tenham uma FI sensível as situações que ocorrem nas salas de aula. Penso que as mudanças e ações são urgentes e precisamos tentar caminhos para a escola de hoje, no presente, com os professores que já estão em serviço. Por esta razão propusemos este espaço de FC para professores atuantes na rede pública de ensino.

Conforme já mencionado no início deste capítulo, A FC em uma perspectiva de escuta, diálogo, construção coletiva de conhecimento e como uma possibilidade de um olhar decolonial para a Educação e para a própria formação docente é algo que já foi pensado por outros pesquisadores da área, haja vista os grupos de formação continuada de professores que existem e já existiram, tais como o EDUCONLE (UFMG) e o PECPLI (UFV) em Minas Gerais, dentre outros ao redor do país. Sobre este tema Cadilhe (2020) afirma que esse tipo de evento

significa produzir espaços formativos onde professores (em formação inicial ou continuada, reitero) possam compartilhar suas questões, orientações e angústias, bem como pensar coletivamente em modos de ação, e que nestas pautas os chamados grupos social e economicamente vulneráveis tenham voz e vez, seja pela própria atuação no grupo, seja pelo diálogo em diferentes discursos (CADILHE, 2020, p. 69)

Destaco que esta demanda por espaços formativos que tratem de temas que vão além de metodologias de ensino e que versem sobre aspectos sociais, conforme apontado acima por Cadilhe (2020), já se confirmou logo no início dos encontros por meio da fala dos próprios professores participantes da FC.

Retomando a discussão sobre as características dos encontros de FC propostos, destaco que devido à pandemia do Covid-19 e à necessidade de isolamento social, os eventos ocorreram via Google Meet, durante dois meses e meio (abril a junho de 2021), com encontros semanais de duração média de duas horas. Acredito que o processo de ambientação dos professores com esse formato de interação foi fácil, haja vista que esse tipo de encontro se tornou comum aos docentes durante a pandemia. Foram abertas vinte vagas para professores atuantes na rede pública de ensino e a seleção se deu por meio do preenchimento de um

formulário online (via Google Forms (ver anexo I) em que o docente interessado em participar da FC respondia perguntas sobre suas visões, experiências e posicionamentos a respeito da Educação e os Direitos Humanos.

Os encontros tiveram como pilar teórico o entendimento de que todos os professores participantes são intelectuais pesquisadores de suas salas de aulas (Giroux, 1997; Kumaravadivelu, 2003) e, portanto, são vistos como capazes de construir conhecimento colaborativamente, uns com os outros. Em todos os encontros a construção coletiva de conhecimento era o objetivo a ser alcançado.

Essa busca pelo conhecimento coletivo foi pensada dentro do conceito das Epistemologias do Sul (SANTOS, 2020), em que se entende que o saber de maior preciosidade vem das experiências coletivas e das lutas sociais. Deste modo, buscando construir epistemes imbricadas com a prática de sala de aula, os encontros foram organizados da seguinte maneira: em uma semana os professores se reuniam todos em um mesmo encontro, liderados pelo professor Antônio, docente do curso de Letras e de Educação de uma universidade federal localizada no estado de Minas Gerais. Este formato de reunião foi denominado seminário e nele eram indicadas leituras de materiais elaborados pelo grupo de pesquisa LAEDH/UFJF e esses eram discutidos à luz de questões práticas inerentes às experiências de salas de aula dos docentes participantes da FC.

Na semana seguinte, os professores eram divididos em três grupos liderados por três professores estudantes de doutorado, orientandos do professor Antônio, que assumiram papéis de monitores. Esses encontros foram denominados oficinas e neles os professores participantes da FC tinham a oportunidade de entextualizar as discussões do encontro anterior com suas narrativas de sala de aula e promover um espaço de troca e elaboração de conhecimento colaborativo com os seus colegas. Os monitores pós-graduandos são aqui identificados pelos seguintes pseudônimos: Nathália, Thiago e Claudia¹¹. A FC seguiu o seguinte cronograma:

¹¹ Grupo o qual me incluo, porém, por questões éticas, todos os participantes deste estudo são mencionados através de pseudônimos com o objetivo de resguardar suas identidades.

Quadro 1- Quadro explicativo sobre os encontros da FC com os temas, as datas em que ocorreram e os códigos usados para se referir a cada encontro neste trabalho.

ENCONTROS E PARTICIPANTES	TEMA	DATA	CÓDIGO
Encontro nº 01 (Seminário)- Todos os professores, liderados por Antônio	A Educação em Direitos Humanos	14/04/21	E01
Encontro nº 02 (oficina)- Três grupos distintos coordenados por Nathália (A), Thiago (B) e Claudia (C).	Troca de narrativas sobre experiências docentes que motivaram os docentes a participarem da FC	21/04/21	E02 A E02 B E02 C
Encontro nº 03 (Seminário) - Todos os professores, liderados por Antônio	Letramentos, Ensino e Justiça Social	28/04/21	E03
Encontro nº 04 (oficina) - Três grupos distintos coordenados por Nathália (A), Thiago (B) e Claudia (C).	Temas sociais que emergem nas escolas e que poderiam ser temas de um projeto de ensino	05/05/21	E04 A E04 B E04 C
Encontro nº 05 (Seminário) - Todos os professores, liderados por Antônio	Pedagogias Decoloniais	12/05/21	E05
Encontro nº 06 (oficina) - Três grupos distintos coordenados por Nathália (A), Thiago (B) e Claudia (C).	Seleção e apresentação de textos para o projeto de ensino a ser elaborado no fim do curso	19/05/21	E06 A E06 B E06 C
Encontro nº 07 (Seminário) - Todos os professores, liderados por Antônio	Uma Educação por Projetos de Trabalho	26/05/21	E07
Encontro nº 08 (oficina)- Três grupos distintos coordenados por Nathália (A), Thiago (B) e Claudia (C)	Diferentes formas de trabalhar o texto em sala de aula (apresentação de um texto de literatura marginal)	02/06/21	E08 A E08 B E08 C
Encontro nº 09 (Seminário) - Todos os professores, liderados por Antônio	Letramento crítico e o texto como unidade de ensino	09/06/21	E09
Encontro nº 10 (oficina)- Todos os professores, liderados por Antônio	Encerramento - Troca de experiências e impressões sobre o curso.	16/06/21	E10

Fonte: Autoria própria (2024).

Como pode ser observado através do quadro (01), as discussões ao longo dos encontros envolveram a prática docente e temas relacionados aos direitos humanos, as pedagogias decoloniais e ao letramento crítico. Os temas foram pré-selecionados pois os encontros deveriam ser planejados previamente, até mesmo para a aprovação do projeto por parte dos órgãos de fomento e da universidade, porém, as demandas que os professores traziam ao longo da dos encontros eram incorporadas às discussões durante os seminários e oficinas. No próximo capítulo será explicado com maiores detalhes a forma como esses conceitos foram pensados e refletidos durante a formação.

Desde a concepção inicial desta FC, partimos do entendimento de que mudanças na prática docente não ocorrem da noite para o dia e não tínhamos uma proposta fechada sobre como as aulas dos professores participantes da FC deveriam ocorrer na prática, em suas salas de aula, como uma receita de bolo. Mas havia a expectativa de que algumas respostas fossem construídas coletivamente e ao longo desta tese poderá ser observado que ao decorrer dos encontros as narrativas docentes emergiram e funcionaram como objetos catalisadores de ações para reflexões e reposicionamentos nas práticas dos docentes participantes dos encontros.

Ao término da FC, os professores foram incentivados a elaborarem um projeto de letramento¹² para uma das turmas em que lecionava na época. Essa atividade foi uma ferramenta para que os professores refletissem e buscassem articular as discussões feitas ao longo dos encontros e tinha por objetivo trabalhar a construção coletiva de conhecimento e aguçar o perfil do professor que considera a sua própria realidade e não espera fórmulas mágicas para a sua sala de aula. Buscamos trabalhar a ideia de que os conceitos de pedagogia crítica ou decolonial, por exemplo, não são metodologias de ensino fechadas mas epistemologias que podem contribuir para um processo de resignificação das experiências vivenciadas nas salas de aula. Esses conceitos eram entendidos como formas de pensar e refletir sobre as experiências de ensino e sobre a vida dos estudantes e professores nas escolas.

Tendo apresentado as características da FC abordada nesta pesquisa, na próxima seção discorro sobre o processo de geração e análise de dados neste trabalho.

¹² Nesta tese de doutorado corroboro Ângela Kleiman e entendo que todo projeto de letramento se configura a partir de uma demanda de sala de aula. Como os projetos propostos pelos professores estavam articulados com as suas práticas, optei por usar este termo neste trabalho. A definição de projeto de letramento será apresentada no capítulo 04.

2.3. O processo de geração e análise de dados

Ao discorrer sobre o cientista pós-abissal e as metodologias de pesquisa nas Epistemologias do Sul, Santos (2020) afirma que “o cientista pós-abissal recorre às metodologias do mesmo modo que o artesão recorre às técnicas que aprendeu e aos instrumentos que usa. Ou seja, criativamente e não mecanicamente” (SANTOS, 2020, p. 216). O autor reconhece ainda em suas orientações que diferentes estudos demandam diferentes métodos de pesquisa e por isso não temos padrões metodológicos que podem ser aplicados a todos os trabalhos, sem considerar as suas especificidades. Deste modo, me proponho a seguir um caminho que faça sentido ao meu contexto, tentando assumir o olhar de um artesão que entende cada momento da pesquisa como único e coloca o seu olhar atencioso e detalhista em cada parte do processo de análise e diálogo com os dados até chegar ao produto final (texto). É assim que busquei caminhar nesta tese.

Assim como Garcez, Bulla e Loder (2014), neste trabalho eu adoto o termo “geração de dados” ao invés de “coleta” por acreditar não ser possível coletarmos dados estáticos através de um instrumento fixo no tipo de pesquisa que eu me propus a realizar. Entendo que neste estudo os dados foram gerados nas interações sociais ao longo dos eventos de formação de professores e estão em constante processo de revisitação, geração e análise. De acordo com Garcez, Bulla e Loder “as etapas de geração, segmentação e transcrição da fala-em-interação nesses encontros, em vez de preliminares à análise, são concebidas como partes integrantes da atividade analítica em si” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 257).

Os instrumentos geradores de dados nesta pesquisa foram as narrativas orais docentes que emergiram ao longo da FC, o diário de pesquisadora onde fui anotando as minhas impressões sobre os seminários e oficinas durante os meses de abril a junho e os projetos de letramento elaborado pelos professores ao término dos encontros de formação. As reuniões foram gravadas através da própria plataforma em que ocorreram e foram transcritas posteriormente de modo seletivo aos interesses desta pesquisa. Os projetos de ensino foram postados na plataforma PADLET onde estão arquivados e podem ser acessados a qualquer momento. O quadro a seguir (02) apresenta de forma resumida como os dados foram gerados e analisados nesta tese:

Quadro 2- Quadro explicativo sobre os instrumentos geradores de dados e seus processos de análise.

<i>Instrumentos geradores de dados</i>	<i>Etapas metodológicas</i>
Narrativas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dezoito reuniões da FC gravadas em vídeo e áudio; 2. Análise dos áudios e seleção das narrativas que dialogavam com o escopo desta pesquisa; 3. Transcrição seletiva e análise das narrativas
Projeto de letramento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todos os docentes participantes da FC foram instruídos sobre o projeto de ensino. Os professores elaboraram e postaram os projetos na plataforma PADLET; 2. Os projetos foram analisados com base nas perguntas e objetivos de pesquisa deste estudo - que diferem dos objetivos dos projetos dos docentes;
Diário do pesquisador	<ol style="list-style-type: none"> 1. As anotações e impressões foram feitas durante e após a participação nos seminários e oficinas de FC e ao longo das minhas sessões de visionamento dos encontros gravados, de acordo com os objetivos e perguntas de pesquisa deste estudo; 2. As anotações foram revisitadas e incorporadas ao processo de análise e escrita deste trabalho.

Fonte: Autoria própria (2024).

As narrativas que emergiram na FC e dialogavam com os objetivos e perguntas de pesquisa foram transcritas e analisadas. Os projetos de letramento elaborados pelos professores também foram analisados buscando entender como eles se relacionavam com a trajetória dos docentes ao longo dos eventos de formação, com a descrição que eles faziam de suas salas de aulas e com as demandas que eles trouxeram ao longo dos encontros. Busquei

observar se os professores conseguiram projetar seus discursos em um projeto consonante com as discussões que ocorreram na FC. Conforme mencionado, a análise dos projetos não se deu a nível de correção ou julgamentos. Esse instrumento serviu para complementar o entendimento sobre a trajetória dos docentes ao longo da FC, que é uma das minhas perguntas de pesquisa.

Para a realização desta tese foram selecionados alguns eventos narrativos que ocorreram ao longo da FC. Assim como explicado por Garcez, Bulla e Loder (2014) o processo de segmentação dos dados é trabalhoso e ocorre antes da transcrição já que os eventos interacionais eram longos e apenas parte deles dialogam com o escopo temático desta pesquisa. Por esta razão, a seleção dos dados ocorreu da seguinte forma: inicialmente observei o evento interacional como um todo, assistindo as gravações dos dezoito encontros. Após esta etapa, segmentei as partes que dialogavam com os objetivos e perguntas desta pesquisa e, por fim, os transformei em excertos para análise.

Para a análise dos dados neste trabalho, além de estudiosos do campo da LA, me afiliei também a pesquisadores da área da Antropologia Linguística e da Sociolinguística com o objetivo de trabalhar em uma perspectiva que englobe tanto a análise dos enunciados quanto a análise do evento interacional nas narrativas. O processo analítico das narrativas será descrito com maiores detalhes a seguir, porém, antes de discutir especificamente sobre esse tópico apresento algumas percepções sobre a análise do texto-discurso que compõem o referencial deste trabalho.

Nesta tese corroboro Blommaert (2005) em sua crítica à ideia de texto como produto final e acabado no discurso. De acordo com o autor, como analistas do discurso devemos avaliar o contexto em que o discurso está acontecendo e não apenas o texto em si, sendo necessário considerar uma série de escalas textuais e o contexto em que o discurso ocorre para a sua análise. Worthan e Reyes (2015), em perspectiva semelhante, também propõem uma análise do discurso que considere o evento analisado em questão e os discursos que os perpassam em outros contextos. Hanks (2008), relacionando questões antropológicas, sociológicas e linguísticas, propõe reflexões analíticas considerando o texto como “processo sociocultural” (HANKS, 2008, p. 73).

Também corroboro Blommaert (2005) e sua defesa a análise do discurso que contemple a linguagem, a sociedade e o contexto social onde o discurso foi produzido. O autor sinaliza a importância de uma análise que investigue as relações de poder existentes na sociedade, porém que não faça a crítica pela crítica ao poder, mas que busque entender os seus

efeitos, as suas consequências e o que as pessoas fazem ou deixam de fazer por causa dele, apontando a injustiça social como o seu maior efeito, já que “diferencia, seleciona, inclui e exclui”¹³ (BLOMMAERT, 2005, p. 02) parcelas da sociedade.

Hanks (2008) ressalta que o papel central do contexto na interpretação textual é bem definido e atualmente é tido como importante para que o texto seja visto como completo e para que uma interpretação apropriada ocorra. Considerando as abordagens da teoria literária crítica e desconstrucionista que vai em sentido contrário ao entendimento saussureano de relação estreita e direta entre significante e significado, Hanks cita Man (1971) e afirma que

A falta de unidade no texto mostra que os textos inevitavelmente contêm contradições não resolvidas que, no final das contas, comprometem seus próprios sentidos. Mais do que uma qualidade de totalidade ou de inteligibilidade que resulta de linguagem ou do texto, o que se revela é um hiato entre a intenção do autor e a forma textual, um espaço de indeterminação que é preenchido apenas no processo de leitura (HANKS, 2008, p. 78).

Porém, Hanks (2008) afirma que essa ideia também traz consequências. Segundo o autor, uma das questões é “o foco da atenção no engajamento ativo do leitor na constituição do próprio texto” evidenciando questões como a “resposta do leitor”, a receptividade e “o equilíbrio entre o que é dito no texto, o que não é dito, mas disponível, e o que deve ser construído ” (HANKS, 2008, p. 78). O autor também questiona, em outras palavras, se a interpretação textual é um campo totalmente aberto, mencionando o risco de se perder o objeto de análise. Acredito que este seja um dos maiores desafios que enfrentei ao realizar a análise do discurso dos professores participantes deste estudo: encontrar o equilíbrio entre o dito e o não-dito, investigar e compreender o contexto dos textos que se tornaram objeto de estudo e dosar o limite da minha interpretação textual enquanto pesquisadora em relação aos discursos proferidos.

Hanks (2008) ressalta ainda que a conexão entre texto e contexto também apresenta os seus limites. Segundo o autor, “mesmo que algum fragmento de texto possa ser interpretado de múltiplas formas (por meio de centrações alternativas), a gama de possibilidades nunca é infinitamente aberta no mundo real” (HANKS, 2008, p. 88) e menciona a capacidade metalinguística do texto de regular o escopo de sua interpretação ou de dar pistas sobre ela. O

¹³ Tradução própria. Original: “The deepest effect of power everywhere is *inequality*, as power differentiates and selects, includes and excludes” (BLOMMAERT, 2005, p. 02).

autor discorre sobre o poder social do texto na perspectiva antropológica, afirmando que esses podem interferir na realidade social, naturalizar situações e criar efeitos, por exemplo. Segundo Hanks (ibid), o texto “pode ser visto como uma forma de capital cultural, como uma realização de um poderoso ato de fala, como um modo de naturalizar e vulgarizar realidades sociais, como um instrumento de autoridade, e como o meio (e a medida) de disputa política” (HANKS, 2008, p. 102).

De acordo com Worthan e Reyes (2015, p. 10), independentemente do tipo de análise que está sendo feito – a que considere o discurso como evento único ou como parte de um emaranhado de eventos conectados- todos os discursos incluem participantes, mensagem, código (recursos), organização e um cenário onde ele ocorre, com normas e consequências em ações no mundo real. Os autores afirmam que em suas perspectivas de pesquisa, o analista do discurso sempre deve considerar o contexto social em que o discurso foi produzido, porém, compreendendo que suas análises não são únicas no campo e que diferentes olhares para os discursos pedem diferentes teorias. Os autores ressaltam ainda que não existe um “catálogo” onde os signos e seus significados podem ser consultados e entendidos dentro dos discursos. Segundo os pesquisadores, os signos apresentam os seus significados através do contexto, por meio dos itens indexicais.

Blommaert (2005) defende a ideia de discurso como linguagem em ação, entendendo o texto como ferramenta de poder social e afirma que a sua análise requer atenção a todos os recursos sociais, culturais e históricos significativos, afirmando que “o que é tradicionalmente entendido como língua é apenas uma manifestação disso”¹⁴ (BLOMMAERT, 2005, p. 03). Assim, neste trabalho não busco a análise do texto por si só, mas busco o entendimento sobre os efeitos que os textos (discursos, narrativas) têm no mundo, em especial nas experiências e práticas dos docentes participantes da FC.

Esse caminho de análise do texto como performance no mundo dialoga com as perspectivas apontadas por De Fina (2015) em seus estudos sobre a análise de narrativas. Segundo a pesquisadora, as narrativas e as identidades estão imbricadas e é através da narração de histórias e experiências que as identidades dos narradores ou de terceiros são construídas no mundo. Deppermann (2015, p. 369) afirma que as identidades são moldadas através das narrativas e organizam e influenciam ações, dialogando com a ideia de Discurso como língua em ação defendida por Blommaert (2005).

¹⁴ Tradução própria. Original: “What is traditionally understood by language is but one manifestation of it” (BLOMMAERT, 2005, p.03).

De Fina (2015) também ressalta que nem sempre as identidades são construídas pelo narrador durante a sua narrativa pois muitas vezes elas podem ser (re)formuladas pelos ouvintes das histórias, conforme foi verificado ao longo da FC. Nessa perspectiva a autora também aborda a relação entre as identidades e ordens de indexicalização, conceito que também se faz presente neste trabalho. Além desse, os conceitos de escala e entextualização (que serão explorados a seguir) também foram perspectivas utilizadas ao longo das análises das narrativas. A seguir, discorro sobre cada uma delas.

De acordo com Wortham e Reyes (2015), o conceito de ordem de indexicalidade pode ser entendido como construtos que revelam o modo como as narrativas são performadas. Carregam valores, crenças e normas hierarquizadas. Porém, a indexicalização por si só não faz sentido para a análise de um discurso pois ela deve ser vista dentro de um contexto e de um espaço.

Sobre os indexicais, De Fina (ibid, p. 353) afirma que as palavras, sotaques, gírias, estilos podem criar (ou não) pertencimento a determinado grupo social. Especificamente no caso das narrativas, os indexicais podem ser usados para a construção identitária do narrador. Blommaert (2005) também discorre sobre os indexicais na análise do discurso e afirma que

além do significado referencial, os atos de comunicação produzem significado indicial: significado social, ligações interpretativas entre o que é dito e a ocasião social em que está sendo produzido. Assim, a palavra 'senhor' não apenas se refere a um indivíduo do sexo masculino, mas indexa um status social particular e as relações de deferência e polidez decorrentes desse status, e assim molda contrastes indiciais entre 'senhor' e outros termos referencialmente cognatos (BLOMMAERT, 2005, p. 11)¹⁵

O pesquisador afirma ainda que toda unidade significativa do discurso revela algo sobre quem a proferiu, sobre o seu ouvinte e sobre o contexto em que foi produzida. Concordo com Blommaert e outros teóricos que aparecem ao longo deste trabalho e recorro a alguns preceitos da antropologia do texto como lentes que compõem a metodologia de análise das narrativas docentes neste texto.

¹⁵ Tradução própria. Original: “Apart from referential meaning, acts of communication produce *indexical* meaning: social meaning, interpretive leads between what is said and the social occasion in which it is being produced. Thus, the word ‘sir’ not only *refers* to a male individual, but it *indexes* a particular social status and the role relationships of deference and politeness entailed by this status, and thus shapes *indexical* contrasts between ‘sir’ and other *referentially* cognate terms” (BLOMMAERT, 2005, p.11).

Os conceitos de escala e entextualização também foram considerados durante a minha análise. Segundo Silva (2014), os textos realizam “viagens” no tempo e no espaço e são constantemente (re)interpretados em diferentes contextos sociais. De acordo com Lopes et al (2018, p. 684), o processo de entextualização conta, reconta, desloca, seleciona e/ou silencia discursos e histórias.

Em relação ao conceito de escala é possível afirmar que ele se faz relevante em nosso contexto social onde a globalização e os avanços tecnológicos marcam fortemente a nossa sociedade e propicia que as pessoas, as linguagens e os textos circulem cada vez mais em diferentes contextos sociais. Blommaert (2010, p. 06) aponta que o processo de globalização que vivemos atualmente não se caracteriza como um momento efêmero. É um processo profundo, longo, real e que apresenta fortes impactos em diversos setores da sociedade. O conceito de escala pode ser entendido como a localização dos discursos em diferentes temporalidades e espacialidades, não se tratando apenas de uma relação micro e/ou macro textual, mas multifatorial.

Esse conceito foi introduzido na Sociolinguística por Blommaert (2010) e difundido no campo das linguagens por diversos pesquisadores desde então. De acordo com Silva (2014), para Blommaert, escala é “uma forma de imaginar o espaço e o tempo como forças agentivas, verticais e hierarquizadas” (SILVA, 2014, p. 433). A esse respeito, Bazzo (2019) também afirma que, para Blommaert, “a escala é uma metáfora que serve para explicar o movimento de pessoas e textos dentro de diferentes espaços semiotizados e estratificados, por isso apresenta uma característica vertical” (BAZZO, 2019, p. 255).

Sobre as escalas, Blommaert (2010) aponta que

em suma, as escalas precisam ser entendidas como “níveis” ou “dimensões” (Lefebvre 2003: 136-150) em que formas particulares de normatividade, padrões de linguagem uso e expectativas do mesmo são organizados. Processos escalares são processos de mudanças entre essas escalas, e devemos lembrar que tais mudanças envolvem resemiotizações complexas do Tempo-Espaço: novas imagens do tempo e do espaço, novas padrões de atuação sobre eles. (BLOMMAERT, 2010, p.36)¹⁶

Tendo discorrido sobre os conceitos de entextualização, indexicais e escalas, apresento a seguir um esquema feito por mim, baseado em Worthan e Reyes (2015), sobre o

¹⁶ Tradução própria. Texto original: In sum, scales need to be understood as ‘levels’ or ‘dimensions’ (Lefebvre 2003: 136–150) at which particular forms of normativity, patterns of language use and expectations thereof are organized. Scalar processes are processes of shifts between such scales, and we should recall that such shifts involve complex re-semiotizations of TimeSpace: new images of time and space, new patterns of acting upon them.

passo-a-passo indicado para a análise do discurso em dados do tipo etnográficos, como é o caso deste trabalho:

Imagem 2 – Esquema de análise com base na proposta de Worthan e Reyes (2015)



Fonte: Autoria própria (2024).

Considerando os passos sugeridos por Worthan e Reyes (2015) e entendendo que nesta tese não busquei por protocolos estanques mas sim por caminhos que podem ajudar a sistematizar e entender os dados, as narrativas foram analisadas considerando os seguintes passos: primeiramente foi feito o mapeamento do evento interacional, analisando o evento narrado e o evento narrativo, em seguida fiz a busca pelos itens indexicais e suas referências. A partir disso, busquei investigar o posicionamento dos participantes nas narrativas analisadas

e a ligação do evento narrado com outros possíveis eventos (De Fina, 2015). Por fim, busquei identificar os possíveis desdobramentos das narrativas na trajetória de participação dos docentes nos eventos de FC.

De acordo com Whortan e Reyes (2015), a análise dos eventos narrativos e narrados mostram como os participantes são posicionados e se posicionam no discurso, revelando mensagens implícitas e explícitas naquele contexto, colocando o objetivo de suas análises como “descobrir o tipo de ação social que os participantes performam” (WHORTAN; REYES, 2015, p. 13).

Abaixo apresento um quadro resumo (03) com os conceitos analíticos acionados para a análise das narrativas docentes nesta tese:

Quadro 3 - Resumo dos conceitos analíticos acionados na tese para a análise e interpretação das narrativas

Resumo dos conceitos analíticos acionados para a análise das narrativas	
Autores	Conceito
Blommaert (2005); De Fina (2015); Worthan, Reyes (2015)	Indexicalização
Blommaert (2010); Silva (2014); Worthan, Reyes (2015)	Escala
Worthan, Reyes (2015); Lopes et al (2018)	Entextualização
De Fina (2015)	Análise de Posicionamento

Fonte: autoria própria (2024).

Tendo discorrido sobre o processo de geração e análise de dados, disserto a seguir sobre as narrativas e explico o modo como entendo suas análises.

2.4. Narrativas

“Narrativa e identidade são muitas vezes consideradas como intimamente conectadas. As narrativas são vistas como o principal veículo para expressar a identidade e os analistas chegaram ao ponto de argumentar que as histórias que contamos nos moldam naquilo que somos” (DE FINA, 2015, p. 351)¹⁷

¹⁷ Tradução própria. Original: “Narrative and identity are often regarded as closely connected. Narratives are seen as the prime vehicle for expressing identity and narrative analysts have gone so far as to argue that the stories we tell mold us into what we are (DE FINA, 2015, p.351)

Segundo Mello (2020), o professor João Antônio Telles foi o pioneiro em pesquisas com narrativas no campo da LA no Brasil. De acordo com a autora, João Telles trabalhava em uma perspectiva inovadora na área até então: a da construção de conhecimento acadêmico em detrimento da aplicação e réplica de conteúdos já postos, tanto a nível de divulgação científica como de criação epistêmica. A forma como enxergo as narrativas nesta tese de doutorado dialoga com a perspectiva proposta por João Telles há alguns anos atrás.

Gomes (2020) afirma que nossas vidas são pautadas em narrativas. Segundo o autor, as nossas experiências sociais são baseadas em histórias e a narrativa é um “processo cotidiano ativo e reflexivo em que (re)construímos realidades; nossas e de outrem” (GOMES, 2020, p. 12), podendo ser definidas como “produtos culturais” com potencial de trazer pistas sobre crenças, identidades, interesses e expectativas de seus narradores.

De Fina e King (2011) baseadas em Edward e Potter (1992) e Müller e Di Luzio (1995) afirmam que as narrativas se apresentam como uma forma de reconstrução de fatos de muita credibilidade - muitas vezes mais efetiva do que apenas a apresentação aberta de argumentos. Além de argumentos, nas narrativas também é possível observar opiniões, identidades e crenças dos narradores. De acordo com De Fina e King (2011) as narrativas podem funcionar como exemplos “vivos” do posicionamento dos seus enunciadores.

Ainda sobre as funções e definições acerca das narrativas, De Fina e King afirmam que “as narrativas refletem e moldam as realidades e as relações sociais e a análise delas pode mostrar como os indivíduos se posicionam em relação às dificuldades e ideologias linguísticas”¹⁸ (DE FINA E KING, 2011, p. 164).

Vianini e Arruda (2020) asseguram que o que pode ser verificado em comum nas diferentes definições de narrativas existentes é a possibilidade de organização, sequencialidade e reflexão sobre as experiências vividas. Paiva (2008) aponta que a narrativa pode ser uma história real (ou imaginária), pode ser caracterizada como um discurso direto ou indireto e pode ser (ou não) conectada em uma sequência de fatos e tempo. Além disso, pode ser oral, escrita ou visual.

¹⁸Tradução própria. Texto original: “As narratives reflect and shape social realities and relationships, narrative analysis can illuminate how individuals position themselves relative to language obstacles and ideologies”

Johnson e Golombek (2011) afirmam que no passado as pesquisas com narrativas na área de ensino e aprendizagem de linguagens eram comumente vistas como uma ferramenta para alcançar mudanças diretas nos professores ou em suas práticas docentes. Contudo, as autoras mencionam as narrativas como uma ferramenta de mediação (em uma perspectiva Sociocultural (Vygotsky 1978, 1986)) que vê as narrativas como uma forma de possibilitar ao docente um olhar crítico e questionador sobre sua prática de ensino. Johnson e Golombek defendem que as narrativas não possuem a função de descrever objetivamente uma experiência mas podem ser uma ferramenta mediadora de cunho holístico, social e interpretativista. De acordo com as autoras,

quando a narrativa é conceituada como uma ferramenta de mediação, o ato de narrar, como atividade cultural, influencia o modo como se compreende sobre o que se está narrando. A narração ou recontagem (oral ou escrita) de uma experiência envolve uma combinação complexa de descrição, explicação, análise, interpretação e construção da vida privada de alguém à medida em que isto é trazido para a esfera pública (JONSON;GOLOMBEK, 2011 p. 490).¹⁹

Johnson e Golombek (ibid) mencionam que, no âmbito educacional, além de contar experiências e torná-las públicas, as narrativas possibilitam que as práticas de ensino, muitas vezes permeadas por conflitos de ordem emocional e cognitiva, possam ser repensadas e questionadas, facilitando o desenvolvimento cognitivo do discente ou do docente diante dos fatos narrados. A narrativa é vista, na perspectiva sociocultural, como uma ferramenta capaz de potencializar o entendimento do professor diante de sua própria prática de ensino. A seguir discorro sobre as pesquisas com narrativas no campo da LA.

2.4.1 Pesquisas com narrativas

Segundo Barcelos (2020) a pesquisa com narrativas está relacionada ao uso de narrativas (tais como: histórias de ensino e aprendizagem, autobiografias, histórias de vida, dentre outros tipos de texto) em pesquisas qualitativas como forma de geração de dados. Barkhuizen, Benson e Chik (2014) apontam os estudos com narrativas como uma

¹⁹ Tradução própria. Texto original: “When narrative is conceptualized as a mediational tool, the act of narrating, as a cultural activity, influences how one comes to understand what one is narrating about. The telling or retelling (either oral or written) of an experience entails a complex combination of description, explanation, analysis, interpretation, and construal of one's private reality as it is brought into the public sphere”.

possibilidade de expandir a circulação de vozes de grupos socialmente excluídos. Os autores ressaltam que a pesquisa com narrativas não é um simples processo de contar histórias; é um movimento de construção coletiva de conhecimento.

Em um estudo sobre ideologias linguísticas envolvendo mulheres latinas imigrantes nos EUA, De Fina e King (2011) explicam a escolha de narrativas como parte do estudo desenvolvido por elas. Segundo as autoras “devido à capacidade das narrativas de evocar vividamente os mundos concretos da história em que as interações são revividas por novos públicos, esse gênero discursivo tem uma posição especial no estudo das práticas sociais (Fairclough, 1992) e nas práticas discursivas em particular”²⁰ (DE FINA; KING, 2011, p.166), evidenciando o rico potencial das narrativas no campo científico para entender experiências sociais.

Ainda sobre as pesquisas com narrativas, Vianini e Arruda (2020) defendem o potencial de reflexão e organização de ações futuras por meio desse tipo de estudo e afirmam que as narrativas possuem caráter performativo já que podem contribuir para a agência de estudantes e professores através do processo reflexivo. De acordo com as autoras,

o processo narrativo pode, de fato, promover o exercício de agência na medida em que, ao narrar, refletisse sobre a ação – sobre o que foi feito e o que se deixou de fazer, sobre o que poderia ter sido feito – ampliando o campo de visibilidade e de possibilidades, auxiliando aprendizes e professores a (res)significarem suas experiências” (VIANINI E ARRUDA 2020, p. 146)

Em perspectiva semelhante, Cadilhe (2020) afirma que as narrativas podem assumir um papel importante em duas situações no campo da LA: na formação de professores e na pesquisa. Em consonância com o escopo deste trabalho, discuto a seguir as narrativas na FC sob a perspectiva de Cadilhe (ibid).

Com relação ao uso de narrativas na formação docente, Cadilhe (2020) relata que muitas vezes os professores em serviço apresentam demandas relacionadas à prática de ensino que não são supridas pelo conhecimento teórico abordado nos cursos de licenciatura em Letras. Devido a esse fato o pesquisador aposta nas narrativas como uma importante ferramenta para a reflexão epistêmica. De acordo com o autor, “o engajamento de professores de línguas na produção de narrativas potencializa a produção de outras epistemes sobre as

²⁰ Tradução própria. Texto original: “Because of narratives’ capacity to vividly evoke the concrete story worlds in which interactions are re-lived by new audiences, this discourse genre has a special position within the study of social practices (Fairclough, 1992) and within discourse practices in particular.”

práticas de ensinar e aprender, e que, por ventura, estejam excluídas dos currículos tradicionais de formação docente” (CADILHE, 2020, p. 133). Este olhar para as narrativas como dispositivo de reflexão epistêmica também é apontado por outros autores na área em diferentes perspectivas teóricas, tais como os já mencionados nesta tese: Johnson e Golombek (2011), Barkhuizen, Benson e Chik (2014) e Vianini e Arruda (2020), por exemplo.

Segundo Cadilhe (2020), os trabalhos no Brasil que vislumbram as narrativas como dispositivos epistêmicos ainda são poucos ao compararmos com o número expressivo de trabalhos realizados no exterior neste viés. As pesquisas com narrativas no país geralmente seguem um padrão de análise dominante na área até então: os estudos focam nos aspectos subjetivos do texto (as informações que ajudam no entendimento das identidades, crenças, emoções dos narradores) ou nos construtos linguísticos que compõem as narrativas. Por essa razão, com base em autores que já contribuíram e vem contribuindo cada vez mais acerca dos estudos com narrativas no campo da LA no Brasil e no mundo (KALAYA, MENEZES, BARCELOS, 2008; MURPHEY, BARCELOS, MORAES, 2014; DE FINA, 2015; CADILHE, SALGADO, 2019; GOMES, 2020; DE FINA, GERGAKOPOULOU, 2015), tenho por objetivo trabalhar nesta tese com uma metodologia de análise que considere os aspectos textuais, subjetivos, interacionais e que também entenda as narrativas como um dispositivo de reflexão epistêmica, conforme proposto por Cadilhe (2020). Discorro a seguir sobre as narrativas enquanto texto e os seus possíveis métodos de análise de acordo com os referenciais analíticos acionados nesta tese.

2.4.2. Narrativas enquanto texto

Ao analisar as narrativas docentes que compõem o corpo de dados desse trabalho, eu entendi que estava diante de pequenas narrativas que traziam experiências de vida e que se desenvolverem no “aqui” e no “agora” interacional. A seguir apresento algumas discussões feitas por pesquisadores sobre os possíveis formatos de narrativas (Bamberg e Georgakopoulou, 2008; Barkhuizen, 2015; Georgakopoulou, 2015; Van De Mieroop, 2021).

De acordo com Van De Mieroop (2021), nas últimas décadas os estudos sobre narrativas mudaram o foco acerca de um modelo único para o entendimento de que existe uma variedade de tipos de narrativas, principalmente quando lidamos com narrativas que ocorrem na vida real e não necessariamente narrativas que emergiram em um contexto de entrevista entre um pesquisador e um pesquisado, por exemplo.

Van De Mieroop (2021) aponta que as pessoas constroem sentidos de suas experiências de vida através das narrativas e que muitas vezes essas podem apresentar uma sequência de tempo, espaço e personagens bem definidos e lineares. Porém, as pessoas também utilizam outros formatos de textos para narrarem suas experiências e por essa razão o entendimento acerca do que é ou não uma narrativa se faz importante. Inclusive, ao longo da minha trajetória com esta tese de doutorado, ao apresentar as narrativas que compõem o corpo de dados deste trabalho para colegas pesquisadores em congressos, algumas vezes fui questionada se os meus textos eram, de fato, narrativas. Penso que isso ocorreu pela ênfase ainda existente em um formato cânone de narrativas no campo da LA.

Van De Mieroop (ibid) ressalta que o seu interesse em entender diferentes formatos de narrativas acompanhou uma mudança em relação às pesquisas com narrativas que estava acontecendo na área: o foco deixou de ser a estrutura do texto em si para o entendimento sobre o que pode emergir e ser performatizado durante as interações sociais em que as narrativas ocorrem. Essa perspectiva tem como base os estudos desenvolvidos por Bakhtin (1986), onde, em uma perspectiva Bakhtiniana, Van De Mieroop (ibid) entende os gêneros como modo de produzir e receber discursos e não como estruturas rígidas, individuais, contáveis e que podem ser ensinadas ou transpostas fixamente nas interações cotidianas.

Deste modo, assim como a pesquisadora, entendo que existem diferentes formatos de narrativas e defendo a importância de algumas características acerca deste tipo de texto para que o termo não se torne vazio de significados. Van De Mieroop (2021) propõem algumas dimensões/características que podem compor os diferentes formatos de narrativas, sendo elas duas dimensões centrais: o narrador e o evento narrado e seis ramificações distintas. Sobre o narrador, a autora afirma as seguintes dimensões:

- Dimensão de propriedade (de experiência não pessoal/vicária até propriedade indefinida para experiência pessoal e compartilhada)
- Dimensão da autoria (desde falar em nome próprio, em nome de outros até falar sobre os outros e assumir uma perspectiva generalizada)
- Dimensão do interlocutor (de um único interlocutor para várias formas de colaboração e interlocução, ver também Ochs and Capps' tellership-dimension (2001)²¹) (VAN DE MIEROOP, 2021, p. 08)

²¹ Tradução própria. Texto original: – Dimension of ownership (from non-personal/vicarious experience over undefined ownership to personal and shared experience)
 – Dimension of authorship (from speaking in one's own name, over speaking on behalf of oneself and others to speaking about others and assuming a generalized perspective)
 – Dimension of tellership (from a single teller to various forms of collaborative tellership, see also Ochs and Capps' tellership-dimension (2001))

Sobre a dimensão de propriedade, de acordo com a autora, ao pensarmos em um modelo tradicional de narrativas é comum que as pessoas falem de suas próprias experiências, porém, existem também narrativas em que o narrador pode ter sido testemunha de um evento ou que tenha escutado alguma história e a esteja narrando de modo genérico (ou seja, não necessariamente esteve presente naquela experiência) assumindo-as como comuns a determinados grupos ou até mesmo narrativas sobre experiências compartilhadas, que foram vivenciadas com outras pessoas.

Sobre a dimensão de autoria, nas narrativas “padrões” geralmente as pessoas contam as suas próprias histórias, em seus nomes. Mas também é possível observar outros tipos de narrativas onde se fala em nome de um terceiro ou em nome de um coletivo, por exemplo. Essa perspectiva coletiva ocorreu com muita frequência nas narrativas docentes que apresento nesta tese.

E sobre a dimensão do interlocutor, de acordo com Van De Mieroop (2021), normalmente as narrativas padrões surgem por meio da interação entre o entrevistador e o entrevistado, onde muitas vezes o entrevistador, no papel do pesquisador, não colabora de modo direto e ativo na construção e interpretação da narrativa (porém, mesmo nesse formato de interação, sabemos que o ouvinte possui um papel de construção/influência ativo ao ouvir uma narrativa, mesmo que em um grau de menor impacto). Em outros possíveis formatos de narrativa, o público ouvinte pode influenciar com maior ênfase na construção e interpretação da história contada. Para ilustrar esse ponto, a autora menciona três exemplos de textos que demonstram a importância da participação do público ouvinte na construção da narrativa: as narrativas engraçadas/piadas que requer o entendimento do público para que se realizem e façam sentido; as narrativas contadas nos meios digitais onde geralmente o público receptor tem acesso aos textos em diferentes momentos e contextos e os interpreta de diferentes formas. E, por último, semelhante às que apresento nesta tese, a autora menciona as narrativas presentes em comunidades de prática, onde cada participante da comunidade pode ouvir uma narrativa e interpretá-la de acordo com as suas experiências enquanto indivíduo e grupo.

Em relação ao evento narrado, Van De Mieroop (2021) traz três dimensões nas seguintes propostas:

- Dimensão de frequência (eventos que podem ou não ter acontecido ou aconteceu uma única vez a eventos únicos, múltiplos e/ou generalizados)
- Dimensão do tempo (do passado ao presente até ao futuro temporalmente indefinido)

– Dimensão da avaliação (de nenhuma avaliação, avaliação média a alta) (VAN DE MIEROOP, 2021, p. 08)²²

Sobre a dimensão de frequência destaco que geralmente as narrativas padrões são apresentadas como fatos verídicos que realmente aconteceram. Porém, Van De Mieroop (2021) aponta que nas vivências cotidianas muitas vezes escutamos histórias e situações que não aconteceram de fato ou até mesmo tratam de situações hipotéticas. Deste modo, a autora afirma que as narrativas também podem trazer eventos que poderiam ter acontecido mas não necessariamente aconteceram, de fato.

Em relação a dimensão do tempo, de acordo com a autora, as narrativas cânones geralmente são situadas no passado, porém a pesquisadora salienta que as narrativas podem ser sobre situações presentes, futuras ou ainda podem não apresentar a dimensão de tempo de modo claro em seu escopo. Ou, conforme já mencionado acima, podem narrar experiências hipotéticas, no subjuntivo.

E, por último, a dimensão de avaliação que geralmente é um dos pontos de maior atenção nos estudos que envolvem a análise de narrativas. Considerando os diferentes formatos de narrativas existentes, a autora afirma que muitas vezes essas podem apresentar uma avaliação superficial por parte do narrador ou não ter nenhuma avaliação, por exemplo.

Van De Mieroop (2021) propõem uma escala com os parâmetros discutidos acima. A pesquisadora afirma que os números presentes não têm por objetivo trazer uma questão numérica ou sugerir algum valor para as dimensões. Os gráficos abaixo demonstram como as dimensões discutidas podem se realizar em diferentes perspectivas em uma narrativa. A autora propõe o seguinte modelo:

²² Tradução própria. Texto original: “The narrated events – Dimension of frequency (from events that have not or may not have happened/happen over single, unique events to multiple and generalized events) – Dimension of time (from past over present and future to temporally undefined) – Dimension of evaluation (from no evaluation, over medium to high evaluation) (VAN DE MIEROOP, 2021, p. 08)

Imagem 3 - Título: Modelo de dimensões narrativas

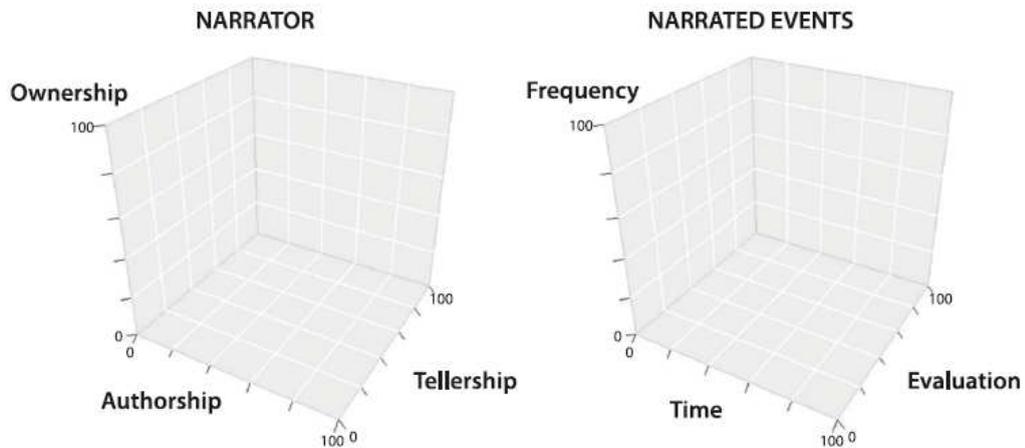


Figure 1. Narrative Dimensions Model

Fonte: VAN DE MIEROOP, D. The Narrative Dimensions Model and an exploration of various narrative genres. *Narrative Inquiry*, v. 31, n. 1, p. 4-27, 2021

Para melhor visualização da perspectiva proposta, trago abaixo um exemplo em que Van De Mieroop (ibid) analisa um modelo de narrativa canônica que apresenta uma experiência passada, única, experienciada pelo próprio narrador, que fala em seu próprio nome e faz a sua própria avaliação do evento:

Imagem 4 - Título: O protótipo de uma narrativa de experiência pessoal situado no modelo de dimensões de narrativas

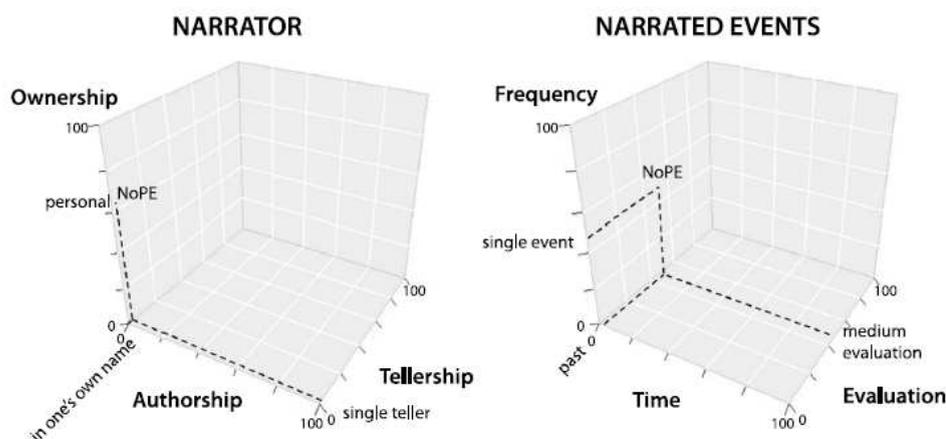


Figure 4. The prototypical narrative of personal experience (NoPE) situated in the Narrative Dimensions Model

Fonte: VAN DE MIEROOP, D. The Narrative Dimensions Model and an exploration of various narrative genres. *Narrative Inquiry*, v. 31, n. 1, p. 4-27, 2021

Em relação ao formato cânone de narrativas predominante na área, Georgakopoulou (2015, p. 258) também afirma que normalmente existe um foco no formato das narrativas e uma preferência por textos que apresentam início, meio e fim de forma linear. Porém a pesquisadora também destaca que na vida real as nossas histórias são “bagunçadas” e muitas vezes não apresentam claramente marcos temporais e sequencialidade. Georgakopoulou afirma que as narrativas sem marco temporal e sequencialidade evidente, por exemplo, estão cada vez mais comuns, principalmente devido às novas formas de comunicação digital, a ponto de não ser possível ignorá-las nos estudos que envolvem narrativas. A autora alerta ainda que essa conexão entre as mídias sociais e as narrativas não são aleatórias: as redes sociais são dinâmicas e permitem narrar partes de determinada história sem necessariamente se ater à narrativa completa, como é o caso de muitas das narrativas presentes nesse estudo.

Bamberg e Georgakopoulou (2008, p. 381), assim como outros pesquisadores do campo, propõem o termo “*small narratives*” (pequenas narrativas)²³ para se referirem aos diferentes formatos de narrativas possíveis e mencionam algumas definições para esse tipo de

²³ Nesta tese utilizo ora o termo “pequenas narrativas” ora “pequenas histórias” porém considero-os consonantes.

texto que julgo serem dialógicas com as histórias que apresento nesta tese. Discorro a seguir sobre este conceito.

De acordo com Bamberg e Georgakopoulou (2008), as pequenas narrativas podem ser sobre eventos recentes ou passados, que ocorreram (ou não) e podem contar apenas “partes” de uma experiência. Os autores argumentam que o conceito de pequenas narrativas não se refere apenas ao tamanho do texto propriamente dito mas a uma variedade de características que podem defini-lo como tal. Os autores (ibid) afirmam que a diferença entre o trabalho com pequenas narrativas e os estudos cânones na área é que enquanto os estudos com narrativas em formatos tradicionais geralmente buscam entender as representações de identidades, os estudos com pequenas narrativas investigam como essas narrativas podem ajudar na construção das identidades e na construção do mundo. Além disso, Georgakopoulou (2015) salienta também o viés político e social das pequenas narrativas, já que elas abrangem histórias que até então eram marginalizadas nas pesquisas por não estarem nos padrões de narrativas estudadas no campo científico até então.

Em perspectiva dialógica, Barkhuizen (2015) também apresenta uma definição sobre pequenas narrativas que considero pertinente em relação à forma como entendo as narrativas docentes nesta pesquisa. Segundo o pesquisador,

pequenas histórias são trechos de conversas muitas vezes do dia-a-dia (e às vezes em entrevistas) que falam de eventos passados, atuais, imaginários ou hipotéticos em oposição a “grandes” narrativas como histórias de vida e aquelas compiladas de várias entrevistas e outros dados etnográficos coletados durante um longo período de tempo (Bamberg e Georgakopoulou 2008; Vásquez 2011; Deppermann, 2015). Uma pequena história é como uma “linha de atividade discursiva” (Bamberg e Georgakopoulou 2008: 380) na qual os narradores (co-)constroem um sentido de quem são, suas identidades. A análise de pequenas histórias, portanto, envolve analisar em detalhes minuciosos as narrativas em interação usando métodos tipicamente associados à análise de conversação. (BARKHUIZEN, 2015, p. 100)²⁴

Desta forma, com base nos pesquisadores mencionados ao longo desta seção, entendo que nesta tese de doutorado apresento textos que não seguem os padrões cânones já

²⁴ Tradução própria. Texto original: “Small stories are snippets of often mundane talk in conversations (and sometimes in interviews) which tell of past, current, imagined, or hypothetical events, as opposed to “big” narratives like life histories and those compiled from multiple interviews and other ethnographic data collected over an extended period of time (Bamberg and Georgakopoulou 2008; Vásquez 2011; see Deppermann in this volume, chapter 19). A small story is like a “strip of discourse activity” (Bamberg and Georgakopoulou 2008: 380) in which narrators (co-)construct a sense of who they are, their identities. The analysis of small stories therefore involves analyzing in fine-grained detail the narratives-in-interaction using methods typically associated with conversation analysis.

normalizados nas pesquisas com narrativas no campo da LA. Para sintetizar esta seção apresento a seguir um quadro com os modelos teóricos que reuni nesta tese para a definição de narrativas. Saliento que outros pesquisadores no campo das linguagens e em outras áreas de saberes também já desenvolveram estes conceitos de pequenas histórias ou pequenas narrativas, porém proponho este quadro a nível de sumarização das discussões teóricas que utilizei:

Quadro 4 - Perspectivas e definições de Narrativas

Perspectivas e definições de Narrativas		
Conceito	Autores	Características
<i>Narrativas de vida</i>	Van De Mieroop (2021)	narrativas da vida real - não seguem padrões estanques; podem ocorrer no presente, passado, futuro ou no imaginário dos narradores
<i>Pequenas narrativas/histórias</i>	Barkhuizen (2015); Bamberg, Georgakopoulou (2008)	Pluralidade de formato de narrativas; as narrativas podem ser de uma experiência completa ou apenas de parte dela.
<i>Narrativas como dispositivo de reflexão epistêmica</i>	Johnson e Golombek (2011); Cadilhe (2020)	Narrativas não apenas como relato da realidade, mas como forma de construir a realidade, as identidades e epistemes.

Fonte: Autoria própria (2024).

Tendo percorrido sobre os diferentes formatos de narrativas apresento a seguir as reflexões analíticas que acionei para a interpretação das narrativas docentes nesta tese.

2.4.3. Análise de narrativas

Sobre a análise de narrativas, Barkhuizen, Benson e Chik (2014) afirmam que as pesquisas que envolvem este tipo de texto geralmente utilizam métodos de análise já consolidados nas pesquisas qualitativas e mencionam três características propostas por

Dörnyei (2007) neste tipo de trabalho: normalmente envolvem análises iterativa, emergente e interpretativista.

A característica “iterativa” faz referência a não linearidade na análise dos dados. Remete ao constante movimento de “vai e vem” durante o processo de análise e rejeita a ideia de etapas fixas e rígidas durante o tratamento dos dados. A característica “emergente” significa as possíveis questões, perguntas e objetivos que podem emergir ao longo da análise e “interpretativista” faz referência ao papel fundamental de interpretação do pesquisador durante o processo de análise dos dados. O estudo das narrativas nesta tese apresenta as três características mencionadas acima.

Além disso, de acordo com Barkhuizen (2011) os trabalhos com narrativas levam o pesquisador a estar intimamente envolvido com as atividades de pesquisa já que ele elege, seleciona, interpreta, reconta e representa a história narrada. O autor define essa atividade de análise como um processo complexo.

Corroborando Bamberg e Georgakopoulou (2008), neste trabalho busquei entender as narrativas para além das categorias de análise normalmente usadas nos estudos feitos no campo da LA. Assim como os autores, ao analisar as narrativas tive como objetivo compreender as “ações sociais/funcionais que as narrativas performam na vida as pessoas: como elas realmente usam as histórias no dia-a-dia, em situações mundanas com o objetivo de criar (e perpetuar) o sentido de quem elas são”²⁵ (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 378). Deste modo ao analisar as narrativas tentei entendê-las não apenas como um mero espelho da vida real, mas como forma de construção da realidade dos docentes participantes deste estudo.

Sobre a análise de narrativas, ao citar Pavlenko (2007), Barkhuizen (2015) menciona a importância de não olharmos apenas para o conteúdo das narrativas em si, mas também para o público ouvinte, o contexto social, político e histórico e os posicionamentos envolvidos na história narrada. Outro fator de impacto na estrutura e conseqüente análise de uma narrativa segundo Godwin (2015) é a interação entre o narrador e o público ouvinte. Sobre este tema, De Fina (2015) também destaca que quando um narrador narra uma história ele está elaborando simultaneamente a sua própria identidade e a identidade das pessoas presentes na história narrada.

²⁵ Tradução própria. Texto original: “we are interested in the social actions/functions that narratives perform in the lives of people: how people actually use stories in everyday, mundane situations in order to create (and perpetuate) a sense of who they are” (Bamberg e Georgakopoulou, 2008, p.378)

Conforme já mencionado, existem diferentes perspectivas de análises já desenvolvidas e usadas por pesquisadores no campo da Linguística Aplicada. Nesta tese, além das teorias já mencionadas na seção anterior, considero De Fina (2013) e os seus estudos sobre a análise de Posicionamento. De acordo com a autora, a análise de Posicionamento se apresenta como um caminho entre as análises da fala-em-interação e os estudos sobre a análise de identidades para compreender as narrativas. Sobre este tema, De Fina (2015) afirma que

as pistas de posicionamento são elementos linguísticos e construções discursivas que são importantes para entender identidades particulares, como certas palavras usadas para descrever personagens, diálogo construído (Tannen, 1989) atribuído a eles, ou verbos “meta-pragmáticos” que refletem um ponto de vista particular sobre eventos e sobre o mundo da história. (DE FINNA, 2015, p. 360)²⁶

A análise de Posicionamento é dividida em três níveis diferentes e, segundo De Fina e King (2012), pode ser entendida como

a maneira como os narradores gerenciam interativamente sua identidade por meio da narrativa. Segundo Bamberg e Georgakopoulou (2008), as identidades resultam da interação de três níveis: o primeiro nível explora o posicionamento no mundo da história, ou seja, examina como o narrador enquanto personagem se posiciona em relação a outros personagens na história narrada; o segundo nível envolve o processo interacional, ou seja, as formas como o narrador negocia a sua identidade com os seus interlocutores; o terceiro nível aborda como o narrador "posiciona um senso de identidade/de si mesmo em relação aos discursos ou narrativas dominantes" (p. 385) e como ele/ela os torna relevantes para a interação (DE FINA, KING, 2012, p. 170)²⁷

De Fina (2013) explica que desde o início da proposta da análise de Posicionamento até os dias atuais, este tema já foi desenvolvido por diversos pesquisadores e afirma que até

²⁶Tradução própria. Texto original: “Positioning cues are linguistic elements and discourse constructions that are instrumental to achieving particular identities, such as certain words used to describe characters, constructed dialogue (Tannen 1989) attributed to characters, or “meta-pragmatic” verbs, verbs that reflect a particular point of view on events and story world figures.”

²⁷Tradução própria. Texto original: the way narrators interactionally manage their identity through storytelling. According to Bamberg and Georgakopoulou (2008), identities result from the interplay of three levels: the first level explores positioning in the story-world, that is, it examines how the narrator as character is positioned vis-a-vis other characters in the world of the story; the second level involves the interactional process, that is, the ways in which the narrator negotiates himself vis-a-vis his interlocutors; the third level addresses how the teller ‘positions a sense of self/identity with regards to dominant discourses or master narratives’ (p. 385) and how s/he makes them relevant to the interaction.

mesmo as suas perspectivas e estudos se diferem daqueles propostos inicialmente. A autora afirma que os trabalhos atuais sobre a análise de posicionamento apontam que:

- a. o locus onde o posicionamento precisa ser estudado é a interação porque é na interação que as pessoas demonstram entendimentos locais de posições e, portanto, é dessa perspectiva que os analistas precisam partir para chegar ao nível macro, e não vice-versa;
- b. o posicionamento é um processo recíproco e dialógico de modo que os indivíduos não apenas assumem, mas também recebem posições e as negociam de maneiras emergentes;
- c. as relações entre processos locais e processos mais globais são muito complexas e não podem ser vistas como uma questão de determinação direta de macro a micro estruturas sociais de ação e cognição. (DE FINA, 2013, p. 41)²⁸

A autora salienta ainda que a proposta de análise de Posicionamento dialoga com a perspectiva sociocultural dos estudos sobre identidades, onde essas são entendidas como processuais, múltiplas, negociadas e entextualizadas. E sobre as ideologias presentes nas interações, De Fina (2013) defende que elas possam ser analisadas através dos padrões de discursos recorrentes e formas como esses são entendidos e negociados na comunidade em que o indivíduo analisado faz parte.

Outros dois conceitos utilizados nas análises de narrativas feitas por De Fina e que utilizo em minhas análises são os de antagonista e protagonista. O papel de antagonista é dado ao personagem que assume um papel passivo nas histórias, que geralmente foi alvo de alguma ação que ocorreu. O conceito de protagonista está atrelado ao personagem que fez alguma ação ou que assume o papel principal na história narrada.

As narrativas apresentadas nesta tese seguiram, em sua grande maioria, um padrão interacional. Elas ocorreram durante os eventos de formação continuada online e a interação nesses encontros geralmente seguiam a seguinte sequência: o professor coordenador dos eventos ou os monitores doutorandos do grupo LAEDH/UFJF faziam uma pergunta motivadora aos docentes e cada um se manifestava voluntariamente, respondendo à pergunta proposta e trazendo as suas narrativas sobre aquele tema em questão. O turno de fala de cada

²⁸ Tradução própria. Texto original: a. the locus where positioning needs to be studied is interaction because it is in interaction where people display local understandings of positions and therefore it is from that level that analysts need to start in order to get to the macro level, not vice-versa; b. positioning is a reciprocal and dialogical process so that individuals not only take but also are attributed positions and negotiate them in emergent ways; c. the relations between local processes and more global processes are very complex and cannot be seen as a matter of straightforward determination of macro to micro social structures of action and cognition.

participante era respeitado e apenas em alguns momentos aconteceu a interrupção por parte de algum docente presente na reunião para pedir explicação sobre determinada experiência. Os turnos eram bem controlados (não por imposição dos monitores, mas pelo próprio formato da reunião online) e dificilmente algum professor iniciava o seu turno comentando a fala de algum colega. Quando isso ocorria, geralmente eram comentários breves sobre as falas anteriores.

Destaco ainda que mesmo nesse formato de interação, as trocas e as narrativas que ocorreram nos eventos de FC permitiram discussões sobre as práticas docentes. Através das interações os professores estavam constantemente negociando as suas identidades com os seus colegas enquanto narradores e interlocutores.

Além disso, ressalto também as ideologias predominantes nos seminários e oficinas: eram encontros com a temática dos Letramentos e dos Direitos Humanos nas escolas, com docentes da rede pública de ensino. Através dos questionários preenchidos pelos professores durante o processo de inscrição, foi possível observar que eles estavam alinhados à perspectiva central da FC: a importância dos DH nas salas de aula e as dificuldades e caminhos encontrados para que essa temática perpassasse os letramentos escolares. Acredito que esse contexto fez com que determinados conhecimentos compartilhados e ideologias fossem apontados de modo mais explícito nas narrativas docentes.

Nesta pesquisa tentei não me prender a categorias ou conceitos que deixassem a análise de dados estanque, assim como todas as outras pesquisas qualitativas interpretativistas. Porém, ao olhar para as narrativas docentes que analisei pude perceber que elas se agruparam em quatro grandes temáticas que dialogam com o escopo deste estudo : a) A importância da FC para a jornada dos professores, b) os letramentos e os DH na prática escolar; c) O silenciamento/proibição dos DH nas escolas e d) narrativas sobre experiências escolares onde os DH não foram respeitados. Abaixo apresento um quadro (05) com um resumo das temáticas presentes nas narrativas:

Temática das narrativas apresentadas nesta tese	
Número do excerto	Tema
01	A importância da FC e as dificuldades em se tratar sobre os DH nas escolas
02	Experiência docente e discente sobre racismo no ambiente escolar
03	Falta de liberdade de expressão nas escolas
04	Brechas para o letramento racial em sala de aula
05	Diferenças entre a FI e a real prática de sala de aula
06	A importância da FC
07	A importância da FC
08	A importância da FC e a falta que ela faz para os professores que não tem acesso a ela
09	Escola neoliberal
10	Racismo no ambiente escolar
11	Racismo no ambiente escolar
12	Experiência docente e tragédia na escola
13	Racismo no ambiente escolar
14	Silenciamento sobre os DH no ambiente escolar - gênero e sexualidade
15	Silenciamento sobre os DH no ambiente escolar
16	As dificuldades em se trabalhar com os DH no ambiente escolar
17	As dificuldades em se trabalhar com os DH no ambiente escolar - Brechas encontradas
18	As dificuldades em se trabalhar com os DH no ambiente escolar - gênero e sexualidade
19	Escola neoliberal
20	As dificuldades em se trabalhar com os DH no ambiente escolar
21	Letramento crítico em sala de aula
22	Letramento racial em sala de aula
23	Letramento crítico em sala de aula
24	Letramento crítico em sala de aula
25	Racismo no ambiente escolar/letramento racial em sala de aula
26	Letramento racial em sala de aula
27	A importância da FC
28	A importância da FC
29	A importância da FC
30	A importância da FC

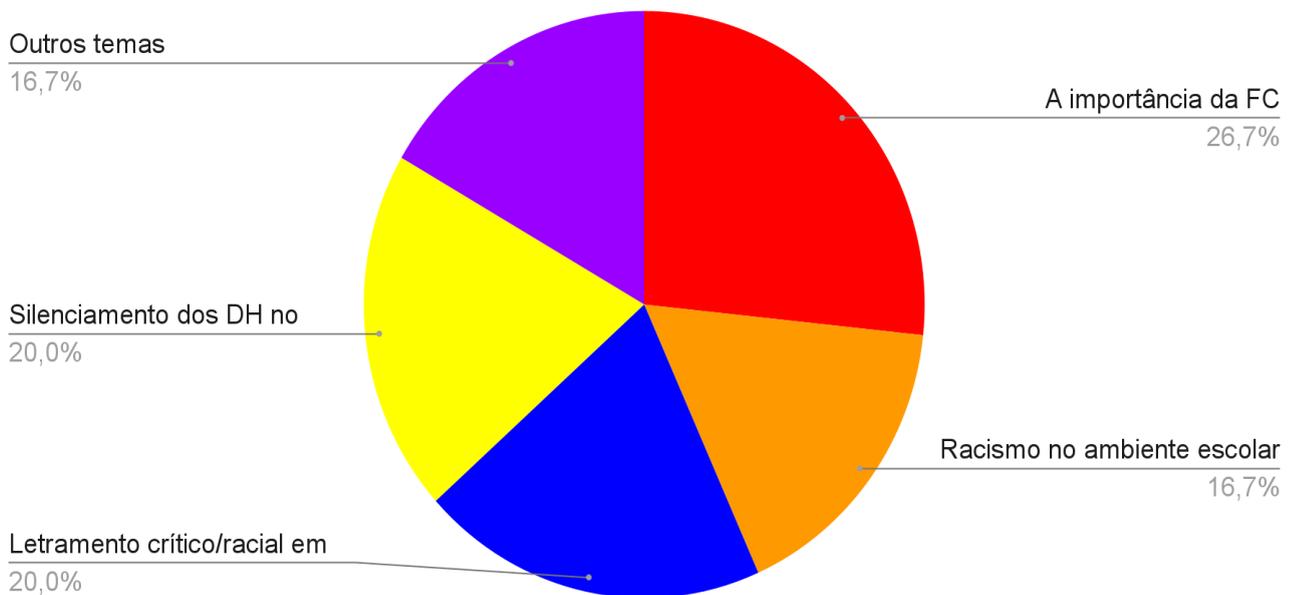
Fonte: Autoria própria (2024).

No quadro acima (05) é possível observarmos que dentre as trinta narrativas presentes nesta tese, quatro tratam da importância da FC para os professores, doze a respeito da não discussão dos DH no ambiente escolar, onze sobre situações de racismo, homofobia ou

transfobia no ambiente escolar, uma sobre a diferença entre a FI e a prática da sala de aula e duas sobre o aspecto emocional dos professores participantes da FC, conforme pode ser visualizado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Representando as divisões temáticas das narrativas apresentadas neste trabalho

Narrativas



Fonte: Autoria própria (2024).

Observando o quadro acima (05) e o gráfico é possível afirmar que o não respeito aos DH foi a temática que se destacou durante os encontros de FC. Tendo discorrido sobre os possíveis formatos de narrativas e apresentado os referenciais analíticos que endossam o processo de análise deste trabalho, apresento na próxima seção os três professores participantes deste estudo.

2.5. Os participantes colaboradores

Nesta pesquisa contei com a colaboração de três docentes que participaram dos eventos de FC. Por terem participado da maioria dos encontros, elaborado as tarefas propostas e terem compartilhado narrativas que versam sobre os direitos humanos no espaço escolar ao longo dos encontros, eles foram selecionados para terem suas histórias compartilhadas nesta tese. Neste trabalho eles são identificados como: Nara, Ravi e Marina.

Além de discorrer sobre o perfil dos participantes, com base nos questionários de inscrição para a FC e das minhas notas de campo ao longo da realização da pesquisa, nesta seção também apresento algumas narrativas onde os próprios professores falam de si enquanto pessoas e docentes. Acredito que esta seja uma forma de tentar entender os participantes de acordo com as suas subjetividades.

Os docentes fizeram suas inscrições para a FC via Google Forms e responderam algumas perguntas de identificação social, tais como nome, gênero, raça e perguntas relativas às suas experiências docentes, como por exemplo, a escola em que atuam, as disciplinas que lecionam, o tempo de atuação profissional e as suas formações acadêmicas. Os docentes também foram convidados a partilhar no formulário os desafios que encontram para trabalharem com a leitura, a produção de texto e outras práticas de linguagens em sala de aula.

A seleção dos vinte docentes que iriam participar dos encontros de FC, dentre os oitenta e cinco professores que se candidataram, se deu através da leitura das respostas dadas nos formulários. Inicialmente foram observados os participantes que se propuseram a responder as perguntas partilhando um pouco de suas experiências (já que nem todos os candidatos responderam a todas as perguntas), em seguida foram destinadas vagas aos professores atuantes na rede municipal de Juiz de Fora (MG) e, por último, selecionamos os docentes que atuavam no ensino fundamental e/ou médio, em escolas públicas.

Com isso, criamos um grupo de vinte participantes da FC, porém apenas dezoito professores compareceram nos encontros. Abaixo apresento o quadro 6 que resume o perfil dos docentes participantes dos eventos de formação com base nos formulários de inscrição que preencheram:

Quadro 6- Quadro perfil dos docentes participantes dos eventos de formação com informações dadas em formulário respondido pelos próprios professores e interpretados à luz da época em que a FC ocorreu (abril a junho de 2021)

NOME	FORMAÇÃO ACADÊMICA	LOCAL E TEMPO DE TRABALHO	ÁREA DE ATUAÇÃO
Nara	Especialização	Rede municipal – 10 a 20 anos	Português
Ravi	Mestrado	Rede Federal – Mais de 20 anos	Português
Marina	Mestrado	Rede Estadual- 2 a 5 anos	Inglês
Maria	Especialização	Rede municipal- 10 a 20 anos	Português
Mara	Mestrado	Rede pública– 05 a 10 anos	Português
Rosangela	Mestrado	Rede municipal – Mais de 20 anos	Português, Redação e Literatura
Raiane	Doutorado	Rede municipal- 5 a 10 anos	Português
Fabiola	Mestrado	Rede Federal – 2 a 5 anos	Português e Inglês
Alexandre	Especialização	Rede municipal – Mais de 20 anos	Supervisão pedagógica
Eduarda	Especialização	Rede municipal- 2 a 5 anos	Libras e Inglês
Augusto	Mestrado	Rede Federal – 5 a 10 anos	Espanhol
Pedro	Especialização	Rede Estadual- 0 a 2 anos	Inglês
Marcela	Mestrado	Rede municipal- 10 a 20 anos	Português e Literatura
Armando	Especialização	Rede municipal – Mais de 20 anos	História
Lorena	Especialização	Rede municipal – Mais de 20 anos	Português e Literatura
Cida	Especialização	Rede estadual e municipal– 10 a 20 anos	Português
Pamela	Especialização	Rede estadual e municipal– 10 a 20 anos	Português
Renan	Especialização	Rede estadual e municipal– 10 a 20 anos	Português

Fonte: Autoria própria (2024).

Tendo apresentado o quadro 6 com as informações básicas sobre o perfil dos participantes do grupo da FC, apresento a seguir o quadro 7 com algumas informações mais específicas sobre os três professores participantes deste estudo:

Quadro 7- Quadro perfil dos docentes participantes deste estudo com informações dadas em formulário respondido pelos próprios professores e interpretados à luz da época em que a FC ocorreu (abril a junho de 2021)

NOME	IDADE	COMO SE IDENTIFICA	SÉRIES EM QUE ATUAM
Nara	47	Mulher, parda	7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental
Ravi	42	Homem, branco	1º ano do ensino médio
Marina	46	Mulher, preta	2º ano do ensino médio

Fonte: Autoria própria (2024).

Além das informações apresentadas nos quadros 06 e 07, outros dados serão destacados para melhor compreendermos o perfil dos participantes deste estudo. Discorro a seguir sobre essas informações.

Nara se autodeclara uma mulher parda, atuante na rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora (MG), com turmas do sétimo e oitavo ano do ensino fundamental, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa. A professora é formada em Letras em uma universidade federal do estado de Minas Gerais e possui especialização na área. Em seu formulário de inscrição a docente afirmou que um dos desafios que enfrenta em sua prática de ensino é o fato dos estudantes não se interessarem pelo processo de leitura e escrita em sala, que são tarefas rotineiras em aulas de linguagens, de acordo com a professora.

Nara também relatou no formulário de inscrição que um segundo desafio que encontra para exercer um trabalho sensível aos direitos humanos na escola em que atua é o fato de muitas vezes os alunos terem dificuldades financeiras, se mostrarem agressivos e não acreditarem na educação como uma boa escolha para suas vidas. Desde os primeiros encontros a professora demonstrou muito interesse pela FC e parecia ter o desejo de encontrar caminhos para a sua prática docente por meio dos eventos de formação. Inicialmente Nara apontou através do seu discurso possíveis sentimentos de timidez e vergonha de se expressar em frente aos colegas e ao longo dos encontros demonstrou maior facilidade de comunicação com o grupo. A professora constantemente relatava a importância daqueles momentos de FC para a sua prática docente.

Marina se autodeclara como uma mulher preta, professora atuante no ensino médio com disciplinas relacionadas a múltiplas linguagens, comunicação e mídias. Ao longo dos encontros a docente afirmou trabalhar com literaturas e língua portuguesa e inglesa, principalmente devido ao fato de ser professora designada na rede estadual e muitas vezes atuar com as disciplinas que estão disponíveis nas escolas. Marina é formada em Letras e possui mestrado por uma universidade federal mineira. No formulário de inscrição a

professora afirmou que um dos desafios que enfrenta em sua prática docente é o de conseguir trazer para a realidade escolar as metodologias e práticas de ensino antirracista e não sexista. Marina mencionou como um de seus objetivos profissionais a busca por uma educação emancipatória como um direito a todos os estudantes.

E por último apresento o participante Ravi. O professor se autodeclara um homem branco, atuante no ensino médio com as disciplinas de língua portuguesa, redação e literatura em um colégio militar em uma cidade no estado de Minas Gerais. O professor é formado em Letras por uma faculdade particular e mestre por uma universidade federal. Ambas as instituições estão localizadas em MG. Ravi afirma que um dos desafios enfrentados em sua prática docente é o “engessamento” que ocorre em sua prática de ensino devido às regras institucionais que precisa seguir. Ravi afirma ter dificuldades em encontrar “textos e modelos de aula” (segundo o próprio professor) que possam ser adaptados às exigências do seu local de trabalho.

Conforme já explicado anteriormente, os eventos de formação continuada ocorreram em dois formatos: em uma semana acontecia o seminário, com todos os dezoito professores participantes do grupo e na outra semana ocorria a oficina onde os docentes eram divididos em três grupos distintos. O professor nomeado Ravi estava no grupo da Nathália, a professora Marina no grupo de Cláudia e a professora Nara no grupo de Thiago.

No dia 14 de abril de 2021, o primeiro seminário da FC com todos os professores participantes, foi proposto como parte da apresentação inicial de cada docente que eles falassem o motivo pelo qual se interessaram pela formação continuada e Nara discorreu sobre algumas de suas razões. O evento narrativo ocorreu da seguinte maneira: o professor Antônio, docente universitário responsável pela FC iniciou a reunião se apresentando e apresentando os monitores da FC e logo após convidou os docentes a fazerem o mesmo. Foi seguido uma ordem alfabética para as apresentações e Nara foi uma das últimas docentes a se apresentar. Os professores participantes apresentavam certo padrão no relato de suas motivações: ora falavam sobre o desejo em aprender sobre a temática dos DH e o processo de ensino e aprendizagem ora falavam sobre como essa temática estava presente em suas salas de aula. Ao longo da sua fala Nara trouxe a seguinte narrativa:

01	Nara	E a gente sempre tá buscando né, a aprender, a
02		melhorar. Eu gostei muito do tema porque é um
03		tema que me persegue muito assim, eu gosto sempre

04	de ministrar as minhas aulas com essa preocupação
05	de que eu acho que a gente é professor porque
06	quer melhorar o país, né? mudar o mundo, né?
07	Então eu acredito muito nisso mesmo diante de
08	tudo que a gente tá vivendo, dessa angústia,
09	dessa dor, de ver tudo acontecendo. É nas aulas
10	que a gente cria força pra lutar e pra tentar
11	fazer a nossa parte, pra melhorar, né? E aí
12	quando eu vi esse tema, eu conheci ali o Antônio
13	no "Cadim de Prosa" que a gente assiste, né? e eu
14	fiquei apaixonada... "inventamos ou erramos?" era o
15	tema da palestra dele e eu fiquei muito
16	encantada, né? procurei os livros que ele
17	indicou, fiquei muito apaixonada. E aí eu sou
18	amiga da Tamara no Facebook e ela postou esse
19	curso, né? Quando eu vi que era do Antônio, eu
20	falei: "Ah, não eu preciso fazer". E aí mandei
21	email, "pelo amor de Deus eu preciso fazer este
22	curso de qualquer jeito". Mas assim, o que mais
23	me motivou além de ter ouvido o Antônio e me
24	encantado é a perseguição que a gente segue
25	enquanto professor, né? Eu acredito que os meus
26	amigos vão me apoiar nisso aí e muitas vezes a
27	gente vai trabalhar um tema como racismo, gênero,
28	é o ano passado eu fui trabalhar feminicídio na
29	pandemia e a diretora de uma escola particular,
30	nesse caso né, não pública, ela me chamou lá e
31	mandou eu mudar o tema do meu projeto. Eu já
32	tinha selecionado os infográficos, já tinha
33	selecionado textos, eu já tinha montado todo um
34	projeto e a direção e a coordenação pediu que eu
35	mudasse porque um pai foi reclamar dizendo que eu
36	estava instigando... é primeiro falou que eu era
37	comunista depois falou que eu estava instigando
38	as meninas a irem para as ruas peladas

39	Outros	[risadas]
40		assim, umas coisas que eu fico assim: “Meu Deus
41		do céu, que mundo é esse?” E aí quanto mais isso
42		acontece, isso me persegue, mais eu quero
43		estudar, mais eu quero lutar por essa causa,
44		porque eu sei que se está incomodando é aí que é
45		o caminho, né? então eu não me abalo, né? ²⁹

Transcrição 01 – E01

Nesta interação que ocorreu entre Nara, Antônio (professor da UFJF, proponente da FC) e os outros docentes participantes da reunião, podemos observar a professora narrando alguns dos motivos que a levaram a se interessar pela FC. Este texto se caracteriza como uma história contada em primeira pessoa onde a narradora constantemente faz uso do discurso coletivo como forma de validação dos seus argumentos. Nara relata experiências pessoais de ensino, com demarcações de tempo, frequência e espaço evidentes e apresenta a sua avaliação de modo claro sobre os eventos narrados em seu discurso (linhas 41-45).

Na narrativa a docente traz dois eventos narrados que foram bases de seu discurso: o encontro “Cadim de Prosa”³⁰ e uma experiência docente vivenciada pela professora em um colégio particular.

Sobre o evento narrado “Cadim de Prosa”, Nara relata a sua experiência, onde teve contato com outros colegas docentes e conheceu virtualmente o professor Antônio, proponente da FC. Nara menciona também a professora Tamara, docente em uma universidade federal na região da Zona da Mata Mineira. Sobre o segundo evento narrado, a experiência de ensino envolvendo a temática do feminicídio, destaca o fato da professora tentar trabalhar com temas críticos em suas aulas e ter sofrido represálias nas escolas em que atua.

Ao pensarmos a narrativa acima na perspectiva da análise de posicionamentos, podemos destacar em um primeiro nível que a docente narra experiências no âmbito da

²⁹ Seguindo a prática da Análise da Conversa, as transcrições nesta tese se deram em quadros para facilitar a leitura das linhas, porém optei por não utilizar as convenções da oralidade por não se tratar deste objeto de análise. Entendo que as transcrições apresentadas cumprem os requisitos para a análise das narrativas nesse estudo.

³⁰ De acordo com o site da prefeitura de Juiz de Fora, o projeto “Cadinho de Prosa” foi elaborado pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF). O seu objetivo é favorecer articulações pedagógicas em tempos de isolamento social, proveniente das medidas sanitárias de combate ao novo coronavírus (covid 19). A iniciativa apresenta conteúdo de texto e audiovisuais que têm como base cultura, arte, conhecimentos, saberes e criações humanas que compõem repertórios que podem ser vivenciados em diferentes contextos da vida social.”

formação de professores e também experiências de ensino onde a temática dos DH está presente. Nessa narrativa Nara se situa enquanto protagonista da sua história, se projetando enquanto docente engajada que busca a formação continuada de professores e que trabalha com temas socialmente críticos em suas aulas. Ressalto também o fato da docente se posicionar enquanto professora alvo de perseguição devido a sua perspectiva crítica de ensino.

Em um segundo nível na análise de posicionamento destaco que Nara se projeta perante os seus interlocutores como uma professora que se atualiza, que busca conhecimento, que batalha e luta pela educação e se diz “muito encantada”, “muito apaixonada” pela docência mesmo relatando sentimentos de “angústia”, “dor”. Nara deixa claro o discurso do heroísmo em relação à docência. Outro ponto que merece destaque nessa narrativa é o fato de Nara tentar construir o seu discurso no coletivo colocando a sua própria identidade, crenças e ideologias como comuns tanto aos professores presentes naquela reunião como também aos docentes de modo geral.

Destaco que a menção aos colegas professores universitários no discurso de Nara contribui para que a participante engendre a sua identidade de docente que circula por diversos contextos de ensino, com diferentes contatos. Infelizmente sabemos da crença descabida em relação a hierarquização entre o ensino superior e escolas públicas e a aproximação do contexto de ensino universitário contribui para a construção da identidade de Nara enquanto professora intelectual, crítica e pesquisadora, apesar de sabermos que o fato de circular no meio universitário não significa a realização de um trabalho docente crítico. O ensino superior muitas vezes se apresenta como um meio de reprodução das colonialidades.

Em um terceiro nível na análise de posicionamentos destaco os conhecimentos comuns presentes nesta narrativa: a temática do professor herói e a temática do professor vítima do sistema de ensino, que sofre, que batalha e que persiste na docência trazendo o discurso da profissão heroica, feita por amor.

É possível destacarmos alguns itens indexicais que contribuem para a identidade de Nara enquanto professora politicamente de esquerda, como “comunista”. Esse indexical corrobora a identidade de Nara enquanto docente que quer mudar o cenário político que estava sendo vivenciado no país na época, no governo bolsonarista. Destaco também o trabalho com a temática do feminicídio em sala de aula como um fato que engendra a sua identidade enquanto pessoa alinhada com os grupos de esquerda já que no Brasil, infelizmente, discutir essas temáticas em sala de aula ou em outros ambientes sociais faz com que a pessoa seja taxada como pertencentes a determinado viés político.

Destaco que Nara mantém ao longo do seu discurso a narrativa do professor que sofre represálias por se alinhar a pautas críticas no campo da Educação e coloca este discurso como coletivo a todos os presentes na reunião ao afirmar que “é a perseguição que a gente segue enquanto professor, né? Eu acredito que os meus amigos vão me apoiar nisso aí” (linhas 22 e 23). Interessante frisar que De Fina (2015), em seus estudos sobre narrativas, aponta para o fato de que as identidades podem ser moldadas e construídas individualmente e também podem ser formadas no coletivo durante as interações, como foi o caso apresentado nesta narrativa.

Na narrativa 01 destaco também alguns indexicais que entextualizam outros eventos que tratam sobre a tensão política vivenciada no Brasil e no mundo, com forte influência na educação. No Brasil sabemos que ser “comunista” é defender pautas relativas aos direitos humanos. Quando Nara menciona que foi acusada de “que eu é... estava instigando as meninas a irem pras ruas peladas” (linha 33 – 36) a professora entextualiza em escalas geográfica e temporal distintas o evento Marcha das Vadias, que foi um movimento que ocorreu inicialmente em Toronto, em 2011, e foi repercutido ao redor do mundo por meio de diversas manifestações, em diferentes países. Geralmente, quem se alinha a este movimento é rotulado como feminista “radical”.

Em suma, por meio da apresentação inicial de Nara é possível perceber que ela se projeta como uma professora posicionada politicamente, em consonância com os outros professores do grupo, que faz questão de estar presente e participar da FC e que se esforça pela Educação. Essa identidade foi mantida ao longo dos encontros e poderá ser notada nas próximas narrativas.

Além dessa identidade de professora batalhadora, que luta pela Educação, feminista e de esquerda, Nara também apresentou a identidade de uma professora tímida, insegura e com dificuldade de se expressar diante dos outros colegas. Mesmo participando constantemente das discussões propostas e realizando as atividades solicitadas, a participante construía esta identidade de inferiorização perante os outros colegas do grupo. Isso poderá ser confirmado nas narrativas que serão apresentadas nesta tese.

Marina foi uma participante que fez questão de demarcar a sua identidade de mulher preta e mostrar a sua trajetória pessoal e profissional imbricada às mazelas sociais do racismo desde o início da FC. A narrativa abaixo (transcrição 02) ocorreu no seguinte evento narrativo: Marina estava na primeira oficina, em uma turma diferente da de Nara, onde os docentes foram convidados a partilharem suas narrativas sobre a relação de suas práticas de

ensino e os DH. Marina foi a primeira professora a se manifestar no grupo. A docente projetou uma foto da época de sua infância onde ela estava na escola em que estudava, junto com outros colegas negros, vestindo fantasias e carregando objetos que remetiam à cultura negra e africana de modo estereotipado, de acordo com a própria professora. Além de mostrar a foto, Marina trouxe a seguinte narrativa:

01	Marina	Então né e hoje eu tava fazendo atividade pela
02		manhã refletindo né, e aí eu pensei né e trouxe
03		aqui uma foto do meu arquivo pessoal né. Já
04		me encontraram aí pessoal?
05	Fabíola	Você é a colorida, né? dá pra ver...
06	Marina	Qual?
07	Fabíola	Eu achei que você é a da ponta, colorida por
08		conta... [sobreposição de turno]
09	Marina	da ponta de lenço vermelho?
10	Claudia	Sim
11	Marina	Infelizmente essa pessoa já faleceu, essa colega
12		ai tadinha, falecida, minha conterrânea... não
13		acertou. Eu sou a menina do meio aqui. A do meio
14		ali... os meninos com a leiteira, né? Sou a do
15		meio ali com a bacia, galera. E é interessante
16		né pensar. Isso aqui foi em 85 tá, gente?
17		(risos) e atualmente, atuando dentro das escolas
18		né, então sempre quando tem a questão né de se
19		abordar, e principalmente vai chegando novembro
20		ali né, o pessoal começa a fazer aquela
21		movimentação e estou inserida nas escolas, né? e
22		eu fico muito atenta né as práticas ali que
23		serão abordadas e infelizmente o que a gente vê
24		ainda são práticas né, que assim né... tem que
25		haver uma articulação maior né, uma discussão
26		ali a princípio né de questões como raça,
27		racismo, né? para depois você vir fazendo essa
28		abordagem aí dentro né, trazendo aí para a
29		reflexão não só para o dia 20, né? Mas em todo o

30	contexto ali né, do tempo que é trabalhado nas
31	escolas mas infelizmente isso não acontece

Transcrição 02- E02 C

A narrativa anterior (transcrição 02) se caracteriza como um texto onde a docente traz uma experiência de cunho pessoal sobre o modo como o racismo é trabalhado nas escolas. É um texto que apresenta dimensões de tempo e espaço bem definidos e a docente traz a sua avaliação sobre o efeito narrado. Em relação à frequência, a professora traz um evento que ocorreu no passado e afirma que ele também acontece no presente.

Na narrativa de Marina podemos observar o seguinte evento narrado: a sua participação enquanto estudante em uma atividade escolar, provavelmente em celebração ao dia da Consciência Negra, que se resumiu a uma prática estereotipada onde as crianças negras estavam segurando leiteiras, bacias, performando trabalhadores e usando roupas típicas da cultura afro. Essa atividade endossa a imagem do negro desempenhando um papel de serventia na sociedade, remetendo a ideia da escravidão.

A professora trouxe um relato que perpassa a sua trajetória escolar há quase vinte anos, onde estão evidentes as marcas do racismo e afirma ainda que esses eventos, infelizmente, ainda são comuns nas escolas em que trabalha atualmente. Este relato que abarca as experiências discente e docente de Marina demonstra que as situações racistas no âmbito escolar são intertextualizadas, perpassam escalas de tempo e lugar, e se mantém mesmo com o passar das décadas. Foi com base nesta experiência que Marina teceu a sua participação nos encontros de FC e projetou e construiu a sua identidade junto com os seus colegas.

Destaco ainda que desde o início da FC Marina projeta, através de suas narrativas, a sua identidade de docente que luta pela causa racial e não aceita de modo pacífico os acontecimentos racistas no âmbito escolar, mesmo que essas práticas sejam colocadas como comuns na sociedade. A professora afirma que sempre tenta trazer a temática do racismo para a sua sala de aula como forma de conscientização e resistência.

Em uma análise de posicionamentos podemos entender que em um primeiro nível Marina narra práticas racistas e estereotipadas que perpassam a sua trajetória profissional e pessoal. A professora se coloca enquanto protagonista da sua história, porém aponta momentos em que ela foi antagonista e vítima do racismo estrutural.

Em um segundo nível é possível entender que a docente traz as suas experiências e projeta para o interlocutor a sua identidade de pessoa negra que sofre com o racismo existente na sociedade desde que era criança, ou seja: é uma pessoa com propriedade para falar sobre as mazelas que o racismo causa na vida tanto dos estudantes como dos professores negros. Esse posicionamento endossa positivamente a prática anti-racista da professora nas escolas porque leva o seu interlocutor, no caso os outros professores, a compreender que provavelmente outras crianças também podem estar vivenciando experiências traumáticas nas escolas assim como Marina vivenciou.

Em um terceiro nível na análise de posicionamento, podemos identificar como um conhecimento compartilhado no grupo o fato de que a sociedade é racista e, infelizmente, o racismo também está imbricado no sistema escolar. Entendo que devido a temática dos eventos de FC, esse discurso era tido como um conhecimento aceito naquele meio de professores.

Ravi também iniciou a sua participação nos encontros com a sua identidade bem demarcada: o professor que atua em um colégio militar e tem a sua realidade bem diferente da dos outros colegas participantes da FC, que atuam em escolas da rede municipal e estadual. Observando a trajetória do docente ao longo da FC foi possível perceber que as experiências de Ravi muitas vezes eram vistas como “exóticas” pelos seus colegas de formação que constantemente demonstravam curiosidade em saber como era trabalhar e estar no meio em que Ravi trabalha. Abaixo apresento uma narrativa onde o docente projeta um pouco da sua identidade profissional aos seus colegas de formação.

A narrativa a seguir ocorreu no seguinte evento narrado: era a primeira oficina (grupo diferente de Nara e Marina) e, conforme já informado anteriormente, os docentes foram convidados a trazerem narrativas que explicassem o interesse deles naquela FC sobre letramentos e DH. Porém, nesta parte Ravi fala um pouco sobre o seu contexto de trabalho. Ao analisar os encontros da FC é possível notar que o fato de Ravi ser um professor que trabalha em um colégio militar e estar presente naquele grupo de FC chamava a atenção dos outros docentes participantes dos encontros.

Na narrativa a seguir (transcrição 03), Ravi narrou um pouco de sua experiência no colégio militar, que é parte essencial de sua identidade docente, conforme poderá ser observado ao longo desta tese. O docente foi um dos últimos a se posicionar nesta oficina e trouxe o seguinte relato:

01	Ravi	Eu sou professor civil de um colégio militar,
02		professor civil do colégio militar em XX ³¹ , né?
03		Então eu convivo, eu trabalho em um ambiente todo
04		administrado por militares. Todos eles são
05		militares. E nós professores, metade dos
06		professores, como civis, né? Existe na lei de que
07		toda Escola Militar precisa ter alguns civis,
08		então de vez em quando eles abrem concursos para
09		civis. Muito raramente, até porque a gente vira
10		efetivo depois de passar no concurso e você só sai
11		quando você aposenta, né? Ou se você decidir sair,
12		né? porque nós nos tornamos professores efetivos e
13		com dedicação exclusiva. Alguns professores até
14		pedem transferência para IFETS, porque como é um
15		colégio federal, é a mesma categoria, né? É o
16		mesmo plano de carreira dos IFETS, dos Colégio de
17		Aplicação, então tem professor nosso civil que até
18		foi embora para o XX ³² e conseguiu a transferência
19		pro XX ³³ , o professor de matemática. Mas eu acho
20		assim que nós, posso estar sendo um pouco
21		arrogante ao dizer isso, mas eu acho que nós civis
22		ali dentro, nós somos o ponto de equilíbrio dentro
23		de um lugar em que é totalmente administrado por
24		militares, né? Porque a visão deles de educação é
25		completamente diferente da nossa. Eles têm uma
26		visão extremamente conteudista, preparatória para
27		que os alunos passem na carreira militar. Então
28		entra a gente, né? Nós, professores civis, com uma
29		outra visão e com outro lado e isso acaba fazendo
30		com que a gente conquiste muitos alunos. Raramente
31		os alunos lá, 65% são filhos de militares e 35%
32		entram através de concurso público no colégio,
33		então raramente nós, professores civis, não

³¹ Localização ocultada a fim de preservar a identidade do participante deste estudo

³² Localização ocultada a fim de preservar a identidade do participante deste estudo

³³ Localização ocultada a fim de preservar a identidade do participante deste estudo

34	conseguimos conquistar a confiança e até mesmo o
35	carinho dos alunos. Então eu tô ouvindo aí pessoal
36	falar, eu vou tentar não falar muito, tá?
37	Professor de português é meio que impossível não
38	falar muito, mas eu vou tentar diminuir a minha
39	fala aí. Mas eu preciso introduzir um pouquinho o
40	contexto para eu explicar a imagem que eu separei.
41	Então eu ouvindo aí o pessoal dizer que está
42	havendo uma grande dificuldade durante a pandemia,
43	claro isso aí acontece para todo mundo, só que eu
44	posso dizer que eu sou privilegiado porque eu tô
45	em um colégio onde tem um sistema próprio,
46	ambiente de, é o que a gente chama de AVA,
47	ambiente virtual de aprendizagem, funciona muito
48	bem. Eu dou aula todo dia, dou as minhas aulas
49	normalmente online, todos os alunos têm
50	computador, todos os alunos têm acesso à internet,
51	os que não tem podem ir ao colégio para assistir a
52	minha aula de lá. Então assim... eu não posso
53	reclamar disso, eu estaria sendo completamente
54	injusto porque o sistema oferece uma... muita coisa
55	pra gente trabalhar. Só que por outro lado, e esse
56	é um dos motivos pelos quais eu me inscrevi no
57	curso, nós temos muitas restrições. Alguém falou
58	aí, eu não sei foi a Mara ou se foi a Raiane, 2018
59	foi um prenúncio, né? de tragédia, né? Alguma de
60	vocês falou isso aí. E eu senti isso muito na pele
61	lá dentro porque eu entrei no colégio militar em
62	2014, né? Eu entrei em 2014 e assim que em 2015
63	começou aquele processo político de impeachmar a
64	presidenta, começou a perceber um movimento
65	estranho na forma como a qual nós poderíamos
66	ministrar as nossas aulas, coisa que até então não
67	acontecia. Durante esses anos, eu entrei lá de
68	2014 até 2016, nunca tive problema em ministrar as

69	minhas aulas, até o comandante quando eu entrei
70	falou assim: "vocês têm livre cátedra", né? Existe
71	o princípio de livre cátedra, só que a partir
72	desse momento já começou a ver o movimento
73	estranho no colégio, né? A gente começou a
74	perceber um ar diferente, uns toques diferentes
75	que eram dados em reuniões.

Transcrição 03 - E02 A

Na narrativa acima (transcrição 02) podemos perceber como evento narrado central a experiência de Ravi em trabalhar em um colégio militar. O texto é narrado em primeira pessoa e apresenta aspectos de tempo e frequência bem determinados. O narrador também manifesta claramente a sua avaliação sobre os fatos narrados.

Nesta narrativa de Ravi, destaco a parte em que o professor menciona o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2016) como um fato que teve grande repercussão em sua prática docente no colégio militar. A partir deste acontecimento o professor começou a experienciar alguns dos desafios que vivencia enquanto professor na instituição. Porém, é importante destacar que mesmo diante deste cenário o docente destaca os aspectos positivos de atuar em seu ambiente de trabalho.

Em relação aos itens indexicais presentes no texto acima (transcrição 03), proponho dois destaques: "impeachment" e "presidenta". Esses itens demarcam o discurso defendido por parte da população brasileira de que o processo de impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff foi um processo injusto e que trouxe consequências políticas negativas ao país. Além disso, através do uso desses indexicais em sua narrativa o professor também se coloca como parte do grupo de pessoas no Brasil que enxerga a importância de demarcar o pronome feminino na palavra presidente, reconhecendo as bases machistas que imperam na política e na sociedade brasileira como um todo.

Além disso, Ravi entextualiza o evento de impeachment de Dilma Rousseff, que aconteceu em uma escala de tempo diferente da atual, caracterizando-o como o prenúncio de uma tragédia. Este discurso projeta o professor como parte dos grupos políticos de esquerda no Brasil e contribui para a identidade que foi construída e projetado por ele ao longo dos encontros de FC para os seus interlocutores: o docente que trabalha em um colégio militar mas que não se alinha aos pensamentos defendidos por grande parte dos militares e pelo ex presidente do país, Jair Messias Bolsonaro. Ravi tenta se colocar como um profissional que

busca encontrar brechas para discutir temáticas sociais dentro do colégio em que trabalha e muitas vezes afirma se colocar em situações de conflito na instituição para defender os seus ideais. Ideais esses semelhantes aos de seus colegas de formação.

Em uma análise de posicionamento é possível notar, em um primeiro nível, que Ravi narra a sua experiência docente dividindo-a em dois marcos temporais: o momento pré-impeachment e o momento pós-impeachment e se posiciona enquanto docente civil que acompanha e vivencia essas mudanças dentro da instituição militar.

Em um segundo nível na análise de posicionamento é possível dizer que Ravi performatiza algumas ações através do seu discurso e projeta a sua identidade docente aos colegas de formação. Nas primeiras dez linhas da narrativa o professor demonstra como a sua existência no colégio militar é algo importante e necessário devido ao fato de ser uma instituição majoritariamente composta por professores e estudantes filhos de militares. Além disso, nas linhas subsequentes, o professor também fala sobre a sua carreira docente informando aos colegas presentes na reunião que ela é uma carreira federal (destaco o fato da carreira federal ter um respaldo social entre a classe docente). E logo em seguida o professor reforça que é importante estar e permanecer naquele ambiente para conseguir dialogar com os estudantes que estão sendo formados naquela instituição.

Ravi continua demonstrando através de seu discurso que o colégio militar é um local privilegiado de trabalho: durante a pandemia de Covid-19, diferentemente da grande maioria dos contextos de ensino no país, o colégio militar oferecia suporte ao professor e aos estudantes para que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse de modo sucessivo. Essa facilidade ocorreu quando o sistema de ensino público, no geral, estava vivenciando um caos generalizado devido a falta de acesso a tecnologia por parte dos docentes e dos discentes, problemas sociais com os estudantes, dentre outras questões. Apenas na parte final de sua fala, onde o docente entextualiza o evento do impeachment de Dilma Rousseff, que expõe um ponto negativo de se trabalhar no colégio militar: a falta de liberdade de expressão. Mesmo assim o professor ainda deixa claro que o seu ingresso no colégio militar ocorreu antes desse problema existir na escola e em todo o país.

Ao analisar a trajetória de Ravi é possível dizer que ele tenta desvencilhar a sua identidade da dos seus colegas militares quando está narrando as suas experiências ao longo dos encontros. Isso pode ser observado, por exemplo, através do dêitico “eles” na linha 24, onde o professor apresenta os docentes da instituição como dois grupos diferentes: os civis x os militares. Além disso, semelhante às narrativas sobre a identidade de Nara (transcrição 01, por exemplo), nas narrativas de Ravi também é possível perceber a temática do heroísmo na

profissão docente já que o professor afirma que a presença dos civis na instituição é uma forma de tentar equilibrar o ensino e que eles conseguem “ganhar” os alunos que estudam na instituição, remetendo ao tema do heroísmo na profissão docente.

Em um terceiro nível na análise de posicionamento é possível destacar que entre o narrador e o seu público ouvinte existe o conhecimento compartilhado de que as instituições militares geralmente propagam conhecimentos, ideologias, experiências e crenças que muitas vezes não respeitam os DH. Além disso, aponto também como conhecimento compartilhado no grupo o fato dos colégios militares serem locais de trabalho hostil para os docentes que se alinham às pautas políticas de grupos de esquerda. Tenho por hipótese que essa é uma das razões que explicam a curiosidade dos professores participantes da FC em entender como funcionava o trabalho de Ravi no colégio militar.

Na segunda oficina onde os professores foram convidados a pensarem temas que poderiam ser pertinentes e trabalhados em suas salas de aula, Ravi trouxe uma narrativa que também ajuda a entender um pouco o seu perfil docente. A interação ocorreu da seguinte maneira: antes de Ravi iniciar o seu turno, Raiane, uma docente participante dos encontros, estava mencionando os tópicos que julgava como pertinentes de serem trabalhados em seu contexto de ensino e finalizou a sua fala escolhendo o tema da desigualdade social. Nathália, monitora do grupo, concordou que este era um tópico importante e afirmou que compartilhava das mesmas reflexões que Raiane. Logo em seguida Nathália pediu para Ravi se manifestar e o professor iniciou o seu turno dizendo que o seu contexto é uma “realidade paralela” em relação aos seus colegas e afirmou que a temática de gênero e sexualidade seria importante na sua escola. Porém, mesmo indicando a questão de gênero e sexualidade, o docente discorre sobre a temática da polarização política. Esta foi uma das principais pautas de discussão de Ravi ao longo de toda a sua trajetória na FC. Ravi trouxe a seguinte narrativa:

01	Ravi	o país sempre foi polarizado, né? na verdade o
02		mundo sempre foi polarizado, né? só que essa
03		polarização, ela precisa de discussão e de um
04		aceitamento maior entre os dois polos,
05		um aceitamento que eu digo de escutar. Tudo bem
06		que você rebata, tudo bem que você venha com
07		argumento, mas que isso seja uma discussão
08		saudável. Então a questão que eu tenho com isso aí
09		é de como tentar mediar essa polarização e fazer

10	com que o discurso seja saudável e não seja um
11	discurso de ataque simplesmente, sabe? Eu, por
12	exemplo, eu dou aula daqui exatamente de onde eu
13	tô, a minha biblioteca fica aqui atrás e se vocês
14	forem ver aqui eu sempre escondo e quando acaba a
15	aula eu tiro, mas eu sempre escondo essa
16	partezinha aqui ó, porque eu tenho biografia do
17	Che Guevara, eu tenho a biografia do Marighela, do
18	Lamarck, eu tenho Manifesto Comunista, eu tenho o
19	livro de um amigo meu que dá aula aí na federal
20	que é o Leandro, é o "Fascismo de camisas verdes".
21	Eu escondo, eu ponho essas caixinhas aqui na
22	frente ó, eu ponho essas caixinhas aqui na frente
23	com medo do que que vai gerar, sabe? Então o meu,
24	no que eu me vejo aí principalmente, é isso. Não,
25	muito pelo contrário, eu não quero silenciar
26	nenhum dos dois pólos, eu quero que a discussão
27	seja saudável e que um aceite o outro e que um
28	entenda a proposta do outro e quem sabe as
29	pessoas, os alunos comecem a aceitar e perceber o
30	que estão dizendo

Transcrição 04- E04 A

A narrativa acima (transcrição 04) é um texto em primeira pessoa, onde é relatada uma experiência pessoal, com a demarcação de tempo, frequência e contexto bem clara: se trata de um relato onde o professor narra estar constantemente se silenciando em suas aulas devido a não liberdade de expressão na instituição de ensino em que trabalha, já que ele afirma esconder os seus livros durante as aulas e diz desejar um melhor diálogo político na sociedade para que todos possam se expressar e serem ouvidos pacificamente, evidenciando que isso não ocorre no ambiente escolar em que ele atua. A dimensão de avaliação neste discurso também é evidente.

Na narrativa feita por Ravi é possível destacar alguns itens indexicais que associam novamente a identidade do docente com pautas de grupos de esquerda no Brasil, como os nomes de Che Guevara, Marighela e Lamarck, além de algumas obras como *O Manifesto Comunista* e o *Fascismo de Camisas Verdes*. Durante os encontros o professor

constantemente trazia discursos que projetavam a sua identidade docente como alguém que defende as pautas de grupo de esquerda mesmo estando em uma instituição militar.

Entendo que esta identidade de professor que se alinha às pautas de esquerda mas que busca um diálogo em meio a polarização política é o que sustenta Ravi na instituição de ensino em que ele trabalha. Porém, como poderá ser percebido através de suas narrativas ao longo desta tese, Ravi constantemente tem que suprimir tópicos de discussão sensível aos DH em suas aulas devido às demandas institucionais, deixando claro que muitas vezes não existe um diálogo pacífico e sim o apagamento de determinados tópicos de suas aulas.

Em uma análise de posicionamentos é possível dizer que em um primeiro nível o professor relata o seu agir docente onde ele afirma buscar combater a polarização política e também declara ter que se policiar durante suas atividades de ensino devido a esta polarização, relatando inclusive possível sentimento de medo diante deste cenário (“Eu escondo, eu ponho essas caixinhas aqui na frente ó, eu ponho essas caixinhas aqui na frente com medo do que que vai gerar, sabe?” (linhas 21-23)). Nota-se que Ravi se posiciona como um professor que mantém as suas ideologias políticas mesmo tendo que “disfarça-las” em seu ambiente de trabalho.

Em um segundo nível na análise de posicionamentos podemos dizer que Ravi faz a defesa de uma Educação que dialogue com diversos posicionamentos políticos e com isso ele negocia com os seus interlocutores a sua identidade de professor que mesmo atuando em um colégio militar, é um defensor das pautas de políticas sociais e de esquerda.

Em um terceiro nível na análise de posicionamentos é possível observar que o professor traz como conhecimento compartilhado com os seus interlocutores ao longo de sua narrativa a ideia de que o país está enfrentando grande embate político-social devido a polarização política que vivenciamos atualmente. Porém esta perspectiva provavelmente não é compartilhada por todos os professores participantes da FC já que uma parcela da sociedade também acredita que os problemas vivenciados no país decorrem da ascensão de uma onda política social conservadora neofacista representada pelo governo bolsonarista (2018-2022) e não por falta de diálogo entre os partidos políticos.

As narrativas (01-04) apresentadas nesta seção possibilitam entender melhor o perfil dos docentes participantes deste estudo. Nara se projeta como uma docente que luta pela Educação, que traz o tema do heroísmo muito forte em seus discursos. Marina é uma professora negra que sente as marcas do racismo em sua trajetória desde a sua época de discente até os dias atuais como docente. Ravi é um professor que defende e acredita nas pautas de esquerda mesmo atuando em um colégio militar. Nos capítulos a seguir será

possível observarmos como os professores constroem inteligibilidades sobre as temáticas da formação de professores, sobre o colonialismo na educação e sobre os letramentos em direitos humanos nas salas de aulas por meio de suas narrativas.

Tendo apresentado o perfil dos professores participantes deste estudo, os instrumentos geradores de dados e suas análises e discorrido sobre o modo como vislumbro as narrativas neste estudo, discuto na próxima seção os pilares teóricos que embasam as reflexões trazidas nesta tese de doutorado e que foram as temáticas que emergiram ao longo dos eventos de FC.

3. ENQUADRES EPISTÊMICOS

A trajetória moderna de ideia de pertencimento ou identidade encontra-se marcada pela linha abissal. As sociedades e sociabilidades metropolitanas sempre se pensaram como pertencentes à humanidade, ao nível existencial, e à universalidade, ao nível teórico. Esses configuravam dois modos cruciais de pertencimento (ser-se humano e ser-se universal), mas evocam uma diferença que era, paradoxalmente, indiferente. O que quer que fosse diferente deles era, necessariamente, uma monstruosidade (SANTOS, 2020, p. 220)

De acordo com Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020), “uma das preocupações centrais dos trabalhos sobre descolonização e decolonialidade é a questão do conhecimento” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL 2020, p. 09). Desta forma, discuto sobre o tema da colonialidade com foco no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, no campo da Formação de Professores. Em seguida, disserto sobre os efeitos da colonialidade no ensino superior e, conseqüentemente, na FI e FC e proponho algumas reflexões sobre a Educação e os Direitos Humanos (DH) em nossa sociedade. Logo em seguida, discuto sobre os letramentos críticos em uma perspectiva decolonial como uma possível ação de combate aos efeitos do colonialismo do ser, do saber e do poder (Maldonado-Torres, 2019). Todas essas discussões serão acompanhadas das narrativas docentes que serviram como dispositivo de reflexão e construção de epistemes ao longo dos encontros de FC e também durante a escrita desta tese.

Importante ressaltar que o anseio pelo respeito aos DH nas escolas é uma pauta vigente em nosso país desde os anos 2000, respaldada pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2007) que compõem o conjunto de diretrizes de ensino vigentes no Brasil. De acordo com o documento, o processo de educação formal deve respeitar os direitos, a liberdade e a dignidade humana. Por mais que isso soe como uma utopia, neste trabalho eu entendo o PNEDH como uma legislação legítima em nosso país que aponta para a importância do respeito e promoção de todas as experiências de vida por meio da Educação. Respaldada neste documento, apresento os construtos teóricos que servem como base para as reflexões que proponho nesta tese de doutorado e que também serviram como princípios norteadores para a FC já relatada na seção anterior (capítulo 02). Além disso, os temas discutidos nesta seção refletem as temáticas abordadas pelos próprios docentes participantes da FC ao longo dos seminários e oficinas.

Conti e Mastrela-de-Andrade (2020) apontam para a importância de trabalhos que versem sobre injustiças sociais e identidades de classe no campo de ensino e aprendizagem de linguagens e afirmam que essa temática ainda carece de discussões no campo da LA. Corroborando os autores, dentre diversas justificativas para esta necessidade, menciono o contexto político que vivenciamos atualmente em que é possível perceber uma influência de orientação neofascista e de extremo conservadorismo nas escolas no Brasil e em diversos setores da sociedade. Os autores também mencionam este cenário e afirmam que neste contexto político, rever e questionar o posicionamento dos professores em sala de aula é tarefa central em nosso campo de pesquisa.

Em relação aos DH, observa-se que o conceito de modernidade, tão venerado e muitas vezes disfarçado de avanços sociais, é uma perspectiva que exclui vidas, lutas e/ou experiências, trazendo à tona a pauta da colonialidade, conceito cunhado por Quijano, no fim dos anos 80. Segundo Maldonado-Torres (2020) a colonialidade “pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36). Assim, observamos que a colonialidade (e conseqüentemente o não respeito aos DH) faz parte da modernidade que vivemos, reproduzimos e construímos na sociedade atualmente.

Sobre a exclusão social acarretada pelo colonialidade (e conseqüentemente pelo não respeito aos DH), Santos (2020) discorre sobre o conceito de linhas abissais que pode vir a explicar algumas das experiências vivenciadas nas escolas. Segundo o sociólogo, as ciências sociais modernas concebem a sociedade como um todo homogêneo e não contempla ou viabiliza alguns grupos que vivem à margem do modelo posto: uma sociedade claramente branca, europeia, heterossexual, com acesso à educação e a todos os direitos humanos essenciais. De acordo com Santos (2020), o pensamento abissal

consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível (...) A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha (SANTOS, 2020, p. 71)

Assim, de acordo com o autor, os grupos que estão do “outro lado da linha abissal” sequer são considerados existentes no mundo, sendo excluídos pelo simples fato de serem quem são. Podemos perceber que no Brasil este é o caso de alguns grupos que compõem esse “outro lado da linha”, tais como os LGBTQI+, os negros, os indígenas, as mães solteiras, os favelados, dentre outros. Destaco ainda que essas pessoas estão nas instituições de ensino, porém em menor número quando comparado aos homens brancos, de classe média e alta, héteros. Mesmo com as políticas nacionais que resguardam o acesso à Educação de forma igualitária para todas as pessoas, sabemos que isto não ocorre na prática.

De acordo com Mignolo (2017), uma forma de subversão a colonialidade e as suas mazelas sociais seria o pluriversalismo em detrimento do universalismo. Deste modo, acredito que um caminho para a luta na área da Educação é a ruptura com o conhecimento colonizador que ocorre desde a formação inicial de professores e perpassa a educação básica e o ensino superior. Assim, entendendo a importância dos DH na educação, da resistência à colonialidade e dos letramentos críticos como uma possível forma de (re) existência, no campo da Educação, discorro a seguir sobre essas temáticas.

3.1 A colonialidade e formação de professores no Brasil

se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática de liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias – que buscam devolver a vida uma academia moribunda e corrupta (hooks, 2020, p. 45)

Com o processo de implementação das universidades mais tardio em toda a América (Carvalho, 2019), a colonialidade do saber no ensino superior brasileiro reproduz uma cadeia de saberes colonizados e promove conhecimentos colonizadores que contribuem para a exclusão de determinados grupos sociais em nosso país (e no mundo), conforme já discutido na introdução desta seção.

A pluriversidade no ensino superior, infelizmente, é um mito. Hoje em dia a inclusão de negros, pardos e indígenas nas universidades é uma das pautas em discussões no campo da Educação e das políticas públicas, porém apesar de observarmos que esses grupos sociais

estão se inserindo gradativamente e a passos lentos nas instituições de ensino superior, como docentes e discentes, as epistemologias que perpassam as universidades ainda são colonizadoras e não representam as subjetividades dessa parcela da sociedade brasileira. Isso faz com que o indígena, o negro, o pobre, os lgbtqi+ ingressem no ensino superior, mas não tenham a suas experiências de vida e/ou suas epistemes consideradas e validadas nesse contexto de ensino.

Carvalho (ibid) reitera que mesmo com a criação de programas sociais que visam à inserção de pessoas com menor poder de compra e/ou pertencentes a grupos socialmente excluídos nas instituições de ensino superior nas últimas décadas, tal como o REUNI, PROUNI, FIES, dentre outros, as faculdades e as universidades não deixaram de ser colonizadoras e reproduzem o conhecimento da matriz hegemônica, fato que contribui para a manutenção das colonialidades do ser, do poder e principalmente do saber na sociedade.

Assim, com uma formação superior eurocêntrica (Carvalho, 2019) que estabelece padrões de vidas já normatizados em nossa sociedade, percebemos que as escolas da educação básica refletem e perpetuam esse mesmo tipo de conhecimento colonizador que perpassa o ensino superior. Diante disso, Carvalho (ibid) discorre sobre a importância da luta decolonial dentro da academia, desvinculando-se do padrão ocidental e reconstruindo uma universidade local com a voz de todos os povos. Acredito que com mudanças no ensino superior será possível vislumbrarmos mudanças em outros setores sociais, como nas escolas, por exemplo.

Ao discutir sobre as universidades, Sússekind e Coube (2020) afirmam a importância de quebrarmos binarismos e questionarmos sobre a “universidade que é feita no mundo, mas não é feita de mundo” (SÜSSEKIND; COUBE 2020, p. 56) e defendem que o cotidiano deve funcionar como prática do saber. Sússekind e Coube (ibid) também criticam as escolas e as abissalidades existentes nesse contexto e afirmam que é necessário elaborarmos um currículo baseado na criação diária de conhecimento e nos desvencilharmos do currículo tradicional em voga nas escolas, que é preguiçoso e não se dispõe a (re)conhecer a realidade dos alunos.

Nesta perspectiva de busca por mudanças, Carvalho (2019) afirma que críticos da teoria pós-colonial e decolonial objurgam a falta de ação prática dos pesquisadores e entusiastas do tema que faz com que muitas vezes as possíveis ações fiquem apenas no campo das teorias e não se concretizem, de fato, na prática. Corroborando essa crítica, cito Cadilhe (2020) que afirma que “pensar em alternativas significa vislumbrar outros modos de pensar, se ser, de fazer, de sentir – tema que nos leva às pedagogias decoloniais” (CADILHE, 2020, p. 66).

Diante dessas reflexões acredito que vivemos um ciclo vicioso no campo da educação: as instituições de ensino superior (re)produzem a colonialidade, formam profissionais (no caso, os professores) dentro desta rede colonial e os docentes reproduzem o que aprenderam em suas FI com os seus estudantes na rede básica de ensino. Adendo a esse ciclo vicioso, observa-se ainda a falta de proposições práticas e locais que visem resolver este problema ao invés de apenas teorizá-lo no campo acadêmico.

A importância de existirem mudanças no atual cenário da Educação e, conseqüentemente, na formação de professores é algo que já vem sendo discutido na LA há alguns anos. De acordo com Silva (2020), nas últimas décadas houve um crescente aumento no número de trabalhos acadêmicos sobre a formação de professores no país e isso revela tanto a preocupação com a temática como a necessidade ainda existente de debates no campo sobre este assunto. A autora aponta que apesar de muito debatida, a FI de professores no Brasil apresenta uma lacuna no que tange a preparação de docentes para um ensino socialmente situado e afirma que a formação inicial ainda insiste em práticas de ensino que pouco contribuem para a formação crítica dos estudantes na educação básica, e, conseqüentemente, para a formação do próprio professor.

Cadilhe (2020) faz um apanhado histórico e menciona algumas mudanças que ocorreram nas diretrizes dos cursos de letras e na FI e FC de professores ao longo dos anos. O autor menciona os anos 2000 e uma possível efervescência gerada com a instituição de currículos que versavam sobre o ensino através de gêneros textuais em detrimento do ensino normativo-gramatical, conforme ocorria anteriormente. Segundo o autor, algumas mudanças gradativas são observadas na formação de professores, como esta mencionada, porém, elas ainda não contemplam as discussões históricas, políticas e sociais que os futuros docentes observam na prática ao irem para as escolas e, infelizmente, ainda reproduzem uma formação distante do cotidiano dos estudantes da educação básica.

Em consonância com essa demanda por mudanças, Mastrella-de-Andrade (2020) discorre sobre a importância de uma formação docente que seja próxima “física, geográfica, epistêmica e emocionalmente das escolas”, explicando que esta formação ocorre “no encontro, na conversa, na colaboração, em parceria, no conflito, no confronto, no vai e vem, na alternância constante” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p. 13), confirmando a importância do conhecimento local e empírico na formação de professores. De acordo com Mastrella-de-Andrade (ibid), desconstruir a ideia de que apenas a universidade produz conhecimentos legítimos que devem ser aplicados nas escolas (sem questionamentos) não é uma lógica de fácil quebra e afirma que “romper com uma compreensão hegemônica de

formação não é um processo livre de conflitos” (p. 14). Por isso entendo que a FC pode ser uma ferramenta de mudanças ao se apresentar como um espaço de construção coletiva de conhecimento, de conflitos e de constante (re)construção.

Assim como Mastrella-de-Andrade, Cadilhe (2020) também discorre sobre a colonialidade existente na formação de professores. De acordo com o autor, o currículo trabalhado nos cursos de letras atualmente contribui para a criação e manutenção de linhas abissais nas escolas e o pesquisador relata ainda que os estudantes em formação inicial constantemente trazem experiências reais de salas de aula que não são tratados nos currículos das licenciaturas, o que reafirma a necessidade de uma formação que dialogue, de fato, com as demandas escolares. Cadilhe (2020) ressalta ainda que não se trata de desconsiderar a teoria vigente até então, mas trazer para a formação de professores discussões mais abrangentes que dialoguem diretamente com as experiências sociais que ocorrem nas escolas, como por exemplo, discussões sobre a desigualdade social, o racismo, a homofobia, o bullying, problemas psicológicos, dentre outros temas. Segundo Cadilhe (ibid) essas temáticas podem ser incluídas por meio do currículo oficial do curso de licenciatura e dos projetos de pesquisa e/ou de extensão, por exemplo.

Interessante observar o ciclo que Cadilhe (ibid) expõe a respeito de uma formação de professores com pouco compromisso social: os docentes são formados nas universidades sem engajamento crítico em demandas sociais, vão para as escolas e reproduzem exclusões e linhas abissais. Essa formação contribui para a preparação de cidadãos acríticos e incapazes de olhar e compreender determinados grupos que compõem a nossa sociedade – retrato fiel do que vemos atualmente no Brasil e no mundo. Cadilhe (2020) corrobora Pessoa (2019) e afirma que a quebra deste ciclo vicioso é uma tarefa difícil por envolver questões econômicas, institucionais, culturais e estruturais da nossa sociedade.

Além de Cadilhe (2020), outros pesquisadores no campo da LA também defendem uma formação docente distinta da atual que, conseqüentemente, resulte em uma prática de ensino diferente do que vemos atualmente nas escolas. Borelli (2018) em sua pesquisa de doutorado trabalhou com a formação de professores em um grupo de sessenta docentes de diferentes segmentos de ensino. Através de sua pesquisa, a autora faz a defesa de

uma prática pedagógica descolonial, que vai além da aproximação entre universidade e escola, e promove uma reconceituação epistemológica que pode tornar a formação docente em um espaço de fala e escuta atenta (Silvestre, 2017; Rezende, 2017) para todos os participantes. (BORELLI, 2018, p. 06)

A busca de Borelli (2018) por uma formação pedagógica decolonial se configura como uma ação que visa mudanças práticas na educação, assim como almejo neste trabalho através das narrativas docentes. Ainda sobre a formação de professores em uma perspectiva decolonial, Cadilhe (2020) afirma que

assume-se como um princípio decolonial a crítica aos processos de hierarquização e de modos de ser, de saber, de poder, que tradicionalmente classificam os saberes eurocêntricos, marcadamente branco, masculino, heterossexual, liberal como correspondendo uma norma a partir da qual são criadas oposições, sempre em níveis subalternizados. (CADILHE, 2020, p. 66)

Como resposta às demandas por uma formação docente em perspectiva decolonial, Cadilhe (ibid) relata como vem pautando a sua prática enquanto formador de professores: segundo o pesquisador, ele orienta aos seus estudantes que: “as aulas na educação básica sejam pensadas, em primeiro lugar, no campo da desigualdade social que se torna emergente nos discursos ou nas práticas dos estudantes nas escolas” (CADILHE, 2020, p. 60). Cadilhe corrobora outros pesquisadores da LA (CAVALCANTI, 2013; PESSOA, 2019) para falar sobre a importância de uma formação que prepare o docente para atuar nas escolas e que o torne apto a lidar com as mais diversas demandas sociais possíveis. Para trilhar este caminho o autor menciona ainda a escuta atenta das necessidades reais e locais dos estudantes e o pensamento do ensino sob uma perspectiva diferente da vigente até então. A seguir apresento uma narrativa feita por Nara que está relacionada à sua percepção sobre a Formação inicial e continuada de professores.

3.1.1. Narrativas sobre a formação de professores

A narrativa a seguir ocorreu no seguinte evento narrativo: na primeira oficina, os professores foram convidados a trazerem experiências de suas salas de aula que exemplificassem e, de certo modo, justificassem o interesse deles pela FC que estava sendo ofertada pelo grupo de pesquisa LAEDH/UFJF. Nara foi a terceira docente a se manifestar neste encontro. Thiago, o monitor doutorando do grupo, iniciou a reunião discorrendo sobre os motivos que o incentivava a estar naquela FC e foi seguido por Pamela, outra participante da FC que usou o seu momento de fala para narrar sobre as condições sociais dos estudantes na escola em que ela atua e os diferentes processos de ensino e aprendizagem como os fatores que a motivava a participar daquela FC.

Após a fala de Pamela, Thiago recapitulou os pontos mencionados pela docente e logo após Nara iniciou a sua narrativa. A participante trouxe um relato em que ela menciona a FI e a dificuldade existente em preparar os professores para os seus reais contexto de trabalho, criando uma lacuna entre os saberes trabalhados nas universidades e a realidade da sala de aula, conforme apontado nas discussões trazidas neste capítulo. Nara finalizou a sua narrativa dizendo que o motivo de estar naquela FC era o seu empenho em aprender e se dedicar ao processo de ensino e aprendizagem dos seus estudantes. Antônio, professor universitário propositor da FC, também participou desta interação. Nara compartilhou o seguinte narrativa:

01	Thiago	Aham, certo, muito obrigada mesmo. A Nara se
02		candidatou para ser a próxima, né Nara?
03	Nara	Então, eu me candidatei porque a imagem que eu
04		escolhi é, tudo tem tudo a ver com o que ela tá
05		falando aí, eu acho que vou mostrar para vocês,
06		eu acho que tem tudo a ver, por isso que eu quis
07		ser, para me livrar também, porque Deus me
08		livre, a minha mão, eu já dou aula há 20 anos,
09		mas minha mão tá suando aqui, eu sei que a de
10		vocês não, eu sei que não, mas é assim tô
11		tremendo. Vocês estão visualizando a minha
12		imagem?
13		<i>[sobreposição de falas entre Nara e Antônio]</i>
14	Antônio	<i>[inaudível]</i> você está entre colegas, viu?
15	Nara	Sim
16	Thiago	Nara, aqui é pura amizade, coleguismo e afeto,
17		ta? Por favor
18		<i>[sobreposição de falas entre Thiago e Nara]</i>
19	Nara	Eu estou sentindo assim mesmo, mas a mão tá
20		suando mesmo assim <i>[risos]</i> então eu selecionei
21		essa imagem. Tá dando para vocês verem?
22	Thiago	Sim, está.
23	Nara	Sim, eu acho que tem bastante a ver com que a
24		nossa colega colocou aí. Vocês concordam?
25		<i>[silêncio]</i> essa imagem ela, eu escolhi mais de

26	15 imagens que eu tenho esse problema também de
27	escolha né, escolher uma coisa só é meio
28	complicada, aí de todas as quinze que eu
29	selecionei, eu optei por esta que é o que mais
30	me incomoda né, que é essa questão de nós
31	professores, lembrando que somos vítimas também
32	de tudo isso né, não estou colocando o peso nas
33	nossas costas porque é isso que acontece né, a
34	sociedade ela faz isso com a gente, culpa a
35	gente por um monte de coisas, coloca
36	responsabilidades em nossas mãos que às vezes
37	não damos conta, me corrijam tá gente se eu
38	estiver falando bobeira. E aí eu pensei nessas
39	imagens na seguinte forma: nós professores
40	oriundos da nossa formação aí da graduação, das
41	nossas vivências enquanto alunos também, a gente
42	acaba repetindo isso aí, que é na verdade querer
43	que todos se encaixam em uma forma né, e aí o
44	ensino fica muito engessado dessa forma, né? e
45	acho que é por isso que a gente tá aqui né, para
46	a gente aprender, para gente ampliar essa nossa
47	visão enquanto professores, entender que cada
48	ser humaninho desse é um né, com as suas
49	particularidades, com as suas vivências, que um
50	pode ser bom na área de matemática e não área de
51	português e que nós professores temos que ter
52	esse olhar mais humano para os alunos, né. Como
53	a nossa amiga colocou, eu também, eu também dou
54	aula na periferia e é difícil, é muito difícil
55	porque atingi-los às vezes é muito complicado,
56	diante de todo sistema, diante de toda a pobreza
57	em que eles vivem né, como a nossa amiga colocou
58	eles não vão ao teatro, eles não vão cinema,
59	eles não têm livrinhos enquanto crianças, isso
60	tudo faz uma diferença, né? vem falar de

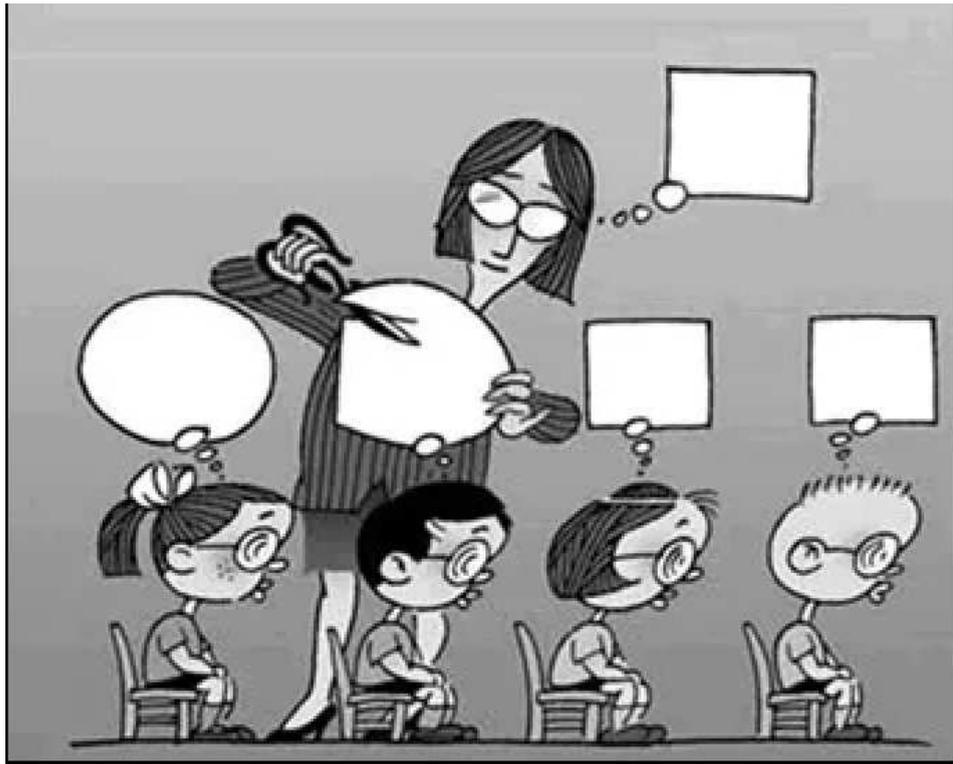
61	meritocracia? eu fico indignada porque será que
62	as pessoas não enxergam que existe uma distância
63	muito grande e que a cognição desses meninos é
64	diferente? Eu dou a mesma aula na escola pública
65	e na escola particular é o mesmo aproveitamento?
66	não, não por uma série de fatores e isso tem que
67	ser levado em conta, é por isso que tem que
68	fazer as políticas públicas mesmo para tentar
69	minimizar um pouco essa diferença, essa
70	situação. Enquanto professora eu vi hoje que
71	mudou, eu vi o livro lá que o professor Antônio
72	colocou na nossa plataforma, eu vi o trabalho
73	com os cartazes, eu vi o trabalho com gêneros,
74	eu sei que isso tá mudando, eu vi que aquele
75	trabalho está sendo feito com alunos ainda em
76	formação né, mas quando eu me formei, eu fiz
77	seis meses de aula prática no XX ³⁴ , alunos de
78	terceiro ano do ensino médio e esses alunos eram
79	super quietos, alunos com boas condições e eu,
80	na minha ingenuidade, pensei que seria fácil
81	daquela forma que foi o meu estágio e quando eu
82	me deparei com a sala de aula na primeira semana
83	eu quis pedir exoneração do cargo da prefeitura.
84	Primeira semana. Porque eram alunos que subiam
85	nas carteiras, que penduravam nas janelas, que
86	rodavam nos ventiladores, que gritavam, que
87	batiam uns nos outros e não era aquela realidade
88	que eu aprendi a dar aula. E aí? Eu tive que a
89	partir daquele dia até hoje me reinventar né
90	todos os dias para que essas aulas respeitem as
91	diferenças, entenda esses meninos e não deixe de
92	mostrar para eles que eles são capazes sim né,
93	que eles são capazes sim, que eles têm que lutar
94	também, que eles têm direitos, que tem deveres,

³⁴ Escola da rede federal em Minas Gerais

95		por isso a gente trabalha um leque de textos
96		para motivá-los ser diferente, a lutar pelo o
97		que eles acreditam

Transcrição 05- E02 B

Imagem 5



Fonte: Imagem apresentada pela docente ao longo de sua narrativa e postada na plataforma PADLET pela própria docente.

Conforme pode ser observado no texto acima (transcrição 05), Nara traz em sua narrativa a discussão sobre como a FI muitas vezes não consegue preparar os professores para lidar com as reais demandas de uma sala de aula, conforme vem sendo discutido neste capítulo (Pessoa, 2019; Cadilhe, 2020; Mastrella-de-Andrade, 2020). O relato de Nara é um discurso que traz experiências docentes pessoais, com dimensões de tempo e espaço bem demarcadas e com a avaliação sobre o evento narrado apresentada de forma clara.

Na narrativa acima podemos notar dois eventos narrados pela professora em diferentes escalas de tempo: um que remete ao seu período de estágio em que ocorreu uma idealização do trabalho docente e a sua realidade atual. Nara afirma que o seu contexto atual é perpassado

por diversos problemas no âmbito social e educacional e aponta esses desafios como fatores que a motivaram a buscar a FC.

No primeiro evento narrado a professora relata a sua experiência de estágio em uma escola federal. A instituição mencionada por Nara é conhecida no estado de Minas Gerais por ser um espaço de ensino privilegiado, já que se trata de um colégio da rede federal com bons recursos materiais e um corpo docente que usufrui de boas condições de trabalho quando comparado aos professores da rede estadual, por exemplo. O processo de ensino e aprendizagem nesta instituição normalmente se difere do que ocorre na grande maioria das outras escolas públicas ao redor do país devido a discrepância de investimentos por parte do governo.

Interessante observar ainda que a professora menciona o fato de os alunos terem “boas condições” e serem “super quietos” nesta escola em questão. A descrição desses estudantes remete a um discurso relativamente comum sobre as escolas particulares ou públicas mais elitizadas (como as instituições federais, por exemplo): os alunos que estão nesse meio, geralmente, possuem melhores condições financeiras e, em grande parte das vezes, se desvencilham de problemas sociais que são gritantes nas escolas periféricas: situações de racismo, exclusão social devido ao lugar que mora ou circula e falta de respeito aos direitos humanos básicos.

Ressalto que isso não quer dizer que nos contextos escolares elitizados não existam violências. Muito pelo contrário, os problemas sociais acontecem nas mais diversas instituições de ensino. Porém, as escolas elitizadas muitas vezes disfarçam esses problemas à primeira vista, como poderá ser percebido neste trabalho através das narrativas docentes. Destaco que a prática de estágio nesta escola mencionada por Nara é comum a grande parte dos professores que se formam na mesma faculdade em que a docente se formou, ou seja: pode ser que a experiência relatada por Nara não seja uma percepção apenas dela. Pode ser que outros professores compartilhem da mesma opinião que a docente.

Um ponto que merece destaque na narrativa feita por Nara é a caracterização dos estudantes nos diferentes cenários escolares. Na escola federal em que ela realizou o estágio docente a professora descreve os alunos como “super quietos, alunos com boas condições” (linhas 78-79) , caracterizando esta experiência pedagógica como fácil. Na sua realidade de trabalho atual em que está inserida em escolas estaduais e municipais, com estudantes com poucas condições sociais, a professora descreve comportamentos mais rudes como “subiam nas carteiras, que penduravam nas janelas, que rodavam nos ventiladores, que gritavam, que batiam uns nos outros” (linhas 84-87). Infelizmente esse é um discurso bem recorrente na

sociedade e que é amplamente utilizado para descrever as pessoas com menores condições sociais fazendo com que elas fiquem apagadas da sociedade devido a esse possível comportamento não civilizado, contribuindo para a manutenção das linhas abissais (Santos, 2020).

É possível notar ainda que a narrativa de Nara endossa a discussão de Cadilhe (2020) acerca da importância de uma formação de professores socialmente engajada que prepare os docentes para atuarem em diversos contextos de ensino.

Em uma análise de posicionamentos, em um primeiro nível, é possível notar que Nara traz o relato de suas experiências docentes e se apresenta como uma professora que não foi devidamente preparada em sua formação inicial para lidar com a realidade escolar que vivencia atualmente. Nara se coloca como uma protagonista da sua história.

Em um segundo nível na análise de posicionamentos é possível notar que a professora negocia com os seus interlocutores a sua identidade enquanto docente que não teve uma formação inicial satisfatória, que se “iludiu” em seu período de estágio com uma escola da rede federal, porém, mesmo diante das dificuldades ela se reinventa para oferecer o melhor aos seus alunos, buscando formação e conhecimento. Além disso, a professora demonstra para os seus interlocutores por meio de seu discurso que ela tem um olhar crítico e sensível para os seus alunos e que se afeta pela realidade social deles. Além disso, destaco que Nara se posiciona enquanto docente que busca o diálogo e a construção coletiva com os seus pares.

Em um terceiro nível na análise de posicionamentos destaco como possível conhecimento compartilhado nesta interação as dificuldades de ensino e aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas em decorrência das dificuldades sociais vivenciadas. Aponto porém que não necessariamente esta crença é um fato concreto e é compartilhada por todos os participantes presentes naquela reunião.

A segunda parte da narrativa onde Nara menciona ter que se “reinventar né todos os dias” (linhas 89-90) para respeitar as diferenças de todos os estudantes e ajudá-los a lutar pelos seus direitos e pelo o que eles acreditam traz o enquadre do cenário da educação pública no Brasil: os estudantes geralmente são homogeneizados, não são considerados em suas subjetividades e normalmente não são incentivados a lutarem por seus objetivos e sonhos durante suas trajetórias escolares. Esse discurso também pode ser entextualizado através da imagem apresentada pela professora ao longo da sua fala (imagem 5).

A situação de não respeito às individualidades nas escolas também foi um tema discutido por Freire (1983) em sua clássica obra “*Pedagogia do Oprimido*”, lançada em sua primeira versão no ano de 1968, onde elaborou o conceito de Educação Bancária. Apesar de

décadas terem se passado desde a publicação dessa obra, Nara aponta que essa situação ainda é real dentro das escolas. A docente também expõe a realidade do professor que tem que buscar (por conta própria) caminhos que o ajudem a trabalhar em sala de aula, indicando a falta de apoio do governo com a formação docente. Esse relato corrobora também a importância dos eventos de FC para os professores das escolas públicas.

Destaco também o posicionamento da professora em sua narrativa. É possível observar a docente como uma protagonista da sua história, que se dedica, estuda e se reinventa para trabalhar no campo da Educação, mesmo não tendo tido uma FI que ela julga como suficiente para a sua atual realidade escolar. Os antagonistas em sua narrativa também são bem demarcados: Os estudantes são apresentados como seres humanos que merecem respeito e que exigem do professor um olhar atento e que os motivem a buscarem os seus objetivos (linhas 88 a 97). Ressalto também que a questão da indisciplina dos estudantes apontada pela professora como um fator que a deixou desapontada com o ensino é prontamente justificada pela própria docente. Apesar de Nara apontar os problemas de relacionamento com os estudantes devido aos seus comportamentos, ela justifica essa situação e salva a face dos estudantes em sua narrativa.

Nara evoca em seu discurso os colegas presentes na FC como integrantes de um possível grupo de professores que possui características semelhantes às suas (interessados pela Educação, pelo processo de ensino e aprendizagem, que se preocupam com os estudantes). É possível observar que durante a sua narrativa a professora tenta, em diversos momentos, construir a sua história no coletivo, como se as suas ideias e argumentos não fossem individuais e sim coletivos. É plausível interpretar que este posicionamento talvez seja fruto de sua insegurança e nervosismo (linhas 01 a 18) em se manifestar perante o grupo. A necessidade de apoio e pertencimento também fica evidente quando a professora deixa pistas ao longo do seu discurso de que os seus colegas podem ou não concordar com a sua narrativa e até mesmo corrigirem a sua fala se julgarem necessário (linhas 23-24, 37-38).

Destaco ainda algumas ideologias linguísticas³⁵ presentes na narrativa da professora: a de que o contexto de ensino influencia a aprendizagem final do estudante e a de que o professor é o maior responsável por buscar soluções para os problemas sociais que são vivenciados nas escolas.

³⁵ Segundo Kroskrity (2004, p. 498) ideologias linguísticas são “crenças, ou sentimentos, sobre línguas, conforme são usados nos mundos sociais”. Texto no original: “beliefs, or feelings, about languages as used in their social worlds” (Kroskrity, 2004, p. 498)

A seguir apresento uma narrativa de Nara onde ela fala da importância da FC para a formação dos docentes. A interação ocorreu no seguinte evento interacional: no segundo seminário, que foi uma reunião que contou com a participação de todos os docentes do grupo e foram apresentadas perspectivas teóricas sobre a relação entre decolonialidade, educação em DH e o processo de ensino e aprendizagem, o professor Antônio fez um convite a reflexão sobre o modo como podemos atuar enquanto docentes a nível micro social, ou seja, nas nossas aulas e instituições de ensino. Um colega participante dos encontros iniciou a reflexão sobre o trabalho em sala de aula, mencionando a FI e a FC e discorreu sobre a importância de enxergarmos o processo de ensino com cuidado e preocupação, considerando as especificidades de cada estudante.

Logo em seguida, Nara iniciou o seu turno de fala e discorreu sobre a importância de contextualizar e preparar as aulas de acordo com a realidade dos estudantes. Para além deste tópico, a docente também narrou algumas de suas experiências com o ensino remoto devido a pandemia de Covid-19 e falou sobre suas expectativas, dúvidas e incertezas para o retorno presencial nas escolas: A professora mencionou como a FC estava ajudando-a naquele momento e fez a seguinte narrativa:

01	Nara	são uma série de questionamentos mas eu acho que só
02		da gente estar aqui, tentando abrir um pouco a
03		nossa mente, refletir sobre essa realidade, esse
04		pós pandemia também deixa a gente angustiado, mas a
05		gente tem que ir devagar, eu acho que as nossas
06		aulas aqui tem dado uma energia, acredito que para
07		todo mundo uma energia, uma energia nova, uma
08		esperança nova né, "ó vida futura, nós te
09		criaremos", Drummond né? Então assim (risos) tamo
10		junto, é isso que eu queria falar

Transcrição 06- E03

A narrativa acima é uma história própria, narrada em primeira pessoa e que conta com a colaboração dos interlocutores para a sua realização, assim como na narrativa anterior. É possível observar que ao longo dos encontros Nara tenta construir os seus discursos em

colaboração com os seus colegas. Na análise do evento narrado observa-se que a docente narra que a FC estava ajudando-a naquele contexto que estava sendo vivenciado, na época da pandemia. Nara menciona algumas palavras que demarcam uma possível emoção como “angustiado” (linha 3), “tem que ir devagar” (linha 4), “tem dado uma energia” (linha 5) e “uma esperança nova” (linha 6) “tamo junto” (linha 9, 10). Através dessas expressões é possível inferir que a FC estava funcionando como um suporte emocional para a docente.

Pontuo também na narrativa de Nara a entextualização que a professora faz com um poema de Carlos Drummond de Andrade para se referir ao futuro e ao retorno presencial nas escolas após a pandemia do Covid-19. Neste encontro em que Nara fez essa narrativa, o professor Antônio havia falado sobre a importância de observarmos os textos que acessamos e lemos no dia a dia, pois são eles que podem nos ajudar a escolher os materiais que levamos para os nossos alunos durante as aulas. O colega que se manifestou antes de Nara também havia feito uma crítica aos professores que não leem, que não buscam materiais extras para os seus alunos. Interpreto que essas falas previamente feitas a narrativa de Nara podem ter contribuído para que ela tenha feito esta intertextualidade com Drummond em seu discurso.

Em um segundo nível na análise de posicionamentos, observo que Nara se coloca perante os seus colegas como professora que busca conhecimento para os seus estudantes e para a sua vida profissional e que têm esperança no futuro. É possível afirmar que a professora se posiciona com otimismo e boas expectativas mesmo diante de um cenário pandêmico/pós-pandêmico em que a maioria das pessoas estavam desacreditadas em alguns setores da sociedade como a Educação, por exemplo.

A seguir apresento outra narrativa que discorre sobre a importância da FC para Nara. O texto surgiu no seguinte evento narrativo: era a segunda oficina e os professores estavam discutindo textos que poderiam levar para os seus alunos e as temáticas que eles julgavam pertinentes de serem trabalhadas em suas salas de aula. Dois professores se manifestaram antes de Nara e a docente foi a terceira professora a ter o turno de fala naquela reunião. Como um possível tema que ela gostaria de trabalhar, Nara mencionou a temática do racismo. Após discorrer sobre os motivos que a levava a pensar no racismo como um tema importante, a professora fez questão de demarcar como aqueles eventos de formação continuada eram importantes, principalmente no tempo da pandemia. Nara mencionou ainda a falta que essa formação pode estar fazendo para outros professores atuantes na rede de ensino que não estavam ali presentes e trouxe a seguinte narrativa:

01	Nara	hoje eu estou super triste né, diante de tudo que a
02		gente tá vivendo de vez em quando surge mesmo uma
03		desesperança no coração da gente, diante da nossa
04		realidade brasileira, mas eu acho que se a esperança
05		tivesse perdida mesmo eu nem estaria aqui, né? Eu já
06		teria desistido. Então se a gente tá aqui, eu acho
07		que é porque a gente acredita que a educação, a
08		gente contribui muito para melhora do nosso país e
09		o nosso papel é fundamental. O que me angustia é que
10		nós que estamos aqui já acreditamos nisso tudo, né?
11		então isso tudo aqui precisava ser dito para muitas
12		pessoas, a gente precisa ampliar isso mais para que
13		chegue em outras pessoas que não têm os ouvidos
14		abertos para ouvir, né? e de alguma forma, que seja
15		gota a gota, a gente ir disseminando esse respeito,
16		essa igualdade entre todos porque é dessa forma que
17		o nosso país vai melhorar, nossa educação vai
18		melhorar e eu acredito muito nisso

Transcrição 07- E04 B

A narrativa acima se caracteriza como uma narrativa pessoal, narrada majoritariamente na primeira pessoa do singular e, em alguns momentos, na primeira pessoa do plural. A docente alterna entre o posicionamento individual e o posicionamento coletivo, característica bem comum nos discursos de Nara. A dimensão temporal neste texto também é bem demarcada: Nara traz a sua narrativa no presente e apresenta projeções para o futuro. Destaco que novamente Nara se coloca como uma protagonista na sua história docente com um discurso de heroísmo bem evidente.

Os encontros da FC tinham por objetivo criar um espaço propício ao acolhimento, onde os professores se sentissem à vontade para relatar suas experiências docentes, mesmo as mais difíceis, pois acreditamos que através das narrativas é possível elaborar epistemes sobre as práticas de ensino. Foi possível perceber que isso ocorreu ao longo dos eventos de formação com grande parte dos docentes. No evento narrativo acima, onde os professores discutiam sobre possíveis temas e projetos a serem trabalhados em suas salas de aula, é possível observar que a professora se sente à vontade com o grupo e trouxe este relato onde

aponta a sua angústia diante do cenário político e pandêmico que o Brasil estava vivenciando à época. É possível notar que Nara faz uma entextualização com a realidade brasileira, colocando-a como um fator de desesperança (linhas 01-04), porém ao mesmo tempo se posicionando enquanto parte de um grupo de pessoas que acredita e busca mudanças no país (linhas 05-18).

Interessante destacar que Nara constantemente posiciona a FC como um caminho de luta pela educação. Esse posicionamento traz uma perspectiva já mencionada e apresentada nesta tese: a de que a educação continuada é um diferencial e que deve ser buscada pelo professor como forma de luta, sobrevivência e até mesmo para almejar mudanças no sistema de ensino.

Destaco também algumas frases que remetem a eventos de outras escalas presentes na fala da professora, tais como: “hoje eu estou super triste né, diante de tudo que a gente tá vivendo de vez em quando surge mesmo uma desesperança no coração da gente, diante da nossa realidade brasileira” (linhas 01-04), onde interpreto que a docente fazia referência ao momento da pandemia, aos conflitos políticos que estavam sendo vivenciados a época no país (governo Bolsonaro 2018-2022) e a morte do ator Paulo Gustavo³⁶, que consternou grande parte da população brasileira e havia acontecido no dia desta oficina. Importante ressaltar que este posicionamento crítico em relação às políticas bolsonaristas era comum aos docentes participantes da FC, fato que legitima o discurso coletivo de que o período de 2018 a 2022 representaram anos conturbados no campo da Educação.

Nara menciona ainda em seu discurso “outras pessoas que não têm os ouvidos abertos para ouvir né” (linha 13) provavelmente se referindo aos colegas de profissão que não buscam a FC ou que não se envolvem com as questões sociais nas escolas. Esta relação de não-envolvimento por parte de um número expressivo de professores atuantes nas escolas também foi algo narrado por Marina como uma situação problemática já que, na visão dos docentes, o não pertencimento a um grupo de FC e o fato dos professores muitas vezes não se atualizarem, estudarem, faz com que o diálogo na escola se torne mais difícil.

As duas narrativas mencionadas acima apontam para a formação continuada como um caminho de buscas por mudanças, como uma esperança, como um movimento para quem está descontente com o atual cenário da Educação no país.

³⁶ Paulo Gustavo foi um ator, humorista, diretor, roteirista e apresentador brasileiro. Reconhecido internacionalmente por seus trabalhos no teatro, no cinema e na televisão. Falecido no dia 4 de maio de 2021, no Rio de Janeiro, devido a complicações advindas da COVID-19.

A importância da FC para os professores também foi apontada sob um viés diferente do apresentado nas narrativas anteriores. Em um encontro da FC em que os professores falavam da importância de trazer temáticas como o racismo, religião, lgbtqia+ fobia, dentre outros tópicos para as salas de aula, surgiu uma tensão entre os professores quando uma participante se posicionou falando sobre a importância de ter competência para falar dos assuntos mencionados e advertiu os colegas sobre o discurso preconceituoso de “dar voz” ao negro, ao estudante pobre, ao indígena, a mulher periférica e a todas as outras pessoas que fazem parte de grupos socialmente marginalizados na sociedade, corroborando o estigma de que essas pessoas não tem voz própria.

Essa reunião foi marcada por um clima tenso entre os participantes e ao término do encontro Nara falou da importância da FC para ajudá-los neste caminho de participação ativa na luta decolonial. A professora trouxe a seguinte narrativa:

01	Nara	só vou fechar falando assim que tem sido um
02		aprendizado muito grande, a gente vive aprendendo,
03		a gente nunca tá completo, né? eu coloquei aí no
04		chat, isso é o legal, né? Então as nossas
05		discussões aqui tem trazido várias reflexões para
06		mim enquanto professora, a questão da fala e tudo,
07		o que a Maria colocou, eu refleti aqui sobre tudo
08		que ela colocou e concordo e o que eu peço é que a
09		gente não pode desistir mesmo com dificuldades,
10		mesmo não dominando direito tudo, né? Como acho que
11		foi o Mario que colocou, o Ricardo não sei, a gente
12		não sabe tudo mesmo, né? só da gente tá ali
13		propondo esse trabalho, os alunos trazendo também
14		as informações dele, que ele eles pensam, que eles
15		acreditam, e pra gente ficou claro que tem que ter
16		um embasamento sim, mas eu tô falando assim, não
17		tem como dominar o assunto por completo, né? Só da
18		gente estar gerando essas discussões, a gente
19		aprende enquanto o professor também, né? e os
20		alunos também entre eles e com a gente, então assim
21		é um trabalho que não pode deixar para lá, tem que

22		ser urgente, como eu coloquei no chat. É urgente a
23		gente trabalhar esses temas, discutir, errando, não
24		errando, caindo, levantando, porque a vida é assim,
25		né? e os alunos precisam saber disso também. A
26		gente está ali numa construção juntos. Então é
27		isso. Muito feliz de estar aqui gente, não me canso
28		de repetir. Obrigada pelas considerações, aprendi
29		muito hoje, enfim. Muito obrigada a todos os
30		colegas aí

Transcrição 08 - E04 B

A narrativa acima (transcrição 08) se caracteriza como um relato de experiência narrado em primeira pessoa onde a docente projeta o seu discurso diretamente aos outros professores presentes na reunião, seus interlocutores. A dimensão de avaliação da professora também é bem explícita nesse texto.

Em uma análise de posicionamento é possível destacar, em um primeiro nível, que Nara avalia a importância da FC para a sua prática docente e a necessidade de envolvimento e participação dos professores no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, assim como apontado por hooks (2020) e Jordão (2013).

Em um segundo nível na análise de posicionamento destaque também o fato de Nara construir e projetar ao longo de toda a sua participação na FC a sua identidade enquanto docente que se esforça, que quer aprender, que luta pela educação e está em constante processo de aprendizado durante a sua formação. A professora frequentemente afirmava a importância daqueles eventos para a sua caminhada profissional e nesta narrativa não foi diferente (linhas 26-30). Outro ponto de destaque é o fato de Nara assumir essa identidade de docente que anima os seus colegas, que entende as dificuldades vivenciadas por todos e que busca o apoio necessário nos encontros da FC e também oferece esse apoio e ânimo aos colegas ali presentes.

Em um terceiro nível na análise de posicionamento é possível identificar como conhecimento compartilhado no grupo a discussão sobre o lugar de fala. Esse tema foi recorrente ao longo da FC e é também uma discussão que se faz presente em diferentes espaços da nossa sociedade. Penso que a narrativa acima suscita alguns questionamentos pertinentes sobre esse tema. Em perspectiva semelhante a Nara, entendo que a discussão sobre o local de fala é importante e necessária, porém acredito que ela não pode ser uma desculpa

para os brancos não falarem sobre o racismo ou para os héteros não estudarem e falarem sobre a homofobia, por exemplo. O posicionamento de não participar dos debates e deixar apenas as pessoas que sofrem diretamente com essas mazelas sociais falarem sobre esses temas acabam reproduzindo uma exclusão dessas discussões e desses corpos na sociedade.

Foi possível perceber nesta seção, através das discussões teóricas e das narrativas docentes, que a FC pode funcionar como um espaço de apoio e acolhida para os professores. Além disso, a formação continuada também pode se caracterizar como um espaço de luta na Educação e, infelizmente, a não participação da grande maioria dos docentes atuantes nas escolas contribui para que o processo de ensino e aprendizagem se torne conflituoso.

Outro aspecto que merece destaque e que foi discutido por meio das reflexões teóricas e das narrativas docentes é a distância existente entre a formação inicial e a real prática de sala de aula. As narrativas apresentadas nesta seção apontam que as universidades ainda não estão acompanhando as novas demandas que surgem nas escolas. Mesmo compreendendo que a formação inicial nunca dará conta de todas as necessidades dos diferentes contextos de ensino, as narrativas apontam que a discrepância entre o que é praticado na FI e a real prática de sala de aula é grande.

Tendo discorrido neste capítulo sobre a colonialidade do saber vigente e propagada pelas universidades e pela formação de professores, proponho a seguir algumas reflexões sobre a educação e os direitos humanos, com foco para a escola básica. Essa discussão sobre os DH na Educação, que é uma pauta já legitimada por meio de documentos oficiais no Brasil, aparece como uma resposta (ou uma atitude decolonial) em relação aos problemas ainda vigentes no ambiente escolar.

3.2. Os Direitos Humanos e a Educação

Por enquanto, quero apenas sugerir, de maneira bastante elementar, que se tenho um vínculo apenas com aqueles que estão próximos de mim, que já me são familiares, então minha ética é invariavelmente paroquial, comunitária e excludente (BUTTLER, 2018, p. 105)

Não há como negar que estamos vivenciando tempos sombrios em nossa sociedade, principalmente no que tange à educação e a ciência. Constantes ataques às instituições de ensino são feitos por “especialistas” que se julgam no direito de decidir o que deve ou não ser ensinado na educação básica e no ensino superior no país, sem sequer terem colocado os pés em uma sala de aula ou em um curso de licenciatura (haja vista os últimos ministros da Educação nomeados no governo Bolsonaro). Estávamos em um momento em que pessoas sem a devida formação decidem sobre o processo de ensino e aprendizagem no Brasil, claramente orientadas por um viés mercadológico, capitalista, no qual a formação social pautada nos direitos humanos é ignorada. Nesta seção discuto sobre o PNEDH, sobre a história dos Direitos Humanos na sociedade e como eles são vistos no campo da Educação.

Essa perspectiva mercadológica da educação a qual me refiro foi confirmada por alguns professores participantes da FC e Ravi foi um deles. Em um encontro com todos os docentes reunidos, onde estava sendo discutidos os DH e a Educação, Ravi falou sobre o viés mercadológico vigente na instituição de ensino em que trabalha. O docente trouxe a seguinte narrativa:

01	Ravi	este projeto de escola neoliberal que é antigo, né?
02		e a cada ano mais sendo implantado não só nas
03		escolas particulares como nas escolas públicas
04		também, né? Eu trabalho numa escola pública federal
05		e só para dar o meu depoimento, meu exemplo é... é
06		uma escola meritocrática, a meritocracia faz parte
07		do exército. Isso aí é um dos pilares do exército,
08		é a meritocracia. Para quem não sabe o sistema lá,
09		os alunos que tiram mais de oito em todas as
10		disciplinas, eles recebem um alamar. Alamar é uma
11		cordinha que ele tem direito a usar no próprio
12		uniforme para se diferenciar daqueles outros né.
13		Então já começa por aí.

Transcrição 09- E03

A narrativa acima (transcrição 09) é um texto com as dimensões de tempo, frequência e avaliação bem demarcados: se trata de um relato de experiência pessoal, no presente, que

descreve uma prática rotineira dentro do colégio militar. É uma experiência avaliada negativamente pelo professor.

Em um primeiro nível da análise de posicionamento é possível notar o professor relatando o viés mercadológico, capitalista e meritocrático existente na instituição de ensino em que trabalha, onde os alunos são diferenciados de acordo com o desempenho escolar. Esse relato reforça o argumento de que a formação social dos estudantes podem ser desconsideradas nas escolas e os estudantes talvez sejam vistos como números dentro das instituições, sejam elas privadas ou públicas. Neste tipo de educação não há espaço para o letramento crítico ou para o PNEDH, por exemplo. O docente se coloca como um antagonista na história narrada e entendo que a seguinte construção feita em seu discurso: “Para quem não sabe o sistema lá” (linha 08), projeta aos interlocutores a identidade de Ravi como um indivíduo que não faz parte da instituição em questão. Entendo que o professor se coloca como uma pessoa de fora da escola ao se referir a esse viés neoliberal no sistema de ensino.

Em um segundo nível na análise de posicionamento observo que Ravi negocia com os seus colegas interlocutores a identidade do professor que atua em um colégio militar, ambiente que muitas vezes não dialoga com uma pedagogia crítica, decolonial e libertadora, mas que não concorda com todos os princípios vigentes na instituição em que trabalha. Corroborando o relato de Ravi questiono também essa perspectiva neoliberal da educação que atinge não apenas o colégio militar em que o professor leciona mas também outros contextos como as universidades e as escolas de educação básica públicas e privadas no país. O relato de Ravi comprova como é importante e necessário discutir os DH no ambiente escolar.

Bittar (2021) faz uma trajetória histórica acerca da educação em DH na América Latina e afirma que esse processo ocorreu de forma dialógica entre os nossos países vizinhos. Segundo o autor, a pauta da educação em direitos humanos no Brasil está em voga desde os anos 60-70 com as ditaduras Sul-americanas. Porém, nessa época a ideia de direitos humanos estava mais relacionada à liberdade dos cidadãos devido ao contexto político da ditadura que estava sendo vivenciado naquele momento. Era uma educação pautada nas lutas pela democracia e pela liberdade de expressão dos indivíduos.

De acordo com Bittar (ibid), foi no fim da década de 80 que a educação em DH ganhou uma nova perspectiva no Brasil e nos países vizinhos com o fim dos regimes militares. O pesquisador afirma que após a Constituição Brasileira em 1988 que “a noção de cidadania irá se ampliar, e que se dará a inversão de prioridade constitucional em favor do respeito à dignidade humana e aos direitos humanos” (BITTAR, 2021, p. 03). A partir daí, a

educação escolar passou a ter o seu foco não apenas na formação do indivíduo para o mercado de trabalho, mas também na formação do ser humano para viver em sociedade. Porém, ao observarmos parte da narrativa de Ravi (transcrição 09), notamos que não é isso que sempre ocorre na prática.

Sobre o processo de implementação da Educação em Direitos Humanos Bittar (2021) afirma que

a Educação em Direitos Humanos, em primeiro lugar, nasce por um *processo informal e popular*, e irá, aos poucos, se expandir, ganhando *legitimidade, autonomia, reconhecimento e força organizacional*, para, em seguida, viver um ciclo de *institucionalização, formalização, juridificação* e, inclusive, de *inclusão* nos sistemas da educação formal, o que ocorrerá, em toda a América Latina, apenas a partir dos anos 2000 (BITTAR, 2021, p. 04).

Bittar menciona a conexão entre os eventos locais, regionais e nacionais que culminaram na implementação dos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no país. De acordo com o autor, alguns fatores históricos contribuíram para que essa luta se espalhasse entre os nossos países vizinhos e no Brasil, como por exemplo o processo de colonização e a exploração violenta das colônias. Além disso, os aspectos geográficos e as questões culturais são fatores que evidenciam que o PNEDH tem suas raízes na luta decolonial coletiva.

Porém, de acordo com Zenaide e Viola (2019), no contexto histórico de duas grandes guerras mundiais e fortes processos ditatoriais na América Latina, foram formadas sociedades pouco ligadas ao respeito aos DH, principalmente no âmbito Sul-Global. Quando pensamos na América Latina, a colonização e a escravidão contribuem para que o respeito aos DH ocorra menos ainda na prática. Considerando os contextos históricos de colonizações, escravidão e ditadura mencionados, Zenaide e Viola (2019) afirmam que “sociedades que apresentam esta formação histórica dificilmente conseguem romper o universo dos privilégios sem defrontar-se com seu maior correlato da desigual distribuição de renda – a questão da educação” (ZENAIDE; VIOLA, 2019, p. 88).

Hunt (2009) faz um apanhado histórico sobre a definição dos DH na sociedade e perpassa diversos contextos sociais, com ênfase na sociedade norte-americana e francesa, e demonstra que as diferentes definições existentes acerca do tema nunca trouxeram de modo claro o escopo dos DH na sociedade. Porém, a autora critica que apesar do termo ser dito como universal, nem todos os seres humanos são considerados suficientemente autônomos

para gozar dos direitos tidos como essenciais à condição humana, conforme pode ser verificado nas narrativas docentes mencionadas ao longo desta tese.

Considerando especificamente o PNEDH lançado no Brasil em 2006, Bittar (2021) afirma que este documento foi influenciado por outros movimentos globais que aconteceram no mundo, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção de Viena (1993) e o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2005). O pesquisador também menciona alguns acontecimentos a nível nacional que ocorreram para que essa pauta da educação em DH fosse reconhecida, sistematizada e lançada em um plano formal como uma política pública educacional no país. Apesar de soar como uma utopia, o PNEDH possui uma forte base de diálogos com o setor político e educacional no Brasil.

Bittar (2021) destaca que o processo de implementação de uma política/ direito social não é tão simples e que diversos percalços atrapalharam (e ainda atrapalham) a efetivação do PNEDH no Brasil. O autor menciona um fator que merece destaque: a crise econômica global de 2018 que trouxe à tona grupos e comportamentos sociais que não eram percebidos com tanta ênfase nas décadas anteriores. Segundo Bittar (2021), observou-se uma crise econômica, política e moral que deu início a uma agenda de grupos “ultra-neo-liberais” com concepções “ultra-conservadora” que podem ser observadas cada vez mais forte na sociedade e que influenciam diretamente o âmbito educacional no país.

O fato é que no Brasil, desde o período de 2013 onde se iniciaram as manifestações populares contra o governo petista até o fim de 2015, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, além do pano de fundo envolvendo a crise econômica de 2008 mencionada acima, a pauta da educação em direitos humanos deixou de ser pensada, aplicada e expandida para ser defendida em movimento de resistência aos discursos de grupos ultra-conservadores, não-democráticos que flertam com o fascismo e definem os DH como “direito dos manos”, “mimimi” ou “ideias de esquerditas”. Ao invés de lutarmos pelo direito de todas as pessoas viverem uma vida digna, com respeito, com acesso às oportunidades e com liberdade de expressão, passamos a discutir ideologia de gênero, escola sem partido e ensino cristão nas escolas no país.

O PNEDH é um documento composto por treze artigos que versam sobre o processo de ensino e aprendizagem em diferentes contextos sociais permeando a temática dos DH. Diferentemente do que se possa imaginar inicialmente, não se trata de um documento com conteúdos a serem trabalhados nas escolas; é uma diretriz que traz recomendações a respeito da importância dos DH na trajetória de ensino e aprendizagem dos estudantes, através da

educação formal e informal, para a formação de um cidadão apto a estar em sociedade. Os objetivos centrais do plano são

a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz (BRASIL, 2007, p. 10).

Além dos objetivos centrais explicitados acima, o plano também traz diretrizes para a formação de professores e para as pesquisas no país. De acordo com o PNEDH, os princípios da educação, baseados na declaração dos direitos humanos, são

“I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.” (BRASIL, 2007, p. 45)

Conforme pode ser observado acima, o PNEDH não faz defesas de partidos políticos ou ideologias partidárias, mas sim do respeito à vida, à diversidade, ao meio ambiente, à luta pela dignidade e a valorização da existência humana. De acordo com o plano, os DH podem ser definidos como “um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos” (BRASIL, 2007, p. 44).

Zenaide e Viola (2019) mencionam a educação em DH como um “caminho, percorrido desde meados do século passado, em busca de superação do autoritarismo e da formação da democracia” (ZENAIDE; VIOLA, 2019, p.86) . De acordo com Candau (2012, p. 715), os direitos humanos são definidos como “referência para a construção de sociedades humanas e democráticas”.

Segundo Cadilhe (2018) o respeito aos DH, por meio da FI e FC, podem ocorrer através de políticas micro e macrossociais. Neste trabalho buscamos a intervenção a nível local, diretamente com os professores nos eventos de formação e através disso, almejamos mudanças em outras escalas de tempo e espaço por meio dos professores participantes dos

encontros. A seguir, apresento algumas narrativas que apontam para o não respeito dos DH na prática escolar e a importância de ações para atuarmos diretamente nesta situação.

3.2.1. Narrativas sobre o não respeito aos DH nas escolas

Durante a FC surgiram algumas narrativas que confirmam o não respeito aos DH na realidade escolar. A seguir apresento um discurso que ocorreu no seguinte evento narrativo: Os docentes participantes estavam reunidos para a primeira oficina e eles foram convidados a se apresentarem novamente e trazerem narrativas que expusessem suas motivações para um ensino sensível aos DH nas escolas em que atuam. Marina trouxe a seguinte narrativa sobre uma experiência docente envolvendo a temática do racismo que ocorreu no ano de 2020:

01	Marina	E no ano passado né eu estava em uma escola, gente
02		não tô falando mal da escola mas infelizmente eu
03		tenho um radar e eu fico observando muito essas
04		questões né. Alguns professores a gente trabalha,
05		articula, né? Tem uma preocupação... outros é só
06		aquele momento ali mesmo né. Então havia uma sala
07		do 3º ano né com esse seguinte cartaz, o segundo
08		aí[a professora projeta o cartaz em sua tela].
09		Então isso me chamou muita atenção entre outros
10		também, mas esse pontualmente né, porque para que
11		essas práticas né que ocorreram comigo lá atrás,
12		que eu trago na minha narrativa né, não continue
13		ocorrendo né, o que que precisa? o que que poderia
14		ser feito, né? trabalhar de forma mais crítica,
15		mais consistente, trazendo a lei 10.639 né, para
16		ser implementada dentro da escola, mas assim como
17		a colega falou da questão da inclusão ali, a
18		questão do racismo também né que perpassa as
19		discussões de raça e creio também que de gênero
20		que a gente observa muito na escola, infelizmente,
21		isso acontece de uma forma que não há uma
22		eficiência né

Imagem 6

Fonte: imagem postada no
produzido pelos
FC.

Marina traz como
uma experiência sobre o
consciência negra na
trabalhava, onde sua



PADLET
participantes da

evento narrado
dia da
escola em que
colega,

professora da instituição, ajudou a reproduzir um discurso que relativiza a luta racial no país através de um processo de entextualização com um texto supostamente de Morgan Freeman. Marina também aciona em seu discurso um evento em que ela foi vítima de racismo que ocorreu em outra escala de tempo e espaço para confirmar o seu argumento acerca da importância da luta racial dentro das escolas. Por meio desta narrativa a docente expõe esse tipo de situação que, infelizmente, ainda ocorre com frequência nas instituições de ensino.

Esta narrativa se caracteriza como um relato de experiência no passado, narrado em primeira pessoa, com a avaliação da docente sobre o fato narrado. Em uma análise de posicionamento, no primeiro nível, é possível observar que Marina narra uma experiência vivenciada onde ela expõe uma situação em que ocorreu a relativização do racismo por parte de um professor, dentro de uma instituição de ensino. Marina se posiciona como antagonista nessa história.

No segundo nível a professora endossa a sua identidade de docente que luta contra o racismo, que conhece as leis a respeito deste tema e que oferece caminhos para trabalharmos com este assunto nas escolas. É possível afirmar que essa narrativa contribui significativamente para a construção de epistemes sobre a temática do racismo no processo de ensino e aprendizagem já que além de expor o problema, Marina também menciona os caminhos que poderiam ser trilhados com o objetivo de mudar este cenário nas escolas: o respeito às leis já vigentes no país e o trabalho de forma mais crítica e consciente por parte dos docentes.

A seguir apresento outra narrativa de Marina que também ocorreu no mesmo evento narrativo do texto anterior: era a primeira oficina e a docente menciona novamente o evento em que ela foi alvo de uma prática racista enquanto estudante (transcrição 02). Marina fala sobre os impactos que essas ações de desrespeito aos DH podem ter na vida dos estudantes e finaliza a sua narrativa dizendo que essas práticas acontecem também em outras regiões do país, evidenciando que não se tratam de eventos isolados. Marina trouxe a seguinte narrativa:

01	Marina	eu sou uma pessoa que até hoje eu não gosto de
02		tirar retrato porque ali está um fragmentozinho do
03		que eu coloquei, não sei se a gente vai enviar no
04		WhatsApp o material, mas eu lembro direitinho dos
05		risos. Essa apresentação só nos colocaram lá, nós
06		não falávamos nada, saímos né, anos 80 né? Mas
07		ainda há escolas que... Estou fazendo um outro
08		curso também no Acre e o pessoal estava falando
09		sobre isso, mostrando que infelizmente lá no
10		estado do Acre tem uma escola, tem pouquíssimo
11		tempo, né? Assim como infelizmente devem ter
12		outras por aqui também em Minas, né? Então essas
13		práticas isoladas sem pensar, né?

Transcrição 11- E02 C

Na narrativa de Marina observamos novamente a entextualização de um evento que ocorreu em uma escala de tempo e espaço diferentes do atual, em um momento em que a docente era estudante e que repercute até hoje em sua vida pessoal e profissional. É uma

narrativa em primeira pessoa que traz uma experiência vivida com dimensões de tempo e frequência bem demarcados: foi um momento vivenciado no passado (linha 06) mas que ocorre até hoje nas instituições de ensino (linhas 7-13). A professora também deixa evidente a sua avaliação sobre o evento narrado ao longo da narrativa.

Destaco que essa narrativa de Marina pode ser entextualizada em outras discussões em voga atualmente: a pauta do corpo negro ser objetificado sexualmente ou ser colocado como incapaz de se posicionar por meio de sua própria voz. Essa discussão se faz importante diante do relato da professora onde ela menciona que se recorda de ter sido alvo de risos e de que não tinha fala naquela atividade proposta na escola em que estudava.

Em uma análise de posicionamento, no primeiro nível, destaco o relato da experiência racista que Marina foi alvo enquanto discente e o relato de que situações semelhantes ocorrem atualmente em diversos lugares do país. Isso confirma a existência do racismo dentro das próprias escolas, fato que claramente desrespeita os DH e vai contra as diretrizes de ensino vigentes em nosso país. Nesta narrativa Marina se coloca enquanto antagonista da história contada.

Em um segundo nível é possível observar que Marina negocia com os seus colegas presentes no encontro a identidade da docente que não apenas defende a luta racial mas que também já sofreu o racismo na pele. A professora inclusive relata nas duas primeiras linhas o trauma que repercutiu em sua vida até hoje devido a prática racista que vivenciou na escola em que estudava (“eu sou uma pessoa que até hoje não gosto de tirar retrato” (linhas 1-2)). Ademais a docente também projeta a identidade de professora que busca conhecimento e investe na sua profissão ao mencionar outro curso de FC que está frequentando além deste em questão proposto pelo grupo de pesquisa LAEDH/UFJF.

Destaco o potencial de construção colaborativa de conhecimento por meio da narrativa de Marina já que a docente denuncia o não respeito aos DH que ocorre nas instituições de ensino desde a época em que ela era estudante e que perdura até hoje. Através dos relatos da professora fica evidente que o PNEDH não é considerado dentro das escolas. Por se tratar de situações tão absurdas, como práticas racistas dentro das próprias escolas, as narrativas da professora são oportunidades de conhecimento prático, reflexão e construção coletiva de possibilidades para o ensino. Esta situação de exclusão nas escolas devido não apenas a raça, mas também devido a religião, classe, orientação sexual, dentre outros fatores, claramente não estão em consonância com o PNEDH e foram relatadas em diversos momentos ao longo dos encontros. A narrativa de Nara a seguir traz outro exemplo sobre este assunto.

O discurso abaixo ocorreu no seguinte evento narrativo: na primeira oficina os docentes foram convidados a partilhar os fatores que os motivaram a buscar uma prática de ensino sensível aos DH nas escolas em que atuam, Nara foi a segunda professora a se manifestar e falou sobre uma atividade teatral que propôs em uma de suas turmas. Durante esta atividade um estudante negro, homossexual, que era excluído na escola e que raramente se envolvia com as atividades escolares, pediu para participar do teatro e fazer o papel do ator principal. Porém, a professora informa o que aconteceu após esta atividade e ressalta a falha das escolas em acolher as pessoas, independente de suas subjetividades. Nara trouxe a seguinte narrativa:

01	Nara	e aí, a aula terminou, a gente se despediu e no
02		outro dia eu não dava aula na escola. No outro dia
03		ele apareceu enforcado na árvore da escola. E aí eu
04		fiquei pensando "meu deus do céu... eu tenho foto
05		dele brincando, eu tirei fotos..." então assim, foi
06		uma experiência... Ele é negro, reclamava de sofrer
07		preconceito da própria família, homossexual...
08		Então assim, ele se matou, sabe? e foi o meu último
09		momento com ele, então a partir daquele dia mais
10		ainda, eu me preocupei em ter um olhar mais
11		carinhoso

Transcrição 12 - E02 B

A narrativa acima se configura como um relato em primeira pessoa onde Nara narra a sua experiência docente e a história de um dos seus alunos. É uma narrativa que apresenta as dimensões de tempo e espaço bem definidas e é finalizada com a avaliação da professora sobre a experiência relatada (linhas 9-11).

Na análise de posicionamento, em um primeiro nível, é possível observar que Nara traz como evento narrado uma tragédia que aconteceu em sua escola: uma atividade teatral em que um estudante que não se envolvia nas tarefas escolares pediu para participar e a morte trágica desse mesmo estudante na escola, no dia seguinte. A professora destaca em sua narrativa que esse estudante era negro, homossexual e sofria preconceito até mesmo da própria família, fato que confirma as linhas abissais existentes no mundo. É a reprodução de uma exclusão social que não permite que o outro sequer seja considerado como membro da

sociedade. Nara corrobora em sua narrativa as mazelas que acometem as pessoas que vivem à margem da sociedade e o impacto que isso tem em suas trajetórias. Cabe questionarmos se nas escolas, um espaço que deveria se caracterizar como um ambiente de acolhimento e aprendizagem, essas linhas abissais são combatidas ou reproduzidas e endossadas, conforme venho discutindo ao longo desta tese.

Destaco ainda nesta narrativa a questão do suicídio no ambiente escolar. Conforme o relato de Nara, sabemos que essas tragédias ocorrem na sociedade e geralmente elas são desencadeadas por questões psicológicas, psiquiátricas e, muitas vezes, também por falta de acolhimento, respeito e empatia com o próximo. Enquanto professora, em minha experiência docente, não me recordo de ter presenciado discussões envolvendo a saúde mental dos estudantes nas escolas em que trabalhei. Aparentemente na escola em que Nara leciona isso também não ocorre, ou pelo menos não ocorria. Acredito que a narrativa da docente endossa a importância de trabalharmos a saúde mental e emocional dos professores e estudantes no ambiente escolar.

Em um segundo nível na análise de posicionamento é possível notar que Nara se posiciona enquanto docente que já vivenciou experiências trágicas em sua trajetória profissional devido ao não respeito aos DH nas escolas, porém, mesmo diante desses fatos trágicos e traumatizantes, a docente se posiciona enquanto profissional que busca ações concretas por meio de sua prática docente, como por exemplo, dedicar mais atenção aos seus estudantes (linhas 8-11).

As linhas abissais relatadas acima exemplificam os aspectos da colonialidade persistente em nossa sociedade. De acordo com Maldonado-Torres (2019), vivemos a colonialidade do ser, do saber e do poder. Essa colonialidade atua no controle dos corpos acerca dos espaços que eles podem ocupar, atua sobre os conhecimentos que são tidos como válidos e também define vidas que são reconhecidas como dignas. Ao discorrer a respeito das dez teses sobre a colonialidade, o autor afirma em uma delas que “os efeitos imediatos da modernidade/colonialidade incluem a naturalização do extermínio, expropriação, dominação, exploração, morte prematura e condições que são piores que a morte” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 47). O autor explica que todas essas ações são normalizadas com os colonizados e funcionam como uma autorregulação social, criando o processo de auto-colonização entre os próprios povos colonizados.

Entendendo que a escola é, ou pelo menos deveria ser, um reflexo da sociedade, cabe questionarmos o padrão social que está sendo apresentado e normatizado por nós, enquanto professores, aos nossos estudantes. Será que os nossos discentes se veem como pessoas

brancas, magras, heterossexuais, provenientes de famílias compostas por pai, mãe e irmãos e com boas condições financeiras? Será que nós, professores, nos encaixamos neste padrão? Muitas vezes essa farsa social perpassada através de uma padronização reproduzida pela sociedade, incluindo nós enquanto instituições de ensino, faz com que os alunos não se identifiquem com as escolas desde a educação básica e acabam optando por abandonarem os estudos, contribuindo para um ciclo contínuo de exclusão social e baixo nível de letramento, conforme já observado por Collins (2015).

Collins (ibid), apesar de apresentar dados sobre países estrangeiros, traz em suas pesquisas relatos que podem ser vistos como dialógicos a sociedade brasileira: o baixo nível de letramento formal faz com que as pessoas tenham poucas oportunidades de emprego e, conseqüentemente, contribui para que o nível de pobreza entre as pessoas já pobres aumente e se solidifique. Street (2014) também aponta através de suas pesquisas que o letramento tradicionalmente institucionalizado nas escolas pode ser colonizador e muitas vezes funciona como uma ferramenta de controle social definindo os meios que as pessoas podem circular dependendo dos letramentos que possuem.

A importância de um processo de ensino e aprendizagem que englobe as subjetividades dos estudantes foi um tema abordado ao longo dos encontros da FC por todos os docentes. A seguir apresento um discurso feito por Nara que aconteceu no seguinte evento narrativo: Os professores estavam discutindo sobre os possíveis temas para abordarem em seus projetos de ensino. Nara fez a sua escolha e elegeu a temática do racismo. A docente fez o seguinte relato:

01	Nara	todos os temas muito relevantes né, que devem ser
02		trabalhados. O que eu escolhi porque é um tema que
03		a gente já trabalha bastante que é a questão do
04		racismo né. E toda vez que eu vou trabalhar esse
05		tema na minha escola, apesar da maioria dos meus
06		alunos serem negros, eu vejo que vem algumas falas
07		desses meninos que me incomodam muito assim porque
08		eles não acreditam que eles são negros, sabe? fui
09		trabalhar um texto com eles que falava sobre os
10		cabelos, né? cabelos cacheados pra gente valorizar
11		mesmo, o nome do, eu tenho até o texto aqui... O
12		texto se chama "Conheça seus cachos". E aí eu levei

13	imagens de mulheres negras lindas, mostrando a
14	importância da valorização disso. E aí teve um
15	aluno que virou para mim e falou assim gente: "ah,
16	eu só vou casar com uma mulher se ela for branca".
17	Aí eu perguntei pra ele: "ah, mas por que você só
18	vai casar com uma mulher se ela for branca?"
19	"Porque eu não quero meus filhos passem o que eu
20	passsei". E aí eu fiquei assim impactada com essa
21	frase dele, né? e aí fomos juntos para tentar ir
22	mudando essa visão dele, né? Quer dizer, uma falta
23	total de auto estima, deve ter sofrido muito muito
24	preconceito e não quer isso para o filho, né? E aí
25	as pessoas dizem que: "ah, o próprio preto tem
26	preconceito". Óbvio. Óbvio que tem né porque ele é
27	tratado tão mal, né?

Transcrição 13 - E04 B

A narrativa acima (transcrição 13) é uma história narrada em primeira pessoa com a presença de um terceiro personagem - o estudante negro que aponta as mazales do racismo em sua vida. É uma narrativa com as dimensões de tempo (passado e presente), frequência e avaliação bem claras. Nara se coloca ora como protagonista e ora como antagonista na história narrada.

A professora traz em seu relato um evento de letramento que ocorreu em sua sala de aula e a fez perceber como os seus estudantes são afetados diretamente pela temática do racismo. A narrativa de Nara sobre o preconceito vivido pelos alunos e como isso reverbera em suas vidas dialoga com a narrativa de Marina (transcrição 02, 11) que também teve sua vida afetada enquanto discente e docente em decorrência desse racismo estrutural. Destaco na narrativa uma expressão indexical descritas nas linhas 25-26 ("ah, o próprio preto tem preconceito") que pode trazer a tona uma discussão comum na sociedade atualmente: o discurso falacioso de que o racismo é engendrado pelas próprias pessoas negras, eximindo as pessoas brancas e toda a sociedade de suas responsabilidades em relação ao racismo. Além disso, esse discurso também contribui para a relativização da luta racial no país.

Em um segundo nível na análise de posicionamento destaco o fato de Nara se projetar enquanto docente branca que reconhece o racismo na sociedade e demonstra empatia, compreensão e solidariedade com a causa através de sua prática docente. Ressalto o fato de a

professora se colocar como uma protagonista em sua história demonstrando aos seus interlocutores que ela já trabalha com temáticas críticas e sociais antes mesmo de sua participação nos eventos de formação continuada.

Na seção a seguir dou continuidade com as narrativas que apontam para o não respeito dos DH nas escolas, com foco para o silenciamento desta temática no ambiente escolar.

3.2.2. Silenciamento sobre os DH no ambiente escolar

Ravi também trouxe narrativas sobre a discussão e o respeito aos DH na escola em que atua. Na narrativa abaixo (14) o professor narra a sua experiência docente em relação a temática de gênero e sexualidade no colégio militar. O evento interacional ocorreu da seguinte maneira: era a segunda oficina da FC e os professores estavam discutindo possíveis ideias para os seus projetos de letramento, que era a atividade que deveria ser entregue ao término dos encontros. Antes de Ravi iniciar o seu turno, Raiane, uma colega docente participante dos encontros, estava falando sobre os tópicos que julga importantes em seu contexto de trabalho e finalizou escolhendo a temática da desigualdade social como um possível tópico para o seu projeto de letramento. Nathália, monitora do grupo de Ravi, concordou com o tema mencionado por Raiane e logo em seguida pediu para Ravi se manifestar sobre a possível temática do seu projeto de ensino. O professor trouxe a seguinte narrativa:

01	Ravi	Então, é... pensando aqui né, analisando, por isso
02		que eu estava querendo ouvir mais as pessoas porque
03		como eu já falei aqui, eu vivo em uma realidade
04		paralela quase a vocês que estão no município, no
05		estado né? a minha... é o meu contexto é
06		completamente diferente né. Então pensando aí,
07		obviamente a questão de gênero e sexualidade ela tá
08		envolvida, mas até porque eu acho que a ausência
09		de... o silêncio em relação a gênero e sexualidade
10		onde eu trabalho ele é incômodo porque ele acaba
11		não sendo um problema porque eu acho que problema é
12		tudo aquilo que a gente tem que enfrentar. Lá acaba
13		que não é um problema porque existe um silêncio, só

14	que é aquele silêncio que incomoda, sabe? é um
15	silêncio que incomoda porque você vê ali alunos às
16	vezes querendo ter uma representatividade dentro de
17	sala mas que não podem agora obviamente nesse
18	contexto que a gente tá de aula online, isso passa
19	completamente despercebido, é imperceptível isso
20	tudo. Até porque a plataforma que o colégio nos dá
21	é como essa daqui, né? Ao invés do Google meet a
22	gente usa o Jitsi, então eu consigo ver todos os
23	alunos, eu peço para que de vez em quando eles
24	abram a câmera e falar, eu os escuto, mas não há,
25	não tem aquela relação social, né? então isso acaba
26	sendo algo que não é tratado, não é comentado

Transcrição 14 - E04 A

Na narrativa acima (transcrição 14) Ravi traz um relato de uma experiência própria, narrada em primeira pessoa, com dimensões de espaço e tempo bem delimitadas (linha 03 a 06). O professor também imprime a sua avaliação sobre a situação exposta ao longo de sua narrativa (linha 13).

Em um primeiro nível da análise de posicionamento, observo que Ravi relata que a temática de gênero e sexualidade na escola em que trabalha é um tipo de assunto que sequer é mencionado. Diante deste relato entendo que os alunos que têm suas trajetórias perpassadas pela questão de gênero e sexualidade não são considerados dentro do colégio militar. A narrativa de Ravi se apresenta como uma entextualização prática do conceito de linhas abissais de Santos (2020) em relação ao apagamento e inexistência de certos corpos na sociedade e corrobora as minhas reflexões sobre a falta de respeito aos DH e ao PNEDH dentro das escolas. Ravi se posiciona como um antagonista em sua narrativa já que deixa pistas em seu discurso de que não compactua com essa situação e logo não é responsável por ela.

Em um segundo nível destaco que o professor traz em sua narrativa, após quase um mês de encontros semanais com os colegas de FC, o discurso de que o seu contexto de trabalho é diferente do de seus colegas. Acredito que esse discurso influencia diretamente na forma como Ravi projeta a sua identidade para os seus interlocutores e, conseqüentemente, na forma como ele é visto pelos seus colegas de FC. Porém destaco que mesmo estando em um

contexto “completamente diferente” (linha 5), “em uma realidade paralela” (linha 3), o professor vivencia problemas em sua prática docente semelhantes à de seus colegas participantes da formação.

A narrativa de Ravi acima (14) informa que o ensino online fez com que o respeito aos DH no processo de ensino e aprendizagem tenha se tornado ainda mais utópico devido ao distanciamento que os professores tiveram dos seus alunos durante o período do ensino remoto. Essa situação corrobora novamente a discussão sobre as linhas abissais nas escolas (“passa completamente despercebido, é imperceptível isso tudo” (linhas 02-03)).

Ressalto ainda, com base no discurso do professor (linhas 05-07), que o acesso a diferentes tecnologias não é garantia de que seja praticado um ensino socialmente sensível, crítico e situado nas instituições de ensino. Entendo que a escola pode ter recursos e contar com um corpo docente bem preparado academicamente, mas o que faz com que ocorra um ensino sensível aos DH são outros aspectos. A situação posta reforça o sentido desta FC como uma atitude decolonial. O relato do Ravi confirma que a escola pode ser particular ou pública, ter ou não recursos financeiros, que a realização de um ensino sensível aos DH perpassa a prática docente. É por isso que esse evento de formação (e outros ao redor do país) são tão importantes.

Conforme foi observado nas discussões ao longo deste capítulo é possível percebermos que as escolas (seja municipal, estadual, particular ou federal) geralmente não constroem um processo de ensino e aprendizagem sensível aos direitos humanos, mesmo com a existência do PNEDH e de outras diretrizes de ensino que apontam para a importância de um ensino que contemple a formação social dos estudantes. Porém, enquanto professores não podemos nos calar diante da situação. Cadilhe (2020) aponta algumas reflexões a esse respeito e tece os seguintes questionamentos

Que saberes culturais são silenciados ou deslegitimados, e o que isso nos informa enquanto epistemicídios (SANTOS, 2010) que marcam a colonialidade do saber? Que ações podem ser desempenhadas na sala de aula em favor de uma justiça social – inclusive uma justiça social cognitiva, conforme Santos (2010) – que possibilitem uma relação menos desigual e violenta na sala de aula? (CADILHE, 2020, p. 68)

Na busca por ações que visem o combate a colonialidade, Maldonado-Torres (2019) menciona a atitude decolonial como uma possibilidade de posicionamento do sujeito perante

os efeitos do colonialismo na sociedade. Segundo o autor, “refere-se a orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser. Portanto, uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 45).

Neste trabalho eu acredito e defendo que o respeito aos DH na Educação é um posicionamento político de respeito à vida que os professores precisam assumir. Conti e Mastrela-de-Andrade (2020) discorrem sobre os aspectos políticos que envolvem o ensino de línguas e apontam para a sala de aula como um espaço de formação de identidades que deve ser visto como uma esfera social não apenas como uma mera representação da vida. Nesta perspectiva, com base em Pennycook (2001), os autores mencionam que a ideia de neutralidade ou imparcialidade por parte do professor no processo educativo é algo que não é possível de se concretizar na prática, conforme também apontado por Ferreira e Cadilhe (2021).

A questão da neutralidade política que não se concretiza na prática docente também foi um ponto mencionado por Ravi na primeira oficina da FC. No final da reunião, quando a maioria dos professores já havia se apresentado e falado sobre os motivos que os incentivaram a buscar aqueles encontros, Ravi relata uma prática de letramento que realizou no colégio militar através da leitura de um livro. O docente demarca que essa atividade ocorreu antes do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, período apontado pelo participante como “tempo de paz” (linha 1). Ravi fez um relato que traz uma compreensão sobre o posicionamento dos docentes em sala de aula. O professor fez a seguinte narrativa:

01	Ravi	eu ainda, no tempo de paz, eu tinha adotado um
02		livro do Gilberto Dimenstein que é um cara que fala
03		muito sobre direitos humanos apesar de eu não
04		concordar com a visão política que ele tinha, essa
05		opção seria outra coisa, eu não concordava com a
06		opção política do Gilberto Dimenstein, se vocês
07		sabem, vocês devem entender o que eu estou falando,
08		se vocês conhecem aí o discurso político dele, né?
09		Ele faleceu acho 2018, 2019 mas ele fez um livro
10		bem bacana chamado “Cidadão invisível”, ele já
11		tinha feito um livro chamado “Cidadão de papel” e
12		eu precisava trabalhar quadrinhos com os meus

13	alunos e eu adotei o livro chamado "cidadão
14	invisível" né? então eu escolhi uma imagem desse
15	livro e vou tentar apresentar ela aqui, vamos ver se
16	vai dar certo [...] [compartilhando a imagem com os
17	colegas na reunião][...] eu peguei esse trechinho
18	somente por essa personagem aqui ó, na segunda
19	página aí tem uma personagem, uma loira, né? Que é
20	uma personagem. E essa personagem é uma mulher
21	trans, né? E eu trabalhei esse livro em sala de
22	aula e tudo correu bem, sem problema nenhum. Esse
23	livro é um livro que trata sobre um menino de rua
24	que se sente invisível perante a sociedade, mas
25	apenas quando ele pega uma arma que o outro menino
26	dá para ele, ele parece que é visto pela sociedade,
27	todo mundo vê quando ele tem uma arma. Só que ele
28	recebe ajuda de um catador de papel, né? que é este
29	senhor aqui, e desta mulher. Em determinado momento
30	do livro é revelado para a gente que esta mulher é
31	uma mulher trans e... só porque ela estava dentro
32	de um banheiro... é um trechinho. E não deu problema
33	nenhum e foi um livro muito bacana porque isso lá,
34	é quase, naquele contexto de colégio militar a
35	gente poder trabalhar esse tipo de temática, foi
36	muito bacana, porque isso lá é uma... é um... é
37	quase que uma proibição meio que velada de falar
38	sobre esse determinado tipo de assunto, né? Se eu
39	for contar tudo aqui, eu vou ficar até dez horas
40	contando tudo que acontece, mas quando eu trabalhei
41	esse livro deu tudo muito certo, né?

Transcrição 15 – E02 A

O discurso de Ravi tem como evento narrado uma experiência docente vivenciada no colégio militar. É uma narrativa em primeira pessoa, no passado. É possível observar por meio deste discurso que a atividade realizada por Ravi não deveria ser motivo para causar nenhum problema em nenhum colégio: o professor trouxe uma história que tinha uma mulher trans, um catador de papel e um menino morador de rua como personagens. Porém, é possível notar

que realizar uma atividade envolvendo esses personagens sem o docente vivenciar problemas institucionais já foi considerado como um grande feito no colégio militar. Ao afirmar que “isso lá é uma... é um... é quase que uma proibição meio que velada de falar sobre esse determinado tipo de assunto, né?” (linhas 35-37) Ravi revela a dificuldade existente em tratar determinados assuntos na instituição.

Em uma análise de posicionamento, em primeiro nível, é possível identificar Ravi relatando uma atividade docente que foi feita antes de se instaurar este momento politicamente tenso no país. Nota-se que a dimensão de tempo nesta narrativa é muito importante pois ela traz um evento político que ocorreu em outra escala de tempo mas reverbera nas políticas de ensino institucionais do colégio militar até hoje. O professor se coloca enquanto protagonista da sua história como um docente que trabalha com temáticas sensíveis aos DH mesmo estando em um colégio militar. Ravi deixa entender em seu discurso que poderia assumir o papel da “neutralidade” em seu ambiente de trabalho, porém opta pelo enfrentamento.

Em um segundo nível na análise de posicionamentos, destaco o fato de Ravi ter adotado um livro do autor Gilberto Dimenstein, autor que ele afirma não concordar plenamente com o seu posicionamento político. Através dessa fala entendo que Ravi negocia com os seus colegas interlocutores a sua identidade de professor que dialoga com as pessoas de posições contrárias à sua, fator que contribui positivamente para que ele circule em seu local de trabalho. Essa identidade de docente que busca o diálogo em meio às tensões políticas foi defendida por Ravi ao longo dos eventos de formação.

A seguir trago um outro excerto da narrativa de Ravi, nesse mesmo contexto interacional, em que o professor continuou a sua história dizendo que uma colega atuante no mesmo colégio militar que o seu e que tentou trabalhar com esse livro na instituição enfrentou problemas devido ao contexto político que estava sendo vivenciado no país. Ravi trouxe a seguinte narrativa:

01	Ravi	aí vieram esses outros tempos difíceis e eu saí do
02		nono ano, que foi onde eu trabalhei com esse livro,
03		trabalhei com essas imagens, eu saí do nono ano,
04		fui dar aula em outro ano, fui trabalhar no ensino
05		médio e a professora que estava no nono ano me
06		perguntou se aquele livro era legal de trabalhar, e

07	eu falei: "livro sensacional para trabalhar", falei
08	para ela que mostrava muito a realidade dos meninos
09	que vive em situação precária e é bacana que esse
10	menino é ajudado tanto por um catador de papel como
11	por uma mulher trans no final do livro, quem já leu
12	aí, dá pra ler muito rapidinho porque é quadrinhos,
13	na verdade a mulher trans e o catador de lixo são
14	anjos que foram ali ajudar os meninos e tals. Então
15	é legal pra mostrar também, né? um anjo que é uma
16	mulher trans então traz todo esse... esse
17	tratamento diferente, né? vamos dizer assim. Há
18	coisas que são, geralmente, são dogmas para a
19	sociedade. E aí essa professora utilizou e foi
20	massacrada pelos pais, massacrada. Só que aí já
21	tinha virado a época da tragédia aí, né? E essa
22	professora foi massacrada pelos pais. E eu assumi
23	também a responsabilidade, falei: "não, o livro foi
24	realmente pedido por mim" e eu precisei escrever um
25	documento explicando o porquê de eu ter trabalhado
26	aquele livro, né? Eu precisei escrever um documento
27	mostrando a didática do livro, né? Comprovando que
28	aquele livro ali não era um livro subversivo, não é
29	um livro que... e o que que é ser um livro
30	subversivo também? Existem livros subversivos, né?
31	Então é uma temática extremamente complicada assim,
32	mas acabou que eu escrevi e a coordenação de
33	português ajudou muito

Transcrição 16 - E02 A

A narrativa acima (transcrição 16) traz como evento narrado uma experiência docente de Ravi envolvendo uma colega de profissão, narrada em primeira pessoa e que ocorreu no passado. No texto é possível identificar indexicais que fazem alusão ao momento de tensão político social que estava sendo vivenciado no Brasil naquele momento (impeachment da Presidenta Dilma Rousseff - 2016 e instauração do governo bolsonarista, 2018-2022). Destaco

“a época da tragédia” (linha 20) e “tempos difíceis (linha 01)” que fazem referência a esses eventos que ocorreram em uma escala de tempo diferente da narrativa de Ravi.

Em uma análise de posicionamento, no primeiro nível, é possível notar que Ravi narra uma experiência docente onde relata as dificuldades que uma colega enfrentou ao tentar trabalhar o livro “Cidadão Invisível”. O professor conta que devido ao cenário político daquele momento o mesmo trabalho que havia sido feito anteriormente por ele sem problemas (mesmo consciente de que poderia sofrer represálias), não foi recepcionado da mesma forma quando a sua colega tentou realizá-lo. Nessa história Ravi ora aparece como antagonista ora como protagonista.

O professor narra que a sua colega de trabalho foi “massacrada pelos pais” (linha 21) reiterando a discussão feita anteriormente de que hoje em dia os professores precisam de realizar a defesa de direitos humanos essenciais em sala de aula e ainda sim são alvos de ataques, já que os DH são tidos por grande parcela da sociedade como “mimimi” ou pauta política de grupos de esquerda. Ao longo da sua narrativa, o próprio docente denomina a discussão como “uma temática extremamente complicada” (linha 30) no ambiente em que trabalha, evidenciando que o PNEDH não é uma diretriz que perpassa o processo de ensino e aprendizagem no colégio militar.

Em um segundo nível na análise de posicionamento destaca Ravi negociando com os seus interlocutores a sua identidade de professor que trabalha diversos temas em suas aulas no colégio militar, até mesmo os considerados polêmicos, e que oferece suporte aos colegas que desejam fazer o mesmo. Ressalto que o professor sofre represálias por isso.

Em um terceiro nível destaca como conhecimento partilhado entre o narrador e os interlocutores a ideia de que os colégios militares são instituições em que temáticas sociais não possuem espaço para discussão críticas e sociais.

Destaca também o item indexical “livro subversivo” (linha 28) que pode fazer alusão a uma discussão política vivenciada no país em relação aos livros didáticos e paradidáticos que foram adotados nas escolas públicas. Diversas *Fake news* envolvendo o processo de ensino e aprendizagem no Brasil fez com que determinada parcela da sociedade acreditasse que as crianças estavam sendo doutrinadas nas escolas com ideais dos grupos políticos de esquerda. Um dos casos mais famosos sobre o tema foi o “Kit gay” nas escolas, que inclusive foi pauta de muitos debates políticos na época das eleições presidenciais. Destaca ainda o fato de os professores terem que fazer uma justificativa por escrito sobre a pertinência do livro utilizado. As narrativas de Ravi apontam que as atitudes decoloniais são complexas na prática e muitas vezes requer um apoio/suporte ao docente.

De acordo com Ravi essa experiência de ensino envolvendo a discussão sobre pessoas trans e moradores de rua, que deveria ser um assunto normal nas instituições de ensino e em qualquer outro setor da sociedade, teve repercussão nas políticas internas do colégio. Ainda neste mesmo evento interacional, o docente continuou a sua narrativa, trazendo o seguinte relato:

01	Ravi	E depois disso, desse ocorrido, o que que
02		aconteceu: a gente não pode mais escolher os
03		livros paradidáticos na escola. A gente recebe
04		uma lista do que a gente pode ter, que é o
05		departamento preparatório e especial que tá
06		acima da gente ali na escala de... de poder e a
07		gente recebe uma lista dos livros dentre eles,
08		dentre aqueles livros a gente consegue trabalhar
09		alguma coisa, né? Então é por isso e por outros
10		problemas que aconteceram em outros colégios.
11		Isso não acontecia antes (...)
12	Nathália	desculpe... e aí necessariamente vocês precisam
13		seguir essa lista?
14	Ravi	Precisamos seguir essa lista... precisamos seguir
15		essa lista. Só que assim... a gente sempre
16		consegue pegar uma coisa e transformar. Eu, por
17		exemplo, peguei o Guimarães Rosa e vou conseguir
18		ali fazer muita coisa porque eu estou dando aula
19		esse ano no primeiro ano do ensino médio, então
20		eu vou trabalhar variação linguística dentro de
21		Guimarães Rosa, trabalhar preconceito
22		linguístico... então assim, a gente acaba dando um
23		jeito de tentar incluir nas nossas aulas aí
24		esse... a temática dos direitos humanos universais
25		mesmo, né? Mas é... a gente precisa procurar
26		atalhos, não é tão simples mais, sabe?

Transcrição 17- E02 A

Na narrativa acima (transcrição 17) ao pensarmos em um primeiro nível da análise de posicionamento notamos Ravi relatando as sanções que ocorreram na instituição de ensino em que trabalha devido a escolha de um livro paradidático que tratava sobre os corpos trans, moradores de rua e armamento (transcrição 15, 16). Nessa narrativa o professor se coloca como um protagonista na história narrada.

Em um segundo nível é possível destacar a identidade que o docente negocia com os seus interlocutores: o professor que consegue encontrar brechas para atuar de modo sensível aos DH em suas aulas, mesmo diante das represálias. Apesar de Ravi ter afirmado no primeiro seminário da FC que possui liberdade de expressão no colégio militar e ter dito que tenta conciliar diferentes pontos de vista, é possível perceber em suas narrativas que os assuntos relativos aos DH são abordados através de “atalhos” (linha 26) e não são legitimados internamente de acordo com as diretrizes de ensino vigentes no país.

Contudo destaco novamente que mesmo diante deste contexto onde os DH não são legitimados na instituição, o professor aponta os caminhos para realizar um processo de ensino e aprendizagem politicamente posicionados.

Muitas vezes ao propormos discussões e atividades em nossas aulas acreditamos que esses temas podem servir para experiências futuras dos estudantes e não necessariamente para situações que estão sendo vivenciadas no presente. Ravi, porém, neste mesmo evento interacional relata que o trabalho com o livro “Cidadão invisível”, por exemplo, poderia contribuir diretamente com situações vivenciadas na rotina do colégio militar em que atua evidenciando que falta de uma discussão sobre os DH e uma sensibilização sobre o tema na escola. O docente trouxe o seguinte relato:

01	Ravi	isso aí é uma coisa que eu ia falar, mas aí tava no
02		tempo, mas já que você tocou no assunto... Esse ano
03		uma amiga minha, professora civil também lá do
04		colégio, ela relatou pra gente que uma, um aluno,
05		né? o nome dele, o nome dele, ele é um aluno que se
06		revelou trans é... no colégio militar, e ele pediu
07		para não ser chamado mais de Maria, pediu pra
08		chamar, pediu pra ser chamado pelo sobrenome, tá?
09		para esconder aqui a identidade dele eu não vou
10		dizer o sobrenome, mas ele pediu pra que fosse...
11		então assim, imagina se esse livro tivesse sido

12	trabalhado, né? Imagina quão mais fácil seria agora
13	depois que a gente voltar da pandemia é, é..
14	orientar esse aluno e orientar os colegas dele, né?
15	Mas infelizmente a gente vai ter que arrumar outra
16	alternativa

Transcrição 18 - E02 A

A narrativa acima (transcrição 18) se caracteriza como uma história narrada em terceira pessoa por Ravi, no subjuntivo, sobre uma experiência docente positiva que poderia ter ocorrido na escola mas não ocorreu devido às políticas internas do próprio colégio militar.

Em um primeiro nível na análise de posicionamentos destaco Ravi relatando a história de um aluno que se assumiu trans no colégio militar em um momento em que essas discussões não existem nesse ambiente devido ao momento político no Brasil. Nessa narrativa Ravi se projeta como um antagonista da sua história.

Em um segundo nível na análise de posicionamento destaco as duas últimas linhas da narrativa onde Ravi afirma que “a gente vai ter que arrumar outra alternativa”, discurso que projeta aos seus interlocutores a sua identidade de professor que encontra brechas, que subverte as normas, que não segue à risca todos os regulamentos do colégio militar e que aborda as questões sensíveis ao DH na instituição. Importante destacar também que Ravi menciona uma professora civil como sua amiga na instituição. Essa informação contribui para que Ravi seja cada vez mais visto como parte do grupo de professores civis dentro do colégio, distanciando-se dos professores militares.

Sobre a “alternativa” (linha 16) a ser encontrada pelo professor ressalto que apesar da atitude de Ravi ser positiva, essa fala revela também o fato das diretrizes de ensino não serem cumpridas no colégio militar e os professores terem que encontrar brechas, alternativas. Entendo que o caminho ideal seja a efetivação das políticas de ensino nas práticas, pois o agir através de “brechas” contribui para que essas atitudes decoloniais fiquem a critério exclusivamente da vontade e envolvimento de cada professor, sem o devido acompanhamento pedagógico ou institucionalização.

Ao relatar a sua experiência Ravi nos mostra as situações que estão ocorrendo dentro das salas de aulas e expõe que elas precisam ser discutidas urgentemente, independente do contexto de ensino: colégio militar, escolas estaduais ou particulares. Essas narrativas ressaltam a importância de voltarmos o nosso olhar para as escolas e sermos críticos em

relação a colonialidade (re)produzida pelas próprias instituições de ensino. É a colonialidade do Ser sendo exemplificada e vivenciada dentro das próprias escolas.

Ressalto ainda na narrativa de Ravi a possível exclusão social que esse aluno mencionado (linhas 4-11) poderá vivenciar dentro do colégio militar. Observando as narrativas em que o docente afirma que até mesmo um livro fictício que aborda o tema da transexualidade não foi bem aceito na escola, é possível concluir que provavelmente esse aluno não terá a sua subjetividade respeitada dentro deste contexto de ensino.

A seguir apresento uma narrativa de Ravi que também reflete situações de não respeito e silenciamento dos DH nas escolas. Na narrativa a seguir o docente fala sobre o viés mercadológico e capitalista existente na escola em detrimento da formação social que ajude a preparar o estudante para estar e contribuir de forma positiva com a sociedade. Esse foco utilitarista na educação não dialoga com as indicações do PNEDH e faz com que os DH sejam deixados de lado ao longo da formação escolar. Ravi comentou sobre essa questão na escola em que trabalha no segundo seminário da FC, que foi um evento que contou com a presença de todos os professores participantes do grupo. O tema do encontro era: Letramentos, ensino e justiça social e foi majoritariamente conduzido pelo professor Antônio. Ao término da fala do professor, os docentes foram convidados a expressarem suas opiniões sobre as temáticas discutidas naquele seminário e Ravi trouxe a seguinte narrativa:

01	Ravi	Mas eu acho que nesses últimos tempos, nesses
02		últimos anos, a coisa ficou um pouco pior porque
03		uma das coisas, um dos orgulhos que eu tinha no
04		Colégio Militar era a formação de clubes que a
05		gente trabalha no contraturno. Então a gente tinha
06		lá o clube de letras, a gente tinha o Clube afro, o
07		clube de cultura japonesa, o clube de dança, então
08		era um diferencial. Era meio que um escape daqueles
09		alunos em relação a essa vivência deles toda
10		autoritária que faz parte do exército. Eu entrei lá
11		sabendo disso obviamente. Mas esses clubes eles
12		eram sensacionais. E ao longo desses últimos anos
13		esses clubes eles foram se modificando, por exemplo
14		o clube Afro acabou. Ele foi ele foi abolido do

15	colégio militar e o clube de cultura japonesa
16	também e eles abriram clube de empreendedorismo,
17	clube de desenvolvimento de aplicativos de celular
18	então é exatamente isso, corroborando a sua fala é
19	a prática neoliberal dentro da escola. Aquilo que
20	trazia um alívio pro aluno, né? O clube afro era
21	sensacional, é uma das coisas mais sensacionais do
22	colégio. Como que aqueles alunos se sentiam com uma
23	representatividade ali dentro né e de repente o
24	clube acaba e vem clube empreendedorismo, clube de
25	aplicativo, clube de robótica e enfim, é triste
26	vivenciar isso

Transcrição 19- E03

O texto acima (transcrição 19) é uma narrativa narrada em primeira pessoa, no passado, que relata uma experiência docente e apresenta de forma clara a avaliação de Ravi sobre o evento narrado.

Ao considerarmos a análise de posicionamentos, em um primeiro nível, nota-se que Ravi narra dois eventos distintos que ocorreram na escola em que trabalha: a extinção dos clubes que abordavam questões culturais e sociais e a criação de clubes de empreendedorismo e tecnologia no colégio militar. Essa mudança de enquadre é indexicalizada pelo professor como práticas neoliberais. O professor expõe novamente o foco mercadológico e utilitarista que experiencia na instituição de ensino e se coloca como um antagonista na história narrada, demonstrando não envolvimento com tais práticas.

Em um segundo nível na análise de posicionamentos observa-se o professor reafirmando a sua identidade de docente que não concorda com o posicionamento mercadológico e neo-liberal no ensino, mesmo reconhecendo que a instituição em que trabalha segue esta perspectiva. Ravi afirma nas últimas duas linhas (linhas 25-26) estar triste de ter que vivenciar essa situação de extinção de clubes culturais, projetando aos seus colegas interlocutores o seu envolvimento emocional com o processo de ensino e aprendizagem.

Em um terceiro nível, como conhecimento compartilhado entre o grupo de professores, destaco o discurso do empreendedorismo no ambiente escolar como um disfarce para mascarar a prática utilitarista e neo-liberal que vem rondando as instituições de ensino nos últimos anos, principalmente durante o governo bolsonarista.

O aspecto colonial existente no processo de ensino e aprendizagem de línguas, que começa com a formação inicial de professores e perpassa a prática de ensino nas escolas, foi uma situação reconhecida e apontada pelos próprios docentes ao longo da FC. Em uma das oficinas onde os professores estavam selecionando temas para os seus projetos de ensino, Ravi narrou um problema social muito comum que vivenciávamos naquele momento e ainda vivemos atualmente: a dificuldade de diálogo entre as pessoas em nosso país – fato que aponta para o problema de reconhecimento e consideração de outros modos de viver e estar no mundo dentro das escolas, gerando uma situação de não respeito aos DH no ambiente escolar e do próprio PNEDH.

Abaixo apresento uma narrativa de Ravi onde o docente traz em seu discurso o fato de que certos conhecimentos são considerados superiores a outros, típico do momento político social vivenciado no Brasil e da colonialidade do saber tão persistente nas instituições de ensino. O docente fez a seguinte narrativa:

01	Ravi	Aí é uma coisa que eu percebo é mas no que tange aí
02		em relação a polarização política que vem
03		acontecendo. Isso eu percebo na fala dos alunos,
04		eles mesmos têm se confrontado em determinados
05		aspectos. Por exemplo, quando eu tava, essa semana
06		eu dei uma aula sobre funções da literatura então
07		eu tava discutindo além de funções da literatura eu
08		tava discutindo funções da arte, então a gente vê
09		na fala de alguns, tem uns que são mais
10		participativos, tem uma turma lá que é extremamente
11		participativa e quando tava trabalhando funções da
12		arte com eles eu falei sobre o funk, o que veio de
13		crítica foi uma enxurrada, falando que não é arte,
14		falando que não é música, falando que se é música é
15		uma música que vem para o mal né, e um ou outro
16		querendo se expor assim, eu querendo confrontar e
17		mostrar que não, que toda manifestação cultural ela
18		é válida. Então a gente consegue ver essa
19		polarização. Eu não estou dizendo que essa
20		polarização é ruim, na verdade eu acho que a

21	polarização ela existe, ela existe não não tem
22	jeito. Muita gente culpa, né? diz que: "ah, o país
23	ficou polarizado". Não, o país não ficou
24	polarizado. O país sempre foi polarizado, né?

Transcrição 20 - E04 A

Ao olharmos para a narrativa acima (transcrição 20) podemos observar como evento narrado uma experiência de Ravi, que ocorreu no passado, onde o docente tece suas próprias reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem no instituto militar com base nas suas vivências. A dimensão da avaliação também é bem definida neste discurso já que o professor traz de modo claro a sua opinião sobre o evento narrado e tece reflexões epistêmicas para o processo de ensino e aprendizagem baseado em sua experiência de ensino.

Ao observarmos a narrativa de Ravi podemos notar que o professor estava usando o seu discurso para também expor a sua opinião acerca do momento político que vivenciamos no Brasil e a sua influência nos estudantes e na educação como um todo. O docente traz como evento narrado uma prática de ensino onde ele pode observar a reverberação da hierarquia de conhecimentos em sala de aula, conforme apontado ao longo desta seção: existe o conhecimento que é considerado legítimo e este é reproduzido, validado e reconhecido nas escolas e nas universidades com maior respaldo em detrimento de outros. Essa situação foi comprovada com o relato de Ravi sobre a reação da turma em relação ao Funk ser considerado ou não como uma manifestação cultural de respaldo social.

O professor traz ainda em sua narrativa, de modo implícito, um evento de outra escala de tempo que são os conflitos políticos que se instauraram no país desde 2014, com as manifestações políticas pró-impeachment, e atingiu o seu ápice de conflitos após a eleição do governo Bolsonaro. Desde esse período, a hierarquização das culturas no Brasil ficou muito mais explícita diante do crescimento de uma classe média com aversão às culturas populares em nosso país. Com isso, diferentes formas de culturas passaram a ser ainda mais marginalizadas devido às suas origens, como o funk, o rap, o *slam*, o grafite, dentre outras artes.

Assim, é possível observar esse evento político sendo entextualizado em outra escala de tempo e lugar e se fazendo presente na sala de aula de Ravi. O docente aponta essa hierarquização e afirma que esse problema que hoje aparece disfarçado de “polarização política” sempre existiu e, conseqüentemente, podemos entender que faz parte da realidade escolar, de acordo com o relato do professor. Essa narrativa de Ravi confirma a colonização

do saber existente nas escolas e a importância dos professores estarem preparados para lidarem com isso.

Em uma perspectiva de análise de Posicionamento em um primeiro nível observa-se o professor fazendo um relato de ensino e se posicionando enquanto protagonista na sua história. Em um segundo nível é possível notar Ravi negociando a sua identidade de professor que valoriza as culturas socialmente marginalizadas e que busca levá-la aos seus estudantes, mesmo atuando em uma instituição de ensino militar. E para finalizar, em um terceiro nível, destaque como conhecimento comum nesta interação entre Ravi e os seus colegas interlocutores a questão da polarização como uma justificativa para os problemas políticos sociais vivenciados no país nos últimos anos.

Na quarta oficina onde os professores mencionaram possíveis temas para os seus projetos de ensino, Ravi mencionou a importância do trabalho com temas de relevância social em sala de aula, como as Fake News, por exemplo. Porém o professor também apresenta uma narrativa que evidencia a dificuldade de se trabalhar certos temas dentro do colégio militar. Ravi trouxe o seguinte relato:

01	Ravi	hoje eu percebo é... uma fiscalização, não sei se
02		esse é o termo, maior né? Por exemplo é eu tô
03		trabalhando dissertação argumentativa com meus
04		alunos e eu tinha colocado uma redação nota 1000 do
05		Enem de 2018 em que a autora, a aluna que tirou
06		nota mil, ela falava sobre as fake News né? a
07		desinformação nas redes sociais na internet. Em
08		determinado momento, ela ela não cita absolutamente
09		país nenhum, mas ela fala que em sistemas
10		totalitários esse esse tipo de ferramenta é
11		utilizada na internet, né? como a fake News e me
12		pediram para trocar de texto. Me pediram pra trocar
13		de texto né...

Transcrição 21 - E04 A

A narrativa de Ravi é um relato de uma experiência docente pessoal, contada no passado, com a dimensão avaliação apresentada de forma explícita.

Em um primeiro nível na análise de posicionamentos observa-se o relato de Ravi de uma experiência docente onde ele teve que mudar o tema de discussão da sua aula, que era Fake News, pelo fato da instituição não ter permitido esse tema em sala. Nessa narrativa Ravi também afirma que teve que fazer a alteração solicitada e por isso não trabalhou essa temática com os seus estudantes. O professor se projeta como um antagonista nessa narrativa.

É possível notar no discurso de Ravi que até mesmo temas que podem ser considerados como essenciais em uma formação escolar são denominados como pauta de grupos políticos de esquerda ou de ataque ao governo bolsonaro (2018-2022) dentro do colégio militar. Destaco também que no evento narrado por Ravi o professor aponta a falta de autonomia docente na instituição em que trabalha. Isso reforça a necessidade de cada vez mais buscarmos atitudes decoloniais na educação e promovermos o PNEDH e as outras diretrizes de ensino que defendem o direito à liberdade e o respeito a todas as experiências de vida no âmbito escolar.

Em um segundo nível na análise de posicionamentos é possível notar Ravi projetando a sua identidade de docente que, infelizmente, tem a sua liberdade de expressão e de ensino tolhidas na instituição de ensino em que trabalha e que por essa razão ele tem dificuldade em trabalhar alguns temas durante as suas aulas.

Em um terceiro nível que trata sobre as ideologias e conhecimentos compartilhados no grupo interacional, destaco a temática da Fake News. Diante do contexto político social vivenciado durante o pré-governo e o governo bolsonarista, a temática das Fake News foi muito debatida como um problema em diversas esferas sociais, inclusive nas escolas. Porém, é possível destacar que este termo também se tornou uma indexicalização do governo do ex-presidente Bolsonaro já que este foi marcado pela grande propagação de Fake News, fato que com certeza contribuiu para que Ravi não pudesse trabalhar esse tema em sala de aula, apesar da sua importância.

Para realizarmos uma educação sensível aos DH, conforme proposto pelo PNEDH, é importante falarmos sobre os direitos humanos nas escolas, mostrarmos as diferentes realidades dos estudantes e apontarmos o colonialismo que ainda vivemos atualmente de forma crítica e com responsabilidade social.

Nesta seção foi possível perceber que os preceitos propostos por meio do PNEDH não parecem ser respeitados e considerados nas escolas mencionadas neste estudo. Porém, também foi apontado pelos docentes participantes desta pesquisa, por meio de suas narrativas,

as estratégias que os ajudam a encontrar brechas para promoverem um ensino sensível aos DH nas escolas.

Considerando a importância de ações práticas e entendendo que a luta decolonial deve ser um projeto coletivo (Maldonado-Torres, 2019), penso nos letramentos críticos sob a ótica decolonial como um possível caminho para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Discorro sobre esta temática na próxima seção.

3.3 Letramentos críticos no ensino de línguas

a educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2020, p. 25)

Ao refletirmos sobre a formação inicial de professores que (re)produzem um conhecimento colonizador, conforme já discutido na seção anterior, cabe refletirmos, enquanto professores, sobre o que entendemos por ensino e aprendizagem de linguagens nas escolas. Importante ressaltar que as antigas concepções que definem línguas como um conjunto de regras e normativas a serem ensinadas aos estudantes com o objetivo de fazer com que eles tenham um diploma no fim da suas jornadas escolares não dialoga com a perspectiva de letramentos críticos sob a ótica decolonial defendida neste trabalho.

Deste modo, neste capítulo trago a definição de letramentos, letramentos críticos e discorro sobre a perspectiva decolonial nos letramentos. Além disso apresento algumas narrativas docentes que versam sobre atividades realizadas e trazem relatos de experiências de ensino que envolvem letramentos críticos e decoloniais na prática de sala de aula.

Nesta tese adoto a definição de letramento proposta por Kleiman (1995) que entende este conceito como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11). Deste modo, entendo que os conhecimentos linguísticos institucionalizados através da educação escolar (considerando que existem outros letramentos para além deste ambiente) devem

funcionar como uma ponte para inserir o aluno no mundo, de modo crítico, político e com consciência social do lugar que ocupa e dos lugares que almeja ocupar na sociedade.

Street (2014) difere dois tipos de letramento: o autônomo e o ideológico. Ao discorrer sobre o letramento ideológico, que é a definição que dialoga com a perspectiva que adoto nesta pesquisa, o autor afirma que “as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p. 13) e além disso o autor reforça a ideia de que nenhum texto é neutro e que o processo de ensino e aprendizagem envolve diferentes leituras de mundo, relações de poder e questões políticas. A perspectiva autônoma, segundo o autor, é voltada para o trabalho de habilidades.

Em uma perspectiva pragmática e performativa dos letramentos, Silva (2019) também afirma que “os usos de leitura e escrita produzem uma série de efeitos no mundo” (SILVA, 2019, p. 27), evidenciando que os letramentos possuem papel performativo na sociedade. É nesta perspectiva que enxergo as linguagens e os letramentos nesta tese.

A importância de entender o que é o letramento crítico e a clareza sobre o enquadre epistemológico que nós, enquanto professores, acionamos ao tratar deste tema também é uma demanda defendida por Collins (2015). Em seus estudos sobre letramentos nos Estados Unidos, o pesquisador revela a força política hegemônica do Estado no processo de escolarização definindo quem é ou não letrado e limitando o espaço de circulação social das pessoas que não têm acesso aos letramentos institucionalizados, confirmando o aspecto político do termo. Além disso o pesquisador também aponta que a definição de letramentos está estritamente ligada a fatores econômicos.

Conti e Mastrela-de-Andrade (2020) mencionam diferentes autores (Street, 2007; Jordão, 2013; Monte Mór, 2014) para definir o conceito de Letramento Crítico. Em suma, os pesquisadores afirmam que o letramento crítico “se remete diretamente aos usos sociais da linguagem e ao discurso” (CONTI; MASTRELA-DE-ANDRADE, 2020, p. 28). Com relação aos estudantes e os letramentos críticos, os autores afirmam que

quando envolvidos em um dado evento de letramento, os/as aprendizes precisam ser levados/as a perceber que as produções de significação que nele têm lugar não são eventos aleatórias, mas atos complexos, locais e específicos, sócio-históricos e coletivos (CONTI; MASTRELA-DE-ANDRADE, 2020, p. 28)

Jordão (2013) discorre sobre três perspectivas de ensino amplamente difundidas na LA, na área de ensino e aprendizagem: a abordagem comunicativa, a pedagogia crítica e o letramento crítico. Considerando o escopo deste trabalho, trago algumas definições abordadas pela pesquisadora acerca dos letramentos. De acordo com Jordão (ibid) ao pensarmos no conceito de língua, na perspectiva dos letramentos críticos, “a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo. Os sentidos não são “dados” por uma realidade independente do sujeito: eles são construídos na cultura, na sociedade e na língua” (JORDÃO, 2013, p. 73). Segundo a autora, não podemos entender o texto como uma entidade fora do mundo já que o mundo é construído junto com o texto, considerando os aspectos sociais, políticos e culturais do discurso.

No que tange ao processo de ensino e aprendizagem nos letramentos críticos, segundo Jordão (ibid), o uso da língua é trabalhado de forma que considere tanto o seu lócus de enunciação como a recepção do texto e o seu contexto geral (“seu entorno social, político, cultural, ideológico” (JORDÃO, 2013, p. 75)). Sobre o conhecimento, a autora afirma que no Letramento Crítico todo conhecimento é considerado igualmente válido, complexo e legítimo e existe a busca pelo reconhecimento dos saberes que circulam nos mais diversos espaços sociais. Segundo a autora,

nesta perspectiva, não cabe às classes populares “alcançarem” o conhecimento produzido pelas classes dominantes: cabe a todas as classes *compreenderem* os processos de legitimação e valoração de conhecimento de que as sociedades se utilizam para hierarquizar pessoas e seus saberes; cabe a todas as classes *negociarem* seus sentidos e procedimentos interpretativos, construir bases comuns para diálogo e estruturas sociais menos discriminatórias e preconceituosas. (JORDÃO, 2013, p. 80)

Jordão (ibid) acrescenta ainda que o conhecimento é tido nesta perspectiva como inconstante, maleável, relativo e incompleto.

Ao mencionarem a relação existente entre língua, linguagem e diferenças sociais, Conti e Mastrela-de-Andrade (2020) afirmam que o conceito de língua interfere diretamente nessa dinâmica. Segundo os autores, quando a língua é entendida não apenas como meio de comunicação, mas como uma forma de ser e estar no mundo, com função performativa, passamos a entender como a linguagem possui o poder de moldar identidades e controlar corpos. Assume-se a ideia de que a linguagem não é uma representação do mundo, mas o mundo em si.

Deste modo, defendendo a necessidade de ações práticas de combate ao colonialismo, corroboro as definições de letramentos mencionadas acima, sugiro os letramentos críticos sob a lente decolonial como uma forma de ação e (re) existência prática nas escolas.

Entendo que os letramentos críticos podem ser trabalhados por meio do modo como o professor aborda os textos que utiliza em sua sala de aula, investigando, por exemplo, a origem do texto trabalhado, as temáticas discutidas através daquele discurso, as biografias dos autores, as ideologias relacionadas a mensagem veiculada e o que determinado texto informa e constroi sobre a nossa sociedade, por exemplo. Compreendo que um letramento crítico em uma perspectiva decolonial envolve o processo de trabalhar e validar as diferentes formas de linguagens, comunicações, experiências e vidas existentes na sociedade. Além disso, entendo também ser importante reconhecer as diferentes formas de poder que são construídas ou mantidas na sociedade através dos discursos.

Os letramentos críticos sob a ótica decolonial, além dos aspectos mencionados acima, trazem um olhar crítico para a colonialidade do ser, do saber e do poder, assumindo um compromisso com a justiça social. Destaco também o papel ativo do interlocutor (no caso, o estudante) nestes eventos de letramentos através da forma como os textos são recepcionados, interpretados e ressignificados.

Considero este tipo de letramento crítico como uma possibilidade de construir brechas no processo de ensino e aprendizagem e no currículo escolar. Entendo-o como uma forma de ampliar horizontes, mostrando e reconhecendo como legítimas outras formas de ser, conhecer e viver em sociedade diferentes daquelas impostas pelos grupos socialmente dominantes desde o período colonial e que persistem até hoje: os ricos, os brancos, os europeus, os héteros e os homens. É o processo de ensino e aprendizagem como uma forma de existir no mundo e não necessariamente como um fim para alcançar uma competência, em uma perspectiva neoliberal.

Ao mencionarem a perspectiva decolonial e as pesquisas relativas ao ensino de línguas e literaturas, Pessoa, Silvestre e Borelli (2019) afirmam que o conhecimento é cunhado em moldes coloniais e citam estudos que já percebiam esse fato há alguns anos atrás. Porém, nota-se que apenas este olhar/reconhecimento do aspecto colonial existente no processo de ensino não é suficiente para mudar esta situação. As autoras citam Kumaravadivelu (2016) e seus estudos sobre o pós-método e afirmam que a atitude decolonial seria uma das formas de romper com a colonialidade. Com isso, as autoras mencionam os passos propostos pelo autor (2016) que os interpreto como convergentes ao letramento crítico sob o viés decolonial. São eles:

1) projetar estratégias instrucionais específicas para o contexto; 2) preparar materiais didáticos adequados às metas e objetivos de aprendizagem e ensino em um contexto específico e que atendam às estratégias instrucionais elaboradas pelos profissionais locais; 3) reestruturação dos programas de formação de professores para que os futuros professores possam desenvolver o conhecimento, a habilidade e a disposição necessários para se tornarem produtores de conhecimento pedagógico e de materiais pedagógicos; 4) fazer pesquisas proativas com o objetivo de atentar para as exigências locais de aprendizagem e ensino, identificando questões de pesquisa, produzindo conhecimento original e submetendo-o a posterior verificação (PESSOA, SILVESTRE E BORELLI, 2019, p. 346)³⁷

Importante ressaltar que não existe um modelo decolonial de ensino. Muito pelo contrário. Os autores que se alinham às teorias que entendemos como decoloniais, tal como o Kumaravadivelu mencionado acima e o próprio Paulo Freire, dentre tantos outros pesquisadores no campo da LA, rejeitam os métodos prontos a serem “aplicados” em salas de aula. Os autores indicam princípios e orientações para o ensino e aprendizagem e contam com a participação ativa e local dos envolvidos neste processo.

Nesta perspectiva de letramentos críticos e decoloniais também é possível dialogar com bell hooks (2020) e a sua fala sobre a pedagogia libertadora ,que é vista como uma formação docente e discente de acordo com a autora. De acordo com bell hooks, se o professor não está disposto a se engajar em uma educação emancipatória e crítica, não faz sentido tentar utilizá-la em sala de aula com os seus estudantes. Segundo ela, a educação como prática de liberdade se apresenta como uma experiência que deve envolver a todos os presentes nas salas de aula. A autora afirma que

quando a educação é a prática de liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico do aprendizado será também um local de

³⁷ Tradução própria. Texto no original: 1) designing con- text-specific instructional strategies; 2) preparing teaching materials that are suited to the goals and objectives of learning and teaching in a specific context and responsive to the instructional strategies designed by local professionals; 3) restructuring teacher education programs so that prospective teach- ers can develop the knowledge, skill, and disposition necessary to become producers of pedagogic knowledge and pedagogic materials; 4) doing proactive research with a view to paying attention to the local exigencies of learning and teaching, identifying researchable questions, producing original knowledge, and subjecting it to further verification (PESSOA, SILVESTRE E BORELLI, 2019, P. 346).

crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2020, p. 35)

Em perspectiva semelhante, ao tratar sobre o papel do professor nos letramentos críticos, Jordão (2013) também situa o docente como aquele que constroi o sentido junto com os seus estudantes, abandonando a ideia de um mestre detentor de todas as verdades e sentidos dentro da sala de aula.

Cadilhe (2020) também discorre sobre a possibilidade de uma pedagogia decolonial na formação discente e docente e afirma que

em outras palavras, argumento que uma educação decolonial no âmbito da formação de professores e do ensino de língua(s) deve ser atravessada por eventos de letramentos de reexistência (SOUZA, 2011) que mobilizem discursos multissemióticos, em especial da esfera artística (literatura, música, cinema) e documental (entrevistas, depoimentos, falas em redes sociais), protagonizados por grupos sociais minoritarizados (CADILHE, 2020, p. 73)

Ao longo dos eventos de FC os professores demonstraram consciência acerca da importância de utilizarem diferentes tipos de textos e materiais em suas salas de aula e de considerarem os aspectos sociais e subjetivos dos seus contextos de ensino.

A seguir apresento narrativas que versam sobre a importância do letramento crítico em um viés decolonial nas salas de aula.

3.3.1. Narrativas sobre os letramentos críticos em sala de aula

Em uma de suas narrativas, Nara demonstra ter consciência da necessidade de retextualizar, entender as necessidades de cada estudante e participar ativamente das demandas sociais no ambiente escolar, conforme mencionado ao longo deste capítulo. A narrativa abaixo ocorreu no seguinte evento narrativo: era o segundo seminário da FC e contou com a participação de todos os professores do grupo. A temática que estava sendo discutida era: Letramentos, ensino e justiça social. Após a fala do professor Antônio, Nara trouxe o seguinte relato:

01	Nara	igual eu comentei no chat, o livro didático engessa
02		muito, a gente fica, não que ele não ajude, a gente

03	pode utilizá-lo né, tem textos bons, mas muitas
04	vezes, por exemplo, eu dou aula do 6º... neste ano eu
05	estou dando do sétimo ao oitavo, muitos não sabem
06	ler direito, então se eu pego um texto muito grande
07	do livro didático, complexo, aquele menino vai ter
08	a sensação de que aquilo não é para ele mesmo, né?
09	então eu tenho que ir aos poucos, pegando texto,
10	por isso que eu tô falando, não dá para pegar aula
11	pronta, não dá para ir no Google digitar lá: "aula
12	de crase", não dá. Você tem que pegar um texto que
13	tenha temas que envolvam esses meninos porque para
14	eles estarem ali sentados prestando atenção ali na
15	discussão já não é muito fácil né, já não é muito
16	fácil, pela realidade de vida deles, por tudo,
17	enfim né, vocês sabem melhor do que eu. Então
18	assim, tem que ser texto que além de desenvolver
19	essa criticidade, que é muito importante né, saber
20	os direitos né, saber a capacidade que eles têm de
21	chegar na universidade igual qualquer outro, saber
22	o que que é um ENEM, um PISM, muitos não sabem,
23	nunca ouviram falar, então tudo isso, coisas que
24	vão ser importantes para a vida deles também, tem
25	que ser discutido, senão gente não adianta ir lá
26	pegar e pronto no Google né, as questões têm que
27	ser elaboradas de acordo com aquela faixa etária
28	né, e ai você tem que selecionar porque tem uns que
29	lêem, outros não lêem também, outros lêem muito,
30	então você tem que também atingir todo mundo né

Transcrição 22 - E03

A narrativa de Nara (transcrição 22) é uma experiência narrada em primeira pessoa. A docente apresenta a sua percepção sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre os materiais didáticos que são utilizados em sala de aula. Neste excerto a professora deixa clara a sua avaliação sobre o evento narrado e se coloca como uma protagonista em sua narrativa.

No texto acima percebemos que a professora estabelece uma crítica em relação à importância de adaptarmos as aulas para a realidade e necessidade dos estudantes. Este discurso ajuda a desmistificar a crença ainda presente na academia, por parte de alguns integrantes, de que os professores da educação básica apenas esperam as teorias prontas, formuladas pelos professores universitários, para aplicarem em suas salas de aula. Através da narrativa acima (transcrição 22) é possível observar que as demandas de cada contexto escolar são subjetivas e muitas vezes extrapolam os muros das universidades, conforme já discutido neste trabalho.

Destaco na narrativa docente as palavras “Enem” e “PISM” como itens que indexalizam não apenas uma prova, mas a possibilidade de ascensão social dos estudantes na visão da professora e de grande parte da sociedade. Esses indexicais refletem a crença de que o ensino superior é a maior e melhor possibilidade de sucesso e realização pessoal e profissional para as pessoas (quando não a única). Essa crença contribui indiretamente para o mito da superioridade do conhecimento acadêmico em detrimento do conhecimento local e popular e isso endossa a manutenção da colonialidade do saber (Maldonado-Torres, 2019).

Destaco ainda, em um segundo nível na análise de posicionamento, a identidade que Nara projeta para os seus colegas de FC. Ao longo dos encontros, constantemente a docente se colocava como uma pessoa que contava com o apoio dos colegas em formação, que se sentia tímida e nervosa em se expressar perante eles e buscava a aprovação de suas ideias. Nesse excerto acima não foi diferente. A professora se projeta enquanto docente engajada, que entende a realidade dos seus estudantes, busca contextualizar as suas aulas e não trabalha apenas com aulas pronta, porém ao observarmos a linha 17 desta narrativa é possível notar que Nara novamente pede a aprovação de seus colegas interlocutores sobre suas ações.

Em um terceiro nível destaco como conhecimento comum entre o locutor e os interlocutores dessa narrativa o entendimento de que as aulas precisam ser planejadas e adaptadas à realidade escolar e ressalto a crença acerca da importância das provas de acesso ao ensino superior como uma possibilidade de ascensão social para os estudantes da educação básica.

Mesmo com a sustentação da colonialidade através do discurso (muitas vezes inconscientemente), ao falar sobre o trabalho com a temática do racismo nas salas de aula, Nara afirma a necessidade de mudar as práticas vigentes nas escolas e sugere letramentos com discussões mais profundas, em dialogia com os letramentos críticos em uma perspectiva decolonial, conforme discutido neste capítulo. A narrativa da professora surgiu no seguinte evento interacional: na segunda oficina os professores estavam discutindo os temas que

julgavam pertinentes de serem trabalhados em suas salas de aulas e ao discorrer sobre a temática que poderia trabalhar em sua escola, a professora trouxe a seguinte narrativa:

01	Nara	só que observo que quando vai trabalhar racismo na
02		escola é só em novembro, é uma coisa muito
03		superficial com as crianças pequenas... aí desculpa
04		se eu estou julgando, mas assim eu acho que é como
05		se tivesse tratando aquelas crianças como imbecis
06		mesmo, entendeu? É só uns coloridinhos lá, igual
07		para todo mundo, isso me incomoda profundamente, eu
08		acho que poderia ser algo mais crítico porque
09		criança não é burra, sabe? dá para adequar, dá para
10		discutir muitas coisas legais com crianças pequenas
11		e fazer um trabalho muito mais crítico, que eu acho
12		que é o que falta, um trabalho mais crítico e não
13		só no dia do índio vestir os aluninhos de índio ou
14		dia da consciência negra fazer um cartaz lá e
15		colorir. Eu acho que tá muito superficial ainda,
16		por isso que esse tema me seduz profundamente,
17		sabe? porque é... as propagandas estão aí, elas não
18		são nada inocentes, né? o nosso país é muito
19		viciado no racismo embora as pessoas dizem que não,
20		que não é, que não tem, né? o nosso vocabulário
21		ainda é racista, então trabalhar essas questões de
22		vocabulário com eles, né? tentar aumentar essa
23		autoestima, mostrar quantas pessoas maravilhosas
24		existem com ideias maravilhosas também e dá para
25		desenvolver neles uma visão crítica, uma visão de
26		melhora de auto estima mesmo, né?

Transcrição 23 - E04 B

A narrativa de Nara é um texto que traz um relato em primeira pessoa sobre as experiências passadas da docente e traz projeções de possíveis experiências futuras. Nesta narrativa a professora deixa clara a sua avaliação sobre o evento narrado.

Nara tece críticas às práticas docentes que normalmente ocorrem nas escolas em datas comemorativas, como no dia da consciência negra e no dia do indígena, e sugere outros tipos de letramentos a serem realizadas com os estudantes, como a análise de propagandas e reflexões sobre vocabulários, além de atividades que despertem um compromisso social com as temáticas. Percebe-se que a professora traz em seu discurso sugestões de práticas de letramentos críticos sob o viés decolonial para serem realizadas em sala de aula.

Podemos dizer que esse olhar de Nara para as atividades realizadas em datas comemorativas nas escolas dialoga com o discurso de Marina já mencionado neste trabalho. Destaco ainda que ao longo da narrativa é possível observar que ela descreve eventos similares ao que aconteceu com Marina em outra escala de tempo e espaço (“e não só no dia do índio vestir os aluninhos de índio ou dia da consciência negra fazer um cartaz lá e colorir” – linhas 12 a 14) mesmo elas estando em grupos de oficinas distintos e uma não ter interagido diretamente com a outra. Esta interlocução não proposital entre as duas professoras reforça a ideia de que a experiência que Marina vivenciou há anos atrás enquanto discente não é uma prática isolada. O relato de Nara e também o de Marina nos leva a acreditar que o racismo, infelizmente, é uma prática comum perpetuada e endossada dentro das próprias escolas.

Importante observar também que Nara entextualiza em sua narrativa o discurso problemático de que o negro e/ou indígena têm baixo autoestima. Essa fala é comum em nossa sociedade e foi inclusive ponto de discussão ao longo de uma das oficinas da FC. Infelizmente essa fala contribui para endossar um discurso que minimiza a luta racial no país já que coloca como se o próprio negro tivesse baixa auto-estima desconsiderando, mesmo que de forma não intencional, que essa situação é resultado de diversas experiências racistas vivenciadas socialmente pelos grupos socialmente marginalizados.

Em uma análise de posicionamento, em um primeiro nível, observamos Nara narrando a sua experiência docente e suas observações envolvendo o trabalho sobre racismo nas escolas. A professora novamente se coloca como protagonista na história narrada. Em um segundo nível observamos Nara se projetando enquanto professora que busca o diálogo e a aprovação dos seus interlocutores (linhas 3-4) porém é possível observar a docente se posicionando de maneira mais firme e convicta.

Ao longo dos encontros também tivemos narrativas que apontam para o trabalho que já vem sendo feito nas escolas, pelos professores, e que dialogam com a prática dos letramentos críticos em uma perspectiva decolonial. Na segunda oficina onde os docentes estavam discutindo sobre possíveis temas de projetos de letramentos que seriam relevantes em suas práticas de ensino, Ravi narrou algumas experiências positivas já vivenciadas em sua

sala de aula que também dialogam com a perspectiva do letramento crítico sob a ótica decolonial. Ravi trouxe a seguinte narrativa:

01	Ravi	um momento que me surpreendeu e que já aconteceu e
02		que me levou uma reflexão e eu vi que, eu percebi
03		ali em sala de aula como é que funciona o
04		aprendizado, né? Eu estava tentando achar outra
05		palavra, mas o aprendizado do aluno em relação a
06		determinadas, determinados elementos que foi quando
07		eu trabalhei as variações linguísticas nesse nesse
08		trimestre. Lá a gente funciona por trimestre. E num
09		primeiro momento quando eu apresentei textos com
10		uma variação linguística, quando eu trabalhei a
11		variação linguística diatópica, e aí eu eu achei
12		que os alunos fossem zombar dos textos ou que eles
13		fossem achar engraçado ou terem em uma visão muito
14		"Pasqualiana" da língua né, na verdade isso não
15		aconteceu. E não aconteceu mesmo e eles me
16		trouxeram experiências sensacionais. E isso foram
17		vários textos tá, gente? eu usei do mais batido que
18		é Patativa do Assaré até letra de Rap Paulista, tá?
19		e eu percebi que esses alunos eles aceitam essas
20		variações de uma forma muito bacana e eu comecei a
21		perceber o porquê disso, eu queria saber o porquê
22		disso né, porque que eles aceitam. E aí é que veio
23		a resposta: a maioria dos meus alunos são filhos de
24		militares e eles são mandados para várias regiões
25		do país então eles convivem o tempo todo com gente
26		que fala diferente, né? às vezes eles são mandados
29		lá para fronteira, eles são mandados lá pro Pará,
30		às vezes são mandados pra Amazonas, às vezes pro
32		Sul. Então eles convivem e isso pra eles é muito
33		normal, é muito normal, então é muito bacana ver
34		como é que a experiência pessoal mesmo, não é nem
35		uma experiência acadêmica escolar, é uma

36	experiência pessoal, como que influi na aceitação
37	do outro. Então isso foi algo que eu trabalhei e aí
38	eu percebi que houve assim quase que uma
39	unanimidade dentro da sala de ter essa aceitação da
40	variação linguística e entenderam realmente que a
41	norma culta, a norma de prestígio ela deve ser
42	usada em determinados contextos, em documentos, em
43	provas, eles entenderam isso, mas eles também
44	percebem que as coisas que eles já ouviram em
45	outras regiões é muito comum então essa vivência
46	foi muito legal, essa essa vivência que eles têm é
47	muito legal, sério. Fez eles aprenderem isso. Então
48	isso é uma coisa bacana que eu percebi que você
49	perguntou sobre o que a gente poderia trabalhar e
50	eu tô te dando um exemplo daquilo que eu trabalhei
51	e vi que me surpreendeu, né?

Transcrição 24 - E04 A

A narrativa de Ravi é um texto em primeira pessoa que traz um relato docente, de uma experiência no passado, sobre o ensino de variação linguística no colégio militar. Nessa narrativa a avaliação positiva do professor sobre o evento narrado é apresentada claramente ao longo do seu discurso. A dimensão de espaço também está presente nesta narrativa e o professor se coloca como um protagonista em seu relato.

Em uma análise de posicionamento, em primeiro nível, destaco a parte em que o professor coloca ênfase no fato dos estudantes participarem da discussão sobre variação linguística de modo positivo porém, também é evidenciado em seu relato que essa aceitação ocorreu devido a uma experiência pessoal que os estudantes vivenciaram que precedeu a essas discussões em sala de aula. Cabe pensarmos se, caso esses estudantes não tivessem vivenciado essa situação de mudança ao redor do país devido a profissão dos seus pais, se essa temática seria positivamente aceita e abordada na instituição com tal facilidade.

Porém, mesmo diante desses questionamentos, faz-se necessário destacar que mesmo em um colégio militar onde, segundo o próprio professor, o foco na educação neoliberal domina o processo de ensino e aprendizagem, Ravi evidencia o espaço existente em sala de

aula para que os docentes possam trabalhar sob diferentes perspectivas de vidas e experiências.

Ao analisar a narrativa de Ravi também é possível identificar alguns indexicais como o termo “Pasqualiana” (linha 14) para se referir a uma visão de língua mais engessada, ligada à gramática normativa. O professor também utiliza os nomes de Patativa do Assaré e menciona as letras “de Rap Paulista” (linha 18) como indexicais para se referir a cultura popular.

Em um segundo nível na análise de posicionamento destaco a projeção que Ravi faz sobre a sua identidade. O professor se coloca como um docente que consegue trabalhar diversas questões sociais em sala de aula, mesmo atuando em um colégio militar.

Interessante observar não apenas na narrativa de Ravi mas como também na dos outros professores participantes da FC, que alguns eventos de letramentos propostos por eles são ideias semelhantes às discutidas nos seminários e oficinas. Muitas vezes os professores apenas validaram e/ou ressignificavam as suas práticas de ensino por meio das discussões que ocorriam nos eventos de FC. Em alguns momentos as discussões feitas nos encontros já eram realidade na prática de ensino dos professores.

Ao discorrer sobre a pedagogia decolonial, Cadilhe (2020) afirma que não se trata de inventar uma nova pedagogia ou inaugurar um novo campo do conhecimento na área. Para o pesquisador, as discussões sobre este tema já são recorrentes no campo da educação e até na LA através do trabalho de diferentes pesquisadores ao redor do mundo. Cadilhe aponta a necessidade de olharmos para as discussões já propostas e sensibilizarmos esse conhecimento para a prática de sala de aula.

Contudo entendo que muitas vezes os professores encontram dificuldades para mudar, adaptar e/ou propor mudanças no processo de ensino e aprendizagem nas escolas em que atuam. Muitas vezes devido a carga de trabalho excessiva e desgaste físico e mental os docentes optam por trilhar os caminhos já estabelecidos em suas aulas. A seguir apresento duas narrativas que versam sobre as dificuldades em se realizar um ensino com base nos letramentos críticos em uma perspectiva decolonial.

3.3.2 Dificuldades encontradas para trabalhar na perspectiva dos letramentos críticos sob o viés decolonial.

Mesmo com todas as dificuldades encontradas para se trabalhar em uma perspectiva crítica e decolonial, Marina narra aos seus colegas de formação como ela trabalha em suas

aulas. A docente trouxe a seguinte narrativa para os seus colegas no primeiro encontro em formato de oficina :

01	Marina	aí... assim, estou no Estado agora né, então o
02		material privado né ele é mais limitado, mas, eu
03		também atuo na escola privada, eu acho essas
04		brechas, né? também tem os momentos que eu levo
05		assim, tenciono, trago autores, autoras na minha
06		prática com a literatura, né. Inglês também quando
07		estou lecionando gosto de né... Se o material
08		falta ali eu trago, eu complemento, Maya Angelou,
09		entre outras autoras também eu gosto de abordar,
10		né. E tem feito isso. No meio, eu sinto muita
11		falta eu acho que realmente né falta isso ainda no
12		espaço escolar, um olhar mais tentado e atento né
13		para as questões raciais né. É tudo "mimimi" se
14		you fala, "ah é "mimizenta" demais" e
15		principalmente né reverbera sempre o discurso:
16		"não aqui na escola não tem racismo. Você é
17		professora negra, temos você e mais um professor
18		negro, né? temos alunos negros". Mas quando a
19		gente olha também, não sei se vocês já repararam,
20		né? atentaram, porque eu atuo na escola pública, a
21		EJA, o público ali o qual atende. As salas, né?
22		Aquelas salas com mais dificuldades são sempre as
23		salas ali e quando você olha o recorte, o racial
24		vem primeiro, a cor vem primeiro. Então a gente
25		tem que buscar sim esse espaço de formação como
26		estou buscando aqui e aliar mesmo, colocar na
27		prática da gente né. Pronto acabado não está.
28		material ainda temos que buscar. Falta muita
29		representatividade, né? Isso vem melhorando um
30		pouquinho, mas ainda falta, então no que falta
31		ali, o que eu posso fazer dentro da minha prática
32		né eu vou transgredindo ai, aprender a transgredir

33	e enegrecer o currículo da melhor forma possível
----	--

Transcrição 25 - E02 C

A narrativa acima (transcrição 25) é um texto em primeira pessoa onde a professora faz o seu relato sobre a sua perspectiva docente em relação à temática do racismo e da educação, tanto no aspecto do ensino como nas questões institucionais. É uma narrativa que traz eventos do passado e também projeções futuras. A docente deixa clara a sua avaliação sobre os fatos narrados em seu discurso.

Em um primeiro nível na análise de posicionamento é possível observar que a docente narra as dificuldades que ela encontra para promover um ensino sensível aos DH nas escolas e sobre os caminhos que ela trilha para que isto ocorra: formação continuada, elaboração de materiais didáticos e olhar atento para o contexto escolar. Conforme já discutido nesta tese, essas ações narradas por Marina perpassam os letramentos críticos decoloniais e as atitudes decoloniais.

Marina traz em sua narrativa os itens indexicais “mimimi” e “mimizenta” que são palavras que retomam o discurso dos direitos humanos sob a perspectiva da onda neofacista e conservadora que representa uma parte da sociedade brasileira, conforme discutido na seção 3.2. Além disso, a professora destaca a questão da raça como um fator de desigualdade social majoritário no país, afirmando que isso pode ser percebido até mesmo dentro das próprias instituições de ensino, entre os próprios professores, também dialogando com as discussões já feitas nesta tese. A professora se coloca como uma personagem protagonista na sua história que, mesmo com as dificuldades do sistema educacional e da sociedade como um todo, busca caminhos e promove a sua luta contra o racismo.

Destaco na narrativa de Marina o discurso que ela afirma escutar de outros colegas nas escolas “não aqui na escola não tem racismo. Você é professora negra, temos você e mais um professor negro, né? temos alunos negros” (linhas 16-18) e aponto que essas falas contribuem para a minimização da luta contra o racismo na sociedade já que elas relativizam o racismo e coloca-o como se ele fosse uma questão existente apenas na perspectiva dos negros.

Em um segundo nível de análise de posicionamento destaco a projeção de identidade que Marina faz para os seus interlocutores: é a professora que vivencia na pele constantemente as marcas do racismo no ambiente escolar, porém ela não se deixa abater e busca formas de tentar mudar esse cenário por meio de sua prática de ensino.

Para finalizar esta seção apresento outra narrativa de Marina que ocorreu no seguinte evento narrativo: era a primeira oficina e, conforme já mencionado, os professores foram convidados a apresentarem narrativas que exemplificassem o motivo pelo qual eles estavam buscando a FC. Marina falava sobre sua prática docente e a temática do racismo no ambiente escolar, que foi apontado como um dos assuntos motivadores para que ela participasse dos eventos de FC. A reunião foi iniciada por Claudia, a monitora deste grupo, que fez a sua narrativa mencionando as disparidades sociais entre os seus estudantes como um dos fatores que a motivava para a FC. Logo em seguida Fabíola, outra docente participante do encontro, fez a sua narrativa falando sobre a inclusão de alunos com deficiências nos institutos federais como um de seus fatores de motivação. Logo após a fala de Fabíola, Marina se prontificou a fazer o seu relato e trouxe a seguinte narrativa que versa sobre as dificuldades em se trabalhar com um ensino crítico e sensível aos DH nas escolas:

01	Marina	mas assim como a colega falou da questão da
02		inclusão ali do aluno né, a questão do racismo
03		também né e que perpassa as discussões de raça
04		também e creio também que de gênero que a gente
05		observa muito na escola, infelizmente, isso
06		acontece de uma forma que não há uma eficiência
07		né, então eu procuro assim nas minhas práticas,
08		que que eu procuro fazer? eu nas minhas aulas,
09		estou lecionando literatura né, então eu gosto
10		de problematizar os autores né, assim como
11		autoras, e observo também muito material
12		literário gente, a falta né, tanto se reverencia
13		Clarice tal que é fantástico, mas falta ali
14		mulheres que conviveram no mesmo espaço né,
15		Carolina ali de Jesus, falta Carolina né, uma
16		grande autora também, mulher negra, então eu
17		procuro ter esse olhar né e assim procuro sempre
18		conversar com as colegas, falando da necessidade
19		né, e é engraçado que é sempre assim:
20		os professores de história, literatura, língua
21		inglesa e língua portuguesa que se envolvem

22		mais. Não sei se tem alguém da área da filosofia
23		aí... temos colegas de filosofia aqui gente?
24	Claudia	Aqui não (risos)
25	Marina	Então filosofia é meio complicado, né. Eu ensino
26		literatura, mas eu também parto da literatura e
27		ali a questão da antiguidade clássica, mas hoje
28		eu reitero que o berço da civilização é África.
29		Eu tenho que também trazer isso para os meus
30		alunos, né? Então os colegas de filosofia às
31		vezes ficam meio descontentes comigo porque eu
32		falo: "olha (risos) não é bem assim né?" Houve ali
33		se formos pensar um processo de apropriação
34		

Transcrição 26- E02 C

Na narrativa acima Marina demarca a temática que a move em sua prática docente: o racismo. A professora menciona também os colegas de profissão que não se envolvem com a luta racial crítica, decolonial, assim como apontado por Nara, na transcrição 03. Interessante observar que a professora cita os colegas da área de linguagens e humanas como os que geralmente são mais abertos para o trabalho colaborativo nas escolas, fato que nos leva a pensar que os colegas das áreas de exatas geralmente não estabelecem um diálogo profícuo sobre a temática, de acordo com a experiência docente de Marina. Esta perspectiva também foi apontada por outros professores participantes da FC.

Ao analisar o texto acima (transcrição 26) é possível notar que se trata de uma narrativa própria, narrada em primeira pessoa, onde não há um convite explícito para a participação dos interlocutores. Além disso, a narrativa apresenta dimensão de tempo e frequência bem demarcadas. Marina relata experiências que já ocorreram no passado e enfatiza que elas fazem parte da sua prática docente atual, podendo ser entendidas como práticas rotineiras. Aponto também que esta narrativa apresenta a avaliação da professora acerca dos eventos narrados (linhas 29-32).

Ressalto que Marina se coloca como uma professora protagonista que participa ativamente do processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, que se compromete com eles e que traz conteúdos que julga pertinentes para a sua sala de aula, mesmo que eles não sejam normalmente contemplados nos currículos escolares. Em uma análise de

posicionamento, no primeiro nível, aponto o relato da professora sobre o modo como ela se posiciona durante as suas aulas, a forma como ela incorpora a temática do racismo no currículo escolar e o seu relacionamento com os seus colegas docentes. Em um segundo nível demarco a identidade de Marina enquanto professora ativista que luta pela temática do racismo mesmo que isso gere uma indisposição com os seus colegas de trabalho. Em um terceiro nível destaco como conhecimento comum naquela interação o fato de que os professores das disciplinas de exatas geralmente não trabalham temáticas sociais e não se envolvem em discussões críticas durante suas aulas.

Julgo importante destacar que a FC não foi ofertada apenas para professores de português, inglês ou espanhol. A formação era aberta a todos os profissionais que se interessassem e nós contamos com a participação de um colega docente de história. Porém nenhum professor de outra área (além das mencionadas) demonstrou interesse em participar dos nossos encontros através do formulário de inscrição, fato que corrobora o discurso de Marina.

Ao longo desta seção pudemos perceber que o caminho para realizar práticas de letramentos críticos sob a ótica decolonial não é simples. Muitas vezes os temas e atividades não são bem aceitos pela direção escolar e até mesmo pelos próprios estudantes e colegas de profissão. Contudo os professores apresentam diferentes eventos de letramentos que realizam por meio de brechas que encontram no processo de ensino e aprendizagem e que contribuem positivamente para a decolonização do ser, do saber e do poder por meio da educação.

Tendo apresentado os dados e os discutidos à luz de pesquisadores que versam sobre a FC de professores, sobre o colonialismo ainda persistente em nossa sociedade e na educação e sobre os letramentos críticos sob a ótica decolonial como uma possibilidade de (re)existência no âmbito escolar, apresento a seguir os projetos de letramentos elaborados pelos professores participantes deste estudo.

4. EFEITOS PRÁTICOS: APRESENTANDO OS PROJETOS DE LETRAMENTOS E AS NARRATIVAS FINAIS SOBRE OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Neste capítulo, que é o último antes das considerações finais desta tese, eu apresento os projetos de letramento elaborados pelos professores participantes desta pesquisa e apresento as narrativas que eles trouxeram sobre a FC no último encontro.

O objetivo deste capítulo é entender como os professores retextualizaram as discussões feitas ao longo dos encontros em seus projetos de ensino e analisar como os docentes fizeram sentido e refletiram sobre os encontros de FC em suas trajetórias profissionais.

4.1. Projetos de letramento

Conforme já mencionado nesta tese, como parte do encerramento da FC, os professores foram incentivados a propor um projeto de letramento que julgassem pertinente para uma de suas turmas que lecionavam a época. O objetivo desta seção não é o de identificar se os professores fizeram ou não a aplicação dos conceitos teóricos trabalhados nos seminários e oficinas da FC, até porque isso não dialoga com os letramentos críticos em uma perspectiva decolonial, mas sim interpretar como esses projetos fazem sentido (ou não) com as narrativas docentes que emergiram durante os encontros.

Neste estudo eu entendo projetos de letramento de acordo com Kleiman (2020). Segundo a autora, projeto de letramento pode ser entendido como

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238)

Deste modo, ao observar os projetos de letramento elaborados pelos professores, busco compreender se eles, de fato, elaboraram um projeto e se esses estão em consonância com as narrativas realizadas nos encontros. A seguir apresento um quadro com um resumo sobre os projetos elaborados pelos participantes.

Quadro 8- Quadro Resumo - Projetos de letramento

RESUMO - PROJETOS DE LETRAMENTO		
Participante	Temática	Texto motivadores
Nara	Racismo	charges, músicas, gráficos e textos jornalísticos
Ravi	Polarização política	artigo de opinião, charges e música
Marina	Racismo	biografias e poemas

Fonte: Autoria própria (2024).

Tendo apresentado um panorama geral dos projetos de letramento no quadro acima, discorro com mais detalhes sobre cada um deles a seguir.

O primeiro projeto a ser analisado é o de Nara. A docente trouxe para o seu projeto de letramento a temática do racismo e se propôs a trabalhar com diferentes tipos de texto com foco para turmas do nono ano do ensino fundamental. Primeiramente Nara discute a influência da cultura africana na cultura brasileira. Logo após ela traz dados sobre o racismo e a violência contra os negros que ocorrem todos os dias no país. E por último, a professora propõe uma discussão sobre as reais características da cultura popular brasileira.

Em seu projeto de letramento, Nara conta com charges, letras de música, gráficos e reportagens. A docente utiliza uma abordagem que busca fazer com que os estudantes reflitam e discutam sobre o racismo e expressem as suas opiniões em sala de aula sobre este assunto. Além disso, Nara alinha esta temática com o trabalho de habilidades relacionadas à Língua Portuguesa que fazem parte dos currículos vigentes no país, como leitura, compreensão, interpretação e produção de textos. Apesar da professora não mencionar diretamente as diretrizes de ensino, ela se preocupa em trabalhar com as habilidades propostas pelo currículo oficial em voga no país.

O projeto proposto por Nara dialoga com a sua trajetória na FC. A professora mencionou ao longo dos encontros que o racismo é um tema muito forte na sua realidade escolar e constantemente mencionava a importância de trabalhar com textos mais curtos, que dialoguem diretamente com a realidade dos estudantes, que façam parte de seus contextos e os empoderem de algum modo. A docente seguiu esta linha em seu projeto de ensino.

A docente trouxe os seguintes textos para serem trabalhados em sua sala de aula: um vídeo conto intitulado “A força da Palmeira”, de Felipe Michelini, disponível no Youtube; uma tirinha da Mafalda; uma notícia jornalística e várias outras imagens (paisagens linguísticas, fotos de reportagens) que intertextualizam a temática do racismo na sociedade. Nara também trouxe a biografia e uma canção de Bezerra da Silva, um artigo jornalístico e a canção “*Girl From Rio*” da Anitta, fazendo um paralelo com a canção “Garota de Ipanema” de Tom Jobim. A docente também selecionou um poema de Luciene Nascimento e propôs como leituras extra um vídeo chamado “Diálogos Ausentes” de Elisa Lucinda, disponível no Youtube. Nara também utilizou em seu projeto o trailer oficial do documentário Amarelo- É tudo Pra Ontem, também disponibilizado nas redes. A professora finalizou o seu projeto com

o texto “Influência africana na cultura brasileira” de Tales Pinto, Mestre historiador, e teceu algumas reflexões próprias para os seus estudantes sobre o racismo na sociedade.

É possível observar que a docente trabalhou com uma variedade de textos, de diferentes semioses, e propôs diversos caminhos que dialogam com a realidade dos estudantes para abordar a temática do racismo - desde uma música da Anitta e um clipe do documentário do Emeicida até reportagens, vídeo-contos, artigos e tirinhas. Nara usou gêneros clássicos no ambiente escolar e textos não tão comuns assim neste meio. Destaco ainda que a professora trouxe em seu projeto a temática que ela elegeu como uma das mais importantes em seu contexto de ensino ao longo dos eventos de formação continuada, o racismo. A professora demonstrou consistência em relação às demandas da escola em que atua e seguiu alguns dos preceitos que foram discutidos nos encontros de FC tais como a importância de trabalharmos com uma variedade de textos de diferentes semioses, de tentar dialogar com a realidade dos estudantes e dar espaço para as diferentes vozes em sala de aula. O projeto de Nara consta em anexo (anexo II).

A seguir apresento o projeto de Ravi. O docente propôs um projeto de ensino bem estruturado, com introdução, desenvolvimento, conclusões e referências. O texto apresenta reflexões teóricas de pesquisadores que versam sobre o processo de leitura e interpretação textual e o professor também utilizou a BNCC e o PNEDH de modo explícito para justificar as suas escolhas no projeto elaborado.

O título do projeto proposto é: “A criação de estratégias para o debate sobre a polarização política: desenvolvendo o letramento em Direitos Humanos em discentes de escolas silenciosas”. Ravi discute em seu projeto uma temática que constantemente abordava durante a FC: a polarização política. Além disso, destaco que logo no início do seu projeto Ravi já caracteriza o seu ambiente de trabalho: “escolas silenciosas”. Ao falar sobre o seu projeto, o professor afirma que o projeto é para as turmas de primeiro ano de escolas “onde o diálogo político-ideológico é quase nulo”. Essa explicação vai ao encontro do que também penso a respeito do contexto de trabalho de Ravi: na escola em que ele trabalha não há polarização política. O que existe naquele contexto é o apagamento de temáticas sociais e críticas. Ravi está em uma escola que não permite que ele trabalhe temas sociais e críticos em suas aulas, mesmo que elas sejam devidamente justificadas. Porém, é possível afirmar que mesmo assim o professor não desiste de trazer essas discussões para os seus alunos e tenta abordá-las da melhor forma possível.

Trazendo essa discussão para o seu projeto de letramento, o professor reforça novamente a sua identidade negociada ao longo dos encontros de FC com os seus

interlocutores: o docente que trabalha em meio a polarização política. Ravi constantemente colocava a polarização não como um problema mas como um desafio no processo de ensino e aprendizagem, diferentemente dos seus colegas participantes da FC. Ao longo do seu projeto, Ravi considera a visão de mundo dos estudantes, propondo uma aula onde todos possam debater e se sintam livres para opinarem sobre a temática discutida. Além disso, o professor também considera no corpo de seu projeto a adaptação das aulas e das atividades de acordo com a evolução e respostas dos estudantes diante das atividades propostas.

O docente afirma em seu projeto de ensino que o seu objetivo é fazer com que os alunos entendam que “os direitos humanos, a despeito de qualquer posicionamento ideológico, devem ser respeitados em quaisquer circunstâncias”. Para isso, o professor selecionou os seguintes textos: um artigo de Sérgio Abranches, publicado no portal G1, intitulado “Que polarização?”; uma charge do ilustrador Cazo, intitulada “Polarização...” e a música “Chega”, do rapper Gabriel, o Pensador. Todos os textos estão disponíveis na internet. As atividades propostas buscam a participação ativa dos estudantes trazendo perguntas orais que tem por objetivo propor a reflexão dos discentes sobre a temática proposta. Ravi elege as habilidades de leitura e análise de textos para trabalhar em seu projeto de ensino.

Durante a conclusão do seu projeto Ravi afirma que,

espera-se que, com essa sequência didática de leitura e discussão de textos, os estudantes percebam que governos autoritários, ditatoriais e fechados ao diálogo com a parcela mais progressista de políticos e população, não abrem espaço para o incremento nem a concretização dos elementos propostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Dessa forma, o intuito desse projeto foi encontrar “frestas”, mesmo que pequenas ou iniciais, para que os alunos entendessem que o pensamento progressista e decolonial é aquele que mais se afasta do logocentrismo instituído no Ocidente pelo homem branco de classe média e o que pode fazer com que a sociedade se baseie nos preceitos dos Direitos Humanos³⁸.

Destaco a conclusão do texto de Ravi pois acredito que ela dialoga com os objetivos dos encontros da FC. Sabemos que as mudanças são processuais e algumas instituições apresentam normas mais rígidas do que as outras em relação às temáticas que podem ser abordadas e sobre o modo como os professores podem lecionar as suas aulas. Porém, o trabalho mesmo que a nível local, segmentado ou através de frestas é também um caminho legítimo para um processo de ensino e aprendizagem sensível aos DH. Contudo, sustento a

³⁸ O projeto de Ravi, cujo título é: “A criação de estratégias para o debate sobre a polarização política: desenvolvendo o letramento em Direitos Humanos em discentes de escolas silenciosas” está anexado nesta tese (anexo III).

defesa de um ensino criticamente situado e sensível aos direitos humanos legitimado e institucionalizado tanto nas escolas de educação básica como no ensino superior.

E por último discorro sobre o projeto elaborado por Marina. O projeto de letramento proposto pela docente trouxe o tema do racismo, que foi a principal temática abordada por ela ao longo da FC. Marina escolheu suas turmas do segundo ano do ensino médio como público-alvo do seu projeto e, de acordo com a professora, o seu objetivo é “trazer a discussão, bem como a problematização da falta de visibilidade e/ou representatividade afirmativa/positiva de intelectuais negros”.³⁹

Em seu projeto de letramento a professora trouxe os textos que já havia mencionado ao longo da FC como bons exemplos de materiais para serem utilizados em sala de aula: a biografia de Conceição Evaristo, do escritor e ativista Cuti e a do rapper Rincon Sapiência. Além disso Marina trouxe uma poesia de Conceição Evaristo, um texto do Cuti e uma música do Rincon Sapiência. Todos os textos propostos pela professora estão disponíveis na internet.

O projeto de letramento elaborado por Marina foi planejado para ser executado ao longo de quatro aulas e conta com a participação ativa dos estudantes ao longo das atividades propostas. A docente não menciona de modo explícito nenhuma diretriz de ensino em voga no país e trabalha a temática do racismo por meio da leitura, discussão e produção de textos.

Ao analisar os projetos de letramento foi possível observar que os professores consideraram os seus contextos de ensino e suas especificidades e trouxeram as discussões feitas ao longo dos encontros para as atividades propostas. Na próxima seção apresento as narrativas dos docentes sobre os encontros de FC.

4.2 Narrativas sobre os encontros de FC e sobre o posicionamento dos docentes

No seminário de encerramento da FC foi pedido que os professores falassem sobre como as discussões feitas ao longo dos encontros poderiam (ou não) afetar ou terem afetado as suas práticas de ensino. Apresento essas narrativas a seguir. Além disso, observo também o posicionamento dos professores em relação a essas narrativas que ocorreram na reta final dos encontros e as suas trajetórias de participação na FC.

³⁹ O projeto de Marina, cujo título é: “A coisa tá preta: racismo na/para além sala de aula” está anexado nesta tese (anexo IV).

Início com uma narrativa de Nara. Diferentemente das outras interações ao longo da FC, dessa vez a professora se voluntariou e pediu para ser a primeira a falar sobre a sua experiência com os encontros de formação continuada. A professora trouxe o seguinte relato:

01	Antônio	(...) quem gostaria de começar?
02		Eu gostaria
03		Por favor então Nara
04		Hoje eu estou levada, eu tô fazendo tudo trocado
05		aqui, eu vou falar primeiro (risos). Então, é, eu
06		antes de fazer o curso eu achava assim que eu
07		dominava muito, sabe? que eu já fazia muito, que
08		eu... é, trabalhava esses temas todos e que seria
09		só um aprofundamento mas não foi o que aconteceu,
10		né? Descortinou muito mais assim os olhos, eu
11		fiquei com uma visão melhor, e assim, o que mais
12		me tocou foi a discussão em grupo porque aí a
13		gente ouve o colega, né? e numa discussão em
14		grupo, com o meu grupo lá, eu enxerguei que
15		apesar de ler sobre esses temas todos ainda há
16		algum preconceito dentro de mim, sabe? e que isso
17		precisa ser mais trabalhado, que eu preciso ler
18		mais para para melhorar, né? e teve um momento
19		que eu vi também leio Paulo Freire, amo Paulo
20		Freire, a gente tem que respeitar o educando e eu
21		cheguei com coisas muito prontas e teve uma
22		colega que falou: "você está chegando com as
23		coisas prontas né a gente tem que resgatar isso
24		do aluno e não ser o único a falar" e aquilo
25		mexeu comigo profundamente porque eu achava que
26		eu já dominava, entendeu? na minha é, na teoria,
27		eu já poxa, já li Paulo Freire, tem que respeitar
28		o educando, o saber do educando é o mais
29		importante. Na teoria eu sei tudo isso. Eu tenho
30		resumos e resumos aqui do livro de Paulo Freire.
31		Mas na hora da fala eu pequei, então é porque

32		precisava reforçar isso, e o curso me fez
33		enxergar que eu preciso de reforçar e continuar
34		lendo, não desistindo, né? porque é nisso que eu
35		acredito, então eu tenho que continuar estudando
36		para que eu fique mais forte que esses momentos
37		aconteçam menos porque o preconceito tá dentro da
38		gente mesmo, né?"

Transcrição 27 - E10

Na narrativa de Nara sobre a sua experiência com a FC é possível destacarmos a importância dos encontros, das discussões em grupo e da construção coletiva de conhecimento para a prática docente da professora. Essa epistemologia que vem da prática, do conhecimento local e envolve a luta de classe se apresenta como um conhecimento de grande valor pois tem o poder de atingir e dialogar diretamente com o contexto de prática, conforme apontado por Santos (2020).

O depoimento de Nara também retoma a discussão sobre a IAP como método de ensino, de pesquisa, de luta e de vida. Nesta FC os professores não foram apenas estudantes “absorvendo” conhecimento e/ou participantes de pesquisas acadêmicas, mas tiveram a oportunidade de relatarem suas experiências, aprenderem uns com os outros e construir e sistematizarem colaborativamente suas epistemes.

Além disso, destaco também as narrativas como ferramenta de reflexão epistêmica conforme apontado por Cadilhe (2020) e corroborado ao longo desta. Nara menciona os momentos das narrativas dos seus colegas docentes (“o que mais me tocou foi a discussão em grupo porque aí a gente ouve o colega né? e numa discussão em grupo, com o meu grupo lá”) como um momento de aprendizagem. Isso retoma a discussão de que por meio das narrativas é possível construirmos conhecimento prático, local, em uma perspectiva decolonial já que não se trata de uma episteme vindo diretamente da academia e sendo “aplicada” nas escolas pelos professores. Muito pelo contrário. É o conhecimento construído pelos próprios docentes com base em suas experiências e contextos de ensino.

E com relação ao posicionamento da professora ao longo da FC, observa-se algumas mudanças ao compararmos as primeiras e a última narrativa de Nara. Nota-se que em sua participação no último encontro da FC, a docente foi a primeira participante a se manifestar nesse dia; atitude que não era comum, já que ela constantemente relatava timidez perante os

seus colegas. Além disso, Nara afirma na narrativa acima (transcrição 27) que modificou o seu posicionamento ao refletir que precisava mudar as suas atitudes enquanto docente, que seria necessário se abrir a novos conhecimentos. Essa reflexão ocorreu mesmo com Nara projetando, ao longo dos encontros, a sua identidade de professora que estuda, que se articula, que é bem posicionada. A FC foi capaz de movimentar e desestabilizar até mesmo a identidade engendrada pela professora desde os primeiros encontros.

Em relação à Ravi é possível afirmar que ele foi um participante que desde o início chamou a atenção dos outros colegas da FC. Alguns professores verbalizaram suas curiosidades em entender como funcionava o processo de ensino e aprendizagem em um colégio militar, principalmente diante do contexto político que estávamos vivenciando no país na época (governo bolsonarista). Foi possível observar que no início Ravi tentou se identificar como um professor com liberdade de expressão e defensor de um ensino crítico e sensível aos DH. Além disso, Ravi projetava para os seus colegas interlocutores a identidade de um docente “mediador” entre as ideologias da instituição em que trabalha e os grupos políticos de esquerda. Porém, foi possível observar que durante a sua participação na FC o docente foi percebendo e relatando para os seus colegas do grupo que alguns temas não são bem aceitos no colégio militar em que ele atua e que é necessário encontrar frestas para abordar determinadas discussões que ele julga como necessárias, evidenciando consciência em relação a falta de autonomia docente no contexto de ensino em que trabalha. O professor fez a seguinte narrativa no último seminário da FC:

01	Antônio	Bom, Antônio, eu acho que a principal palavra
02		desse curso para mim é uma palavra que você
03		falou aí antes de passar a palavra para gente é o
04		de acolhimento, porque era uma necessidade minha
05		estar em um curso como esse, estudando um
06		movimento como esse da decolonialidade porque
07		como todo mundo sabe, eu falo aqui quase toda
08		aula, eu trabalho num lugar que é muito duro em
09		relação, a palavra é essa mesma, é duro né, então
10		essas aulas, essas quarta-feiras, pra mim estão
11		sendo excelentes para eu repensar o que que eu
12		preciso fazer dentro de sala de aula com as

13	limitações que eu tenho lá, porque eu não posso
14	negar, eu tenho limitações. Eu tenho muita coisa
15	é... boa que muita gente não encontra, eu fui
16	professor do estado também de 2002 até 2013,
17	quando eu passei pro colégio militar, entrei em
18	2014, então eu tenho essa realidade da Escola
19	Estadual, tenho a realidade de escola particular,
20	dei aula em várias escolas particulares em Juiz
21	de Fora, mas o colégio militar é uma realidade
22	completamente diferente, parece que você tá numa
23	profissão assim que você tem que se reinventar o
24	tempo inteiro e a cada ano que passa essa
25	reinvenção parece que ela precisa de uma
26	autoanálise nossa mesmo como professor, então
27	esses temas que são, que foram propostos aqui no
28	curso me ajudaram eu, não sei se foi a Nara que
29	falou ou se foi a Priscila, ajuda a gente a se
30	questionar, se analisar, a gente vê o que a gente
31	pode fazer dentro da nossa realidade porque cada
32	escola é uma realidade né, então quando você me
33	falou das frestas que eu chamava de atalho né,
34	Essas frestas para mim hoje em dia são muito mais
35	importantes do que o conteúdo, né. Essas frestas
36	que eu preciso encontrar para tentar lecionar e
37	inserir nas minhas aulas todo esse processo da
38	decolonialidade. Então assim para mim isso foi
39	extremamente importante, esse curso foi
40	extremamente importante, eu me senti extremamente
41	acolhido porque era o que eu precisava né. Eu
42	estou há 7 anos dentro dessa angústia, sobre o
43	que fazer e eu tentando fazer sozinho (...)

Transcrição 28- E10

Na narrativa de Ravi é possível notar que o professor define os encontros como “acolhimento” e diz estar “há 7 anos dentro dessa angústia, sobre o que fazer” e “tentando

fazer sozinho”. Esse discurso reafirma a importância da FC para todos os professores, independente de seus contextos de ensino e das condições estruturais das escolas em que atuam. Ferreira (2017) também discute uma questão importante sobre esse tema. Em sua dissertação de mestrado a pesquisadora trouxe dados que apontam que o trabalho solitário nas escolas e a falta de apoio pedagógico/institucional são fatores que contribuem para que o professor geralmente assuma posições de inércia dentro do processo de ensino e aprendizagem a longo prazo.

Além disso, destaco também os adjetivos utilizados por Ravi para descrever o seu contexto de trabalho na reta final dos encontros: “duro”, “com limitações”. Esses adjetivos se diferem significativamente dos utilizados no início da FC para caracterizar a escola em que trabalha. Ao analisar os dados entendo que esta mudança de perspectiva por parte do docente pode ser fruto de dois movimentos diferentes: Ou Ravi percebeu que os temas que considera relevantes e que gostaria de trabalhar em suas aulas não seriam bem aceitos pela direção escolar ou Ravi já sabia dessas dificuldades em seu contexto de trabalho, porém, apenas na reta final dos encontros se sentiu à vontade em verbalizar isso perante os seus colegas. Penso que qualquer um dos dois caminhos corroboram a importância da FC na trajetória deste docente e mostram a mudança de alguns dos seus posicionamentos.

Na última oficina, Ravi também fez um relato caracterizando a FC como um espaço de liberdade, de “escape” perante a realidade que ele vivencia. O professor trouxe a seguinte narrativa:

01	Ravi	Eu também quero agradecer muito aqui é... porque esse
02		espaço pra mim, principalmente por onde eu trabalho
03		falar sobre direitos humanos, poder trabalhar tão
04		livremente qualquer temática, falar sobre qualquer
05		coisa, é... sem medo, sem receio... então as minhas
06		quarta-feiras eram como um escape do meu trabalho
07		que eu me sinto às vezes, às vezes não, sempre, não
08		vou mentir não, muito preso aos textos que eu vou
09		escolher, a linguagem que eu vou escolher pra dar
10		aula, então aqui foi um escape, foi muito bacana

Transcrição 29 - E08 A

De acordo com a narrativa de Ravi é possível perceber que ao término dos encontros o professor já assumia o discurso de que estava “muito preso” (linha 08) em relação às escolhas de atividades, temas e linguagens que poderia abordar no colégio em que trabalha e apontou a FC como um “escape” (linha 10) diante de seu contexto de ensino.

Sobre Marina e os seus posicionamentos na FC é possível afirmar que desde o início dos encontros a docente projetou a sua identidade de professora engajada com causas sociais, principalmente com a do racismo. Já no primeiro seminário a professora trouxe uma foto que demonstrava como a temática racial perpassa a sua vida desde criança e relatou que ainda é uma questão problemática até hoje nas escolas em que atua enquanto docente.

Ressalto que Marina definia a FC como um espaço de aprendizagem e diálogo propício a construir inteligibilidades sobre situações vivenciadas em sala de aula desde os primeiros encontros e a sua trajetória foi sempre marcada por essa abertura à construção coletiva de conhecimento. A docente não participou do último seminário, porém trago uma de suas narrativas que apontam para esse posicionamento de mudança, questionamentos e aprendizagem em relação a FC. A docente trouxe a seguinte narrativa em uma das oficinas:

01	Marina	E eu fico muito feliz de estar aqui, fazendo parte
02		do grupo, a maioria de pessoas de identidade
03		branca mas se ocupam né, estão se ocupando sim, a
04		gente está aqui, né, feriado, passando, estudando
05		aí, procurando, como a colega colocou ali, a gente
06		né conversar, dialogar sobre né o que pode ser
07		feito no caso do aluno lá, e trazendo, vocês
08		também enquanto docentes né, trazendo aí e
09		agregando na prática de vocês e entendendo que
10		vocês são privilegiados, né? Porque é só daí que
11		funciona, né?

Transcrição 30 - E02 C

De acordo com a narrativa acima é possível observarmos a importância dos eventos de FC para Marina. Ao longo dos seminários e oficinas notei que a professora valorizava muito esse espaço de construção coletiva de conhecimento, principalmente em relação à temática do racismo, que foi uma discussão frequentemente abordada. De acordo com esse posicionamento explicitado pela docente é possível dizer que a sua trajetória na FC foi

marcada por pouca mudança de posicionamento mas de constante construção colaborativa de epistemes.

Por meio das narrativas apresentadas nesta seção foi possível perceber que a FC serviu como um apoio pedagógico e emocional aos docentes e se configurou como um espaço propício à construção coletiva de conhecimento. Foi possível perceber que isso ocorreu pelo formato dos encontros, pela relação criada entre os participantes e pelo processo de narrativização da experiência docente.

Em relação ao posicionamento dos docentes ao longo dos encontros da FC foi possível perceber que houve mudanças no posicionamento dos professores ao analisarmos as suas narrativas. Nara demonstrou maior desenvoltura em se expressar perante os seus colegas, Ravi refletiu sobre a realidade do seu contexto de ensino e Marina afirmou ter visto nos encontros um espaço de aprendizagem.

A seguir, no capítulo de considerações finais desta tese, discorro com mais detalhes sobre as mudanças de posicionamento dos participantes deste estudo e retomo as perguntas de pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES

Conforme apontado na introdução deste texto, eu iniciei o meu curso de doutorado em março de 2020, bem no início da pandemia de Covid-19. Isso fez com que grande parte do meu trabalho fosse desenvolvido através da internet, inclusive a FC de professores, que é a base da minha pesquisa de doutorado. Faço essa contextualização do momento histórico-social em que realizei a minha pós-graduação pois acredito que essa vivência impactou diretamente nos rumos deste trabalho.

A seguir, retomo as perguntas de pesquisas desta tese e teço as considerações finais respondendo aos questionamentos suscitados. O objetivo geral desta tese foi analisar narrativas de professores de escolas públicas de Minas Gerais em eventos de formação continuada de professores sobre Educação Linguística e Direitos Humanos proposto pelo grupo de pesquisa LAEDH (UFJF/CNPq) e construir reflexões acerca do modo como diferentes letramentos em direitos humanos são mobilizados no cenário escolar. As perguntas de pesquisa que guiaram este estudo foram as seguintes: 1) De que modo a formação continuada de professores e a narrativização da prática docente podem promover a construção coletiva de conhecimento?; 2) Qual a trajetória de posicionamentos discursivos dos professores ao longo dos encontros?; 3) Qual o efeito da narrativização, na perspectiva docente, no espaço da FC? E, por último, 4) como os DH estão presentes nos relatos docentes sobre os Letramentos escolares e as salas de aula?

Em relação à primeira pergunta de pesquisa, foi possível observar que os encontros de FC e o ato de narrar as práticas de sala de aula funcionaram como catalisadoras à construção coletiva de conhecimento docente. Foi possível notar que o espaço da FC, que se configurou como encontros onde os docentes eram convidados a partilharem as suas próprias experiências, a refletirem sobre as experiências trazidas pelos colegas e eram instigados a pensarem em projetos de letramentos para as suas próprias salas de aula baseados nas discussões realizadas, se tornou um contexto muito propício à elaboração coletiva de epistemologias críticas e socialmente engajadas sobre diferentes contextos de sala de aula.

Acredito que o formato da FC em questão, que tinha como perspectiva os estudos decoloniais, os letramentos críticos e as diretrizes de ensino vigentes no país, propiciou a elaboração coletiva de epistemes. O modo como as reuniões eram conduzidas culminou em um espaço legítimo de acolhimento, permitindo que os

professores construíssem ao longo dos encontros reflexões sobre as suas próprias narrativas e sobre as narrativas dos seus colegas. Acredito que isso ocorreu nesta FC devido à tentativa de quebra (pelo menos em partes) da hierarquia entre o conhecimento produzido no âmbito acadêmico e o conhecimento produzido no âmbito escolar e também pelo respeito a todos os professores e experiências independentes de contexto de trabalho ou formação acadêmica.

Em relação à segunda pergunta, sobre o posicionamento dos professores durante a FC, foi possível perceber que algumas trajetórias, posicionamento e identidades foram se delineando de modo diferente quando comparado aos posicionamentos e identidades projetadas nos primeiros encontros de formação. Observei que os professores estavam constantemente mudando os seus posicionamentos discursivos ao longo da FC, refletindo sobre assuntos e perspectivas que até então pareciam consolidadas em suas trajetórias e demonstraram abertura e interesse em construir conhecimentos de modo colaborativo com os colegas participantes. É possível dizer que os participantes foram se moldando, refletindo e construindo suas identidades ao longo de suas participações na FC. Acredito que essas mudanças ocorreram devido ao processo de narrativização.

Conforme mencionado na seção anterior, ao término dos encontros os professores foram convidados a escreverem um projeto de letramento para as turmas que atuavam na época considerando as discussões que ocorreram ao longo da FC, ou seja: letramento crítico, perspectiva decolonial, direitos humanos, dentre outros temas que foram discutidos. Retomo essa discussão pois acredito que a escolha das temáticas bem como a elaboração dos projetos também trazem informações sobre as trajetórias de participação dos docentes na formação continuada.

Nara propôs um projeto para as suas turmas do nono ano do EF sobre a temática do racismo, questão que ela já havia sinalizado como pertinente para as suas turmas desde os primeiros encontros. Na introdução do seu trabalho, Nara defende a temática escolhida mencionando o preconceito existente na sociedade e consequentemente nas escolas e discorre sobre a Lei 10.639 que versa sobre o ensino de conteúdos da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. O projeto de Nara claramente traz as discussões abordadas ao longo da FC. Fica evidente em seu projeto a perspectiva do letramento crítico em que o aprendizado é muito mais do que uma mera decodificação de textos além do entendimento de que o processo de ensino não deve ser visto como distante do mundo social mas como parte real e constitutiva da sociedade.

Em seu projeto de ensino Marina abordou a temática do racismo, conforme havia sinalizado como tema de interesse ao longo dos encontros. A professora não embasou o seu trabalho nas discussões teóricas mencionadas ao longo dos seminários e oficinas, porém propôs um plano de ensino com diferentes autores e linguagens e trouxe as discussões críticas sobre o racismo e a branquitude, discussões que foram feitas ao longo da FC. Como resultado final, Marina afirma buscar uma educação crítica e humanitária com os seus alunos.

Ravi apresentou um projeto final robusto e bem elaborado com base nas discussões teóricas realizadas ao longo dos seminários e oficinas e com base no PNEDH e na BNCC. O professor abordou em seu plano de ensino a discussão acerca da polarização política, temática que Ravi já havia sinalizado como preocupante em seu contexto de ensino desde o início da FC. Ravi afirmou que o objetivo do seu projeto de ensino é que os estudantes percebam que as pessoas podem ter opiniões diferentes e se respeitem e dialoguem umas com as outras independentemente de suas perspectivas políticas.

Através dos dados foi possível perceber que a FC e as narrativas colocaram os professores em constante processo de mudanças, reposicionamento de identidades e ressignificação de experiências docentes. Nara, por exemplo, afirmava que aprendia em todos os encontros e no fim da FC comentou sobre a importância de ressignificar alguns conceitos que acreditava já estarem bem solidificados em sua prática docente.

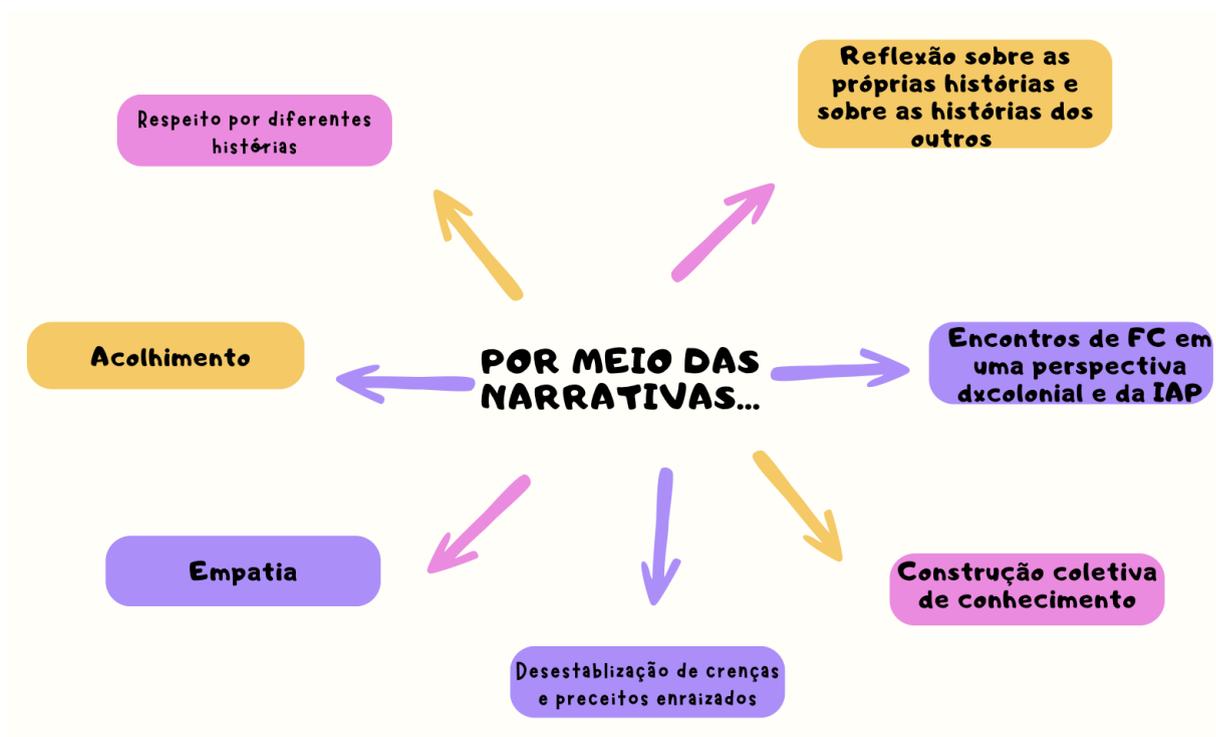
Com Ravi não foi diferente. O professor demonstrou a importância do espaço de formação para que ele pudesse repensar a sua prática docente no colégio militar e Marina também mencionou a importância de estar com os colegas discutindo a questão dos DH, da decolonialidade e do racismo e de estarmos em constante formação. Deste modo, observando as narrativas e os projetos de letramento dos docentes é possível afirmar que houve mudanças pontuais nas trajetórias de posicionamentos discursivos dos professores ao longo da FC.

Disserto a seguir sobre a terceira pergunta de pesquisa desta tese: Qual o efeito da narrativização, na perspectiva docente, no espaço da FC?

Assim como defendido por Cadilhe (2020), neste estudo as narrativas funcionaram como dispositivo de reflexão e construção epistêmica. Foi através delas que os docentes compartilharam as suas experiências, construíram inteligibilidades sobre os seus desafios e formularam, coletivamente, epistemologias e práticas socialmente engajadas e em diálogo com a perspectiva decolonial.

Além disso, destaco também o papel de suporte emocional atribuído pelos professores aos encontros da FC. Acredito que este olhar dos docentes ocorreu devido a prática de narrativização pois através dela os professores foram criando intimidade, segurança e empatia para ouvir, aceitar, escutar, entender e respeitar as suas próprias narrativas e as narrativas dos seus colegas. Durante os encontros, em diversos momentos, os docentes afirmaram que estavam aprendendo com as histórias uns dos outros. Hoje, após analisar os e refletir sobre esse momento que foi construído e vivenciado por nós, enxergo a FC de modo semelhante a imagem que estabeleço a seguir:

Imagem 7- Narrativas



Fonte: Autoria própria (2024).

A imagem sugere a narrativização como uma ferramenta que possibilitou que os encontros de FC se transformassem em um espaço de acolhimento, empatia e propício à construção de epistemes e reflexões sobre as histórias docentes. Nos encontros percebi o respeito às diferentes histórias de vida, mesmo os participantes circulando em diferentes contextos sociais. Notei também o acolhimento e a empatia dos professores uns com os outros em relação às suas experiências docentes. Foi possível também observar a

desestabilização de algumas crenças e preconceitos que os docentes traziam em seus discursos sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre seus colegas e estudantes. E, conforme já apontado nas reflexões acima, ocorreu a construção coletiva de conhecimento sobre as salas de aula e observei os professores refletindo sobre as suas próprias práticas de ensino e sobre as práticas de seus colegas.

Em relação à quarta e última pergunta, que é: como os DH estão presentes nos relatos docentes sobre os Letramentos escolares e as salas de aula? Começo a resposta dessa pergunta dizendo que as temáticas que apareceram nos seminários e oficinas tais como a exclusão social que ocorre no ambiente escolar, o racismo, a homofobia, o silenciamento de determinadas ideologias, dentre outras questões, não foram temas sugeridos pelo professor propositor ou monitores que propuseram a FC. Esses temas emergiram através das narrativas dos próprios docentes e durante os encontros esses temas ganharam cada vez mais força e espaço nas discussões feitas entre os grupos. Através das narrativas foi possível entender fragmentos de diferentes contextos de ensino.

Um fato interessante a ser destacado neste trabalho é que os discursos dos participantes desta tese se entrecruzaram mesmo sem um participante não ter necessariamente escutado o discurso do outro, por estarem em diferentes grupos de oficinas. Esse fato revela que as falas e as reivindicações dos professores são reais, necessárias e urgentes pois elas acontecem em diferentes contextos, perpassam diversas trajetórias e são congruentes.

Deste modo é possível afirmar que a temática dos DH se fez presente nas escolas, de acordo com relato dos professores, justamente pelo não respeito a eles dentro das instituições de ensino. Através dos dados ficou claro que as escolas que deveriam se configurar como um espaço de respeito e acolhimento às diferentes experiências de vida também se apresentam muitas vezes como um espaço hostil e de exclusão de determinados grupos sociais. Foi possível entender que as escolas muitas vezes funcionam como criadoras e reprodutoras de linhas abissais (Santos, 2020) e se apresentam como um espaço social de base colonialista.

Assim, ao analisarmos as narrativas docentes que emergiram na FC é possível afirmar que o PNEDH, a BNCC e a declaração dos direitos humanos normalmente não são respeitadas no ambiente escolar. Porém, é possível também afirmar que um grande número de professores não está inerte a essa situação . Eles se unem, dialogam,

elaboram projetos, estudam, participam de diferentes FC e vão fazendo a sua parte em diferentes escolas.

Para além das respostas às perguntas de pesquisa, eu irei fazer três apontamentos finais que sintetizam as minhas reflexões sobre este trabalho. Primeiro: os DH são trabalhados através de brechas. Eles não são institucionalizados mesmo com as diretrizes de ensino que os respaldam no processo de ensino e aprendizagem. Essa percepção dialoga com os dados que encontrei em minha pesquisa de mestrado (FERREIRA, 2017): fica a cargo do professor decidir o tipo de ensino que ele desenvolve em suas aulas, a diretriz que deseja ou não seguir. Não há um diálogo comum entre os professores e muito menos um controle em relação ao alinhamento do ensino nas escolas com as diretrizes de ensino vigentes em nosso país.

Segundo apontamento: A FC é importante e muitas vezes se configura como o único espaço de apoio para o professor que trabalha em uma perspectiva crítica e socialmente engajada pois, em grande parte dos casos, esse apoio não existe dentro das próprias escolas. E por último o terceiro apontamento: as escolas são espaços que exigem uma discussão sensível e crítica que envolvam os DH. Lá é possível encontrarmos situações de racismo, homofobia, transfobia, machismo. Não é correto fecharmos os olhos para essa situação.

As narrativas foram a base desta tese e foi através delas que eu pude contar a história dos docentes e dos encontros de FC. Ao finalizar este trabalho, penso sobre as minhas inquietações mencionadas no início desta tese e o meu interesse por uma educação pública, justa, respeitosa e de qualidade a todas as pessoas. Ao finalizar a escrita desta tese afirmo que estou com o coração esperançoso por ver que o trabalho está sendo realizado nas escolas, mesmo que em pequenos passos, por meio de pequenas ações.

Em relação aos meus desejos enquanto professora e pesquisadora após a realização deste estudo, eu ainda almejo que a educação seja livre de preceitos colonialistas, que sirva a todos os modos de vida e que as pessoas que optarem pelos estudos formais sejam acolhidas de modo justo, empático e afetuoso nas escolas independente de suas subjetividades.

Conforme apontado nesta tese, estávamos vivenciando tempos sombrios no campo da Educação e muitas vezes temos que reforçar o óbvio. As narrativas docentes apresentadas nesta tese reforçam o que já sabíamos há muito tempo: não existe

doutrinação política nas escolas e os DH não são considerados no processo de ensino e aprendizagem, em grande parte das atividades desenvolvidas. Isso aponta que as mudanças nos currículos, na formação inicial e continuada de professores e as atitudes decoloniais nas escolas frente ao processo de ensino e aprendizagem são necessárias e urgentes. Deste modo, aponto essas temáticas como temas frutíferos de pesquisas no campo da LA.

Às vezes nos sentimos desanimados, com poucos recursos estruturais e com poucos colegas para dialogarmos. Porém não somos poucos. Nós somos muitos e estamos espalhados por todo o país. E o mais importante: o nosso trabalho faz a diferença. Encerro este trabalho e as reflexões aqui feitas agradecendo a todos os professores que estão nas salas de aulas buscando a construção de uma sociedade mais justa, livre, respeitosa e digna para todas as pessoas, independente de classe social, gênero, raça ou credo.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed. 2009
- BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**, v.28, n.3, 2008.
- BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES Jr., Ronaldo (org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 19-42.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. Routledge, 2014.
- BARKHUIZEN, G. Narrative knowledging in second language teaching and learning contexts. **The handbook of narrative analysis**, 2015, p. 97-115.
- BAZZO, M. G. Contribuição de escalas como categoria de análise para a pesquisa sociolinguística. **EntreLetras**, v. 10, n. 1, p. 254-266, 2019.
- BERNARDINO-COSTA, J.;MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, N.(org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- BENSON, P. Qualitative methods: Overview. **The encyclopedia of applied linguistics**, 2012. P. 1-10.
- BITTAR, E. C. B. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil: um cenário obscuro de implementação. **Latin American Human Rights Studies**, v. 01, p. 01-27, 2021.
- BLOMMAERT, J. **Discourse: a critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: University Press, 2010.
- BORBA, R. Linguística Queer: uma perspectiva pós identitária para os estudos da linguagem. **Revista Entrelinhas** – Vol. 9, n. 1, 2015.
- BORELLI, J.D.V.P. **O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês**. Goiânia, GO. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, 2018.
- BRASIL, C.N.E.D.H. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, Ministério da Educação & UNESCO, 2007 (1. Ed), 2018 (2.Ed).
- BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CADILHE, A. J. Direitos humanos, educação e multiletramentos: o uso do Instagram na formação do(a) professor(a) de língua. *Vertentes & Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados. Fólio – Revista de Letras*, v. 10, n. 2 p. 335-363 jul./dez.2018

CADILHE, A. J.; DE CASTRO, R. P. “OS COMENTÁRIOS É QUE VALERAM A PENA”: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E HETERONORMATIVIDADE EM REDE SOCIAL. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 470-489, 2019.

CADILHE, A. J.; SALGADO, A. C. P. Beijar, verbo intransitivo: Narrativas, diversidade e sexualidade na formação de professores/as de línguas. *Letras & Letras (UFU)*, v. 35, p. 75-89, 2019.

CADILHE, A. J. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. *RAÍDO (ONLINE)*, v. 14, p. 56-79, 2020.

CADILHE, A. J. Narrativas e reflexão epistêmica. In: GOMES Jr., R. (org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p.121-148.

CADILHE, A. J.; LEROY, H. R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. *Calidoscópico*, v. 18, n. 2, p. 250-270, 2020.

CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Boitempo Editorial, 2019.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012

COLLINS, J. Práticas de letramento, antropologia linguística e desigualdade social: casos etnográficos e compromissos teóricos. *Educação e Pesquisa*, v. 41, p. 1191-1211, 2015.

CONTI, L. F. D.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. Escola e universidade para a construção de saberes: uma pesquisa-ação sobre desigualdade social em aulas de línguas. In MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professores de línguas**. São Paulo: Pontes, 2020.

DA MOTA, J. C.; STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. *Educar em Revista*, v. 35, p. 207-223, 2019.

DE FINA, A. Narrative and Identities. In DE FINA, A. & GERGAPOULOU, A. (org.) **The handbook of narrative analysis**. Oxford: John Wiley & Sons, 2015.

DE FINA, A. Positioning level 3: Connecting local identity displays to macro social processes. *Narrative Inquiry*, v. 23, n. 1, 2013, p. 40-61.

DE FINA, A; GEORGAKOPOULOU, A. **The handbook of narrative analysis**. John Wiley & Sons, 2015.

DE FINA, A.; KING, K. A. Language problem or language conflict? Narratives of immigrant women's experiences in the US. **Discourse Studies**, v. 13, n. 2, p. 163-188, 2011.

DEPPERMAN, A. Positioning. In DE FINA, A. & GEORGAKOPOULOU, A. (org.) **The handbook of narrative analysis**. Oxford: John Wiley & Sons, 2015.

DO NASCIMENTO, D. et al. Uma perspectiva pragmática para o estudo dos letramentos em periferias brasileiras. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 49, p. 26-38, 2019.

FALS BORDA, Orlando. Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 370-375, 2010.

FERREIRA, F.M.M. **Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Viçosa: UFV, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCEZ, P. de M.; BULLA, G. de S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **DELTA**, v. 30, n. 2, 2014.

GARCEZ, P. de M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 1-34, 2015.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. **Porto Alegre: Artes Médicas**, 157-164, 1997.

GOMES Jr., R. (org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020

GEORGAKOPOULOU, A. Small stories research. **The handbook of narrative analysis**, , 2015, p. 255-271.

HANKS, W. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos – Uma história**. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. The transformative power of narrative in second language teacher education. **Tesol Quarterly**, v. 45, n. 3, p. 486-509, 2011.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R.F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b, p. 69-90.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

KALAYA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS A. M. F. (Org.). **Narratives of Learning and Teaching EFL**. 1aed.London: Palgrave Macmillan, 2008.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. p. 223-243.

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies. In: A. DURANTI (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. **A postmethod perspective on English language teaching**. *World Englishes*, 2003.

LOPES, A. C. et al. Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias. **Revista da ABPN**, v. 10, p. 678-703, 2018.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, N.(org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. Esforços decoloniais e o desejo de romper com binarismos e hegemonias na relação escola-universidade. In MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professores de línguas**. São Paulo: Pontes, 2020.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professores de línguas**. São Paulo: Pontes, 2020.

MATOS, D. C. V. S. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. **Polifonia**, v. 27, n. 46, 2020.

MELO, G. C. V. O lugar da raça na sala de aula de inglês. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 7, n. 17, p. 65-81, 2015.

MELLO, D. Pesquisa narrativa e formação de professores. In: GOMES Jr., R. (org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 43-68

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P.; FABRICIO, B. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico** 17(4), p. 724-742, dezembro 2019.

MUNIZ, K. Sobre política no campo linguístico e o discurso da miscigenação no Brasil: Ciência e política de identificação. **Revista da ABPN**, v. 7, n. 5, 2015, p. 45-64.

MURPHEY, T.; BARCELOS, A. M. F.; MORAES, R. B. Narrativizing our learning lives through action logs and newsletters. **Contexturas**, v. 1, p. 99-111, 2014.

PADIN, G. **Escolas sob ameaça- Escalada da violência expõe dificuldades no acolhimento aos estudantes e escancara ausência de política nacional para combater o problema**. R7. 02/06/2022. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/sao-paulo/escolas-sob-ameaca-29062022>>

PAIVA, V. L. M. de O. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, p. 321-339, 2008.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. P. Challenges of a decolonial undertaking in teacher education. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 342-360, 2019.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**. 1ed. 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, D. D. N. Resenha/Review. MOITA LOPES, LP (Org.). **O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola. 2014, p. 425-433.

SILVA, D. do N. Uma perspectiva pragmática para o estudo dos letramentos em periferias brasileiras. *Revista da Anpoll*, 1 (49), 2019, 26-38.

SOLANO, E. et al. (Ed.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. Boitempo Editorial, 2018.

STREET, B. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola. 2014.

SUSSEKIND, M. L.; COUBE, A. L. S. Universidadescolas: deslocando linhas abissais. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 55-74.

VAN DE MIEROOP, D. The Narrative Dimensions Model and an exploration of various narrative genres. **Narrative Inquiry**, v. 31, n. 1, p. 4-27, 2021

VIANINI, C.; ARRUDA, C. Narrativas e agência. In: In: GOMES Jr., R. (org.) **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 149-172.

VIOLA, S.; ZENAIDE, M. de N. T. Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. **REVISTA INTERDISCIPLINAR DE DIREITOS HUMANOS**, v. 7, p. 85-105, 2019

WORTHAM, S.; REYES, A. **Discourse Analysis beyond the speech event**. London: Routledge, 2015.

ANEXOS**ANEXO I**

Formulário de inscrição - curso de extensão
Formulário de inscrição no curso de extensão "Linguagens e Direitos Humanos:
práticas decoloniais na sala de aula"

Endereço de e-mail * _____

Equipe**Coordenação:**

Prof. Dr. Alexandre Cadilhe (PPG Linguística e PPG Educação - FACED/UFJF)

Mentorias:

Profª. Ms. Bárbara Delgado (Doutoranda em Linguística/UFJF)

Profª. Ms. Flávia Ferreira (CEFET/MG e Doutoranda em Linguística/UFJF)

Prof. Ms. Pedro Castro (SEE/MG e Doutorando em Linguística/UFJF)

Descrição do curso**Ementa**

A educação em Direitos Humanos: princípios e implicações para os letramentos.
 Práticas de linguagem na sala de aula: letramentos orientados pela opção decolonial.
 Problematização de práticas e elaboração de projetos de ensino.

Metodologia

Curso totalmente remoto com encontros síncronos e assíncronos.
 Uso de metodologias ativas, alternando conferências, debates e reuniões em pequenos grupos.
 Carga horária: 40 horas, divididas entre atividades síncronas e assíncronas.
 Previsão do período de duração do curso: de 14/04/2021 a 16/06/2021.
 Canal: O curso acontecerá via Google Sala de Aula e os encontros se darão pelo Google Meet às quartas, das 18h às 20h.

Inscrições

Informe-nos os dados solicitados abaixo, para que possamos conhecê-lo(a) melhor!

Nome: * _____

Data de nascimento: * _____

Como se identifica? () branco () preto () pardo () outro

Como se identifica? () masculino () feminino () outro

Atua na rede pública de ensino?

- () Não
 () Sim, trabalho para o estado de Minas Gerais
 () Sim, trabalho para a prefeitura de Juiz de Fora
 () Sim, trabalho para o estado do Rio de Janeiro

Outro: _____

Há quanto tempo atua na rede pública?

- () De 0 a 2 anos
 () De 2 a 5 anos
 () De 5 a 10 anos
 () De 10 a 20 anos
 () Há mais de 20 anos
 () Não se aplica

Escola(s) em que trabalha: _____

Disciplina(s) que leciona: _____

Séries/anos em que atua:

- () 6º ano (regular)
 () 7º ano (regular)
 () 8º ano (regular)
 () 9º ano (regular)
 () 1º ano do ensino médio (regular)
 () 2º ano do ensino médio (regular)
 () 3º ano do ensino médio (regular)
 () Segundo ciclo do ensino fundamental (EJA)
 () Ensino médio (EJA)
 () Outro

Nas suas turmas, há estudantes em situação de refúgio?

- () Sim
 () Não

Curso de graduação

Instituição _____

Pós-graduação:

- () Não
 () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado

Compartilhe conosco um desafio que você encontra ao trabalho com leitura, produção de texto e outras práticas de linguagens:

Compartilhe conosco um desafio que você encontra para exercer um trabalho em educação sensível aos Direitos Humanos:

ANEXO II- PROJETOS DE LETRAMENTOS - Nara

Curso de Extensão “Linguagens e Direitos Humanos

Tema gerador: Racismo

Turma: 9º ano

Justificativa: O estudo sobre Racismo é urgente! É muito importante reconhecermos a riqueza de cultura do povo africano na formação da nossa identidade. Precisamos garantir uma educação que supere o preconceito e as desigualdades geradas por ele. Além disso, é uma obrigação legal desde 2003 quando foi aprovada a lei 10.639 que determinou a inserção de conteúdo da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

Antes de iniciar a leitura dos textos, reunir os alunos em uma roda de conversa e ouvir o que eles têm a dizer sobre o tema: Racismo. Em seguida, ler alguns contos africanos, debater sobre as influências culturais da África no Brasil.

Sugestão de conto africano:

Texto 1 “A força de uma palmeira”

Este conto nos mostra a importância de conhecermos nossas raízes e sempre que aparecer um obstáculo em nossas vidas devemos encontrar força dentro de nós mesmos para superá-lo.

<https://youtu.be/QIKMWJvRdqY>

Texto 2:

Mafalda: A personagem Mafalda criada por Quino tem seis anos de idade, muito divertida, sonhadora e madura. Através de sua inocência de criança faz questionamentos sobre o preconceito, política e economia.

Quino:(1932-2020) é um cartunista e humorista argentino, autor das famosas tiras do personagem Mafalda, uma menina inteligente e contestadora que ganhou grande repercussão no cenário mundial. **Quino**, apelido que recebeu Joaquim Salvador Lavado, nasceu em Mendoza, na Argentina, no dia 17 de julho de 1932.

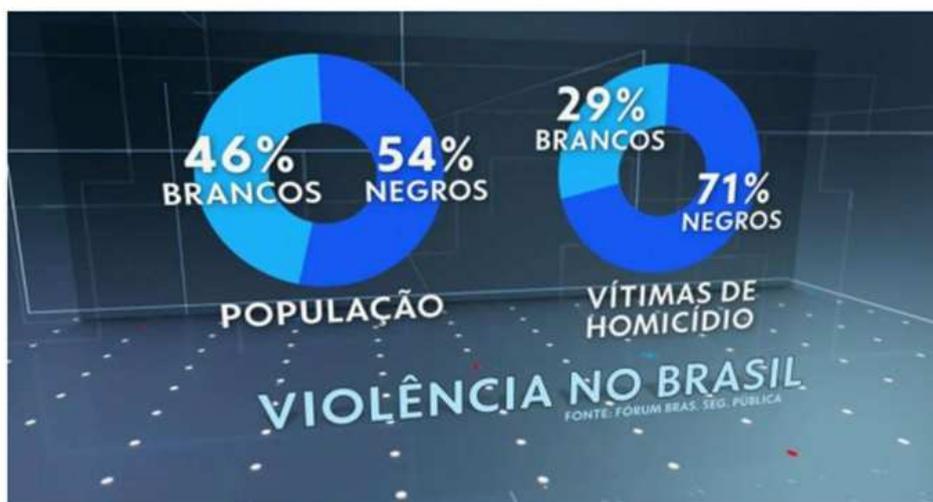
Susanita: A Susanita é muito amiga de Mafalda. As duas meninas mantêm a amizade mesmo diante de pensamentos divergentes. Susanita é uma amiga carinhosa, mas é preconceituosa e egoísta.



Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2020/09/7-tirinhas-de-mafalda-para-refletir-sobre-os-tempos-atuais.html>



Fonte: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>



Jovens negros são os que morrem mais. Realidade desconhecida.

Apesar de a pesquisa Data Senado evidenciar que a população brasileira reconhece os jovens e os negros, separadamente, como sendo as maiores vítimas de atos violentos no Brasil, 77% dos respondentes acreditam que a cor da pele não faz diferença em relação às mortes de jovens.

O dado revela a diferença entre a percepção da população e realidade brasileira, pois, segundo o Mapa da Violência, divulgado em 2015, houve uma redução nas taxas de homicídio de brancos e crescimento significativo nos homicídios de negros. A morte de negros em 2002 era 1,7 vezes a morte de um branco. Já em 2012, essa taxa duplicou: a proporção de homicídios de negros foi de 2,5 vezes a morte de brancos.

Proposições

- Reconhecer o fenômeno do genocídio da juventude negra como um problema de Estado e determinar o seu enfrentamento como uma das prioridades da gestão pública, em âmbitos municipal, estadual e federal, a fim de se ampliar e efetivar o grau de eficiência e eficácia das políticas públicas;
- Dar visibilidade à situação de vulnerabilidade a que está submetida a juventude negra nas agendas dos diversos segmentos sociais;
- Ampliar espaços de reflexão sobre a violência letal contra a juventude negra;
- Realizar amplamente audiências públicas que tratem da temática nas diversas cidades brasileiras;
- Implementar e fortalecer o Programa Juventude Viva, inclusive com ampliação de infraestrutura, equipe e orçamento;
- Aumentar a porcentagem de cotas e políticas afirmativas para o ingresso e permanência de pessoas negras em universidades públicas e privadas;
- Aprovar e efetivar o projeto de lei 4471/2012 que prevê a obrigatoriedade de investigação de mortes e lesões corporais em atividades policiais;
- Denunciar o Estado brasileiro nas instâncias internacionais cabíveis pelo crime contra a humanidade de genocídio da juventude negra, a fim de responsabilizar o Estado e determinar medidas de reparação e outras obrigações correspondentes.



Fonte: <https://www12.senado.leg.br/institucional1>

1. Infelizmente, os dados apresentados se repetem ano após ano. Escreva, com suas palavras, quais medidas poderiam ser tomadas para atenuar esse sério problema enfrentado pelo nosso país?

RACISMO

Rafael Braga, negro, portador de pinho-sol condenado a 11 anos pela “justiça” racista

Foi publicado ontem (21) no site do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJRJ) a sentença do processo contra Rafael Braga Vieira, que acabou sendo condenado a 11 anos e 3 meses de prisão e ao pagamento de R\$1.687,00. Rafael é negro, trabalhava na rua e sua condenação escancara, mais uma vez, como é racista a justiça.

Rafael Braga foi preso pela primeira vez no dia 20 de junho de 2013, quando mais de 1 milhão de manifestantes protestavam no Rio de Janeiro. Rafael acabou preso na Lapa por portar uma garrafa de *Pinho Sol*, que utilizava para limpar carros como forma de sustentar ele e sua família. Para os policiais civis que o detiveram, a garrafa de *Pinho Sol* era um coquetel Molotov.

Fonte: <https://www.esquerdadiario.com.br/Rede-Internacional/index.html>



1. Nesta imagem vemos 129 quilos de maconha com o homem branco e 1 garrafa de pinho sol com o homem negro. A justiça foi aplicada em quem?
2. Por que morrem mais jovens negros do que jovens brancos, em nosso país?
3. Como pensar numa educação antirracista para estimular atitudes inclusivas e respeito às diferenças?
4. Muitas pessoas defendem a pena de morte em nosso país. Você acredita que esta punição seria eficaz em um país que aplica suas leis na população já estigmatizada?
- 5.

Texto 3:

José Bezerra da Silva

Nasceu em Recife em 23 de fevereiro de 1927 e foi um cantor, compositor, violonista, percussionista e intérprete brasileiro dos gêneros musicais coco e samba, em especial de partido-alto. No princípio, dedicava-se principalmente ao coco até se transformar em um dos principais expoentes do samba nos anos seguintes. Através do samba, cantou os problemas sociais das favelas e da população marginalizada, atuando ente marginalidade e indústria musical. Estudou violão clássico por oito anos e passou

outros oito anos tocando na orquestra da Rede Globo, sendo um dos poucos partideiros que lia partituras.

Gravou seu primeiro compacto em 1969 e o primeiro disco em 1975, de um total de 28 álbuns lançados em toda a carreira que, somados, venderam mais de 3 milhões de cópias. Ganhou 11 discos de ouro, 3 de platina e 1 de platina duplo.

Filho de família pobre, Bezerra da Silva nasceu no Recife em 23 de fevereiro de 1927. Sua mãe, Hercília Pereira da Silva, foi abandonada pelo marido, Alexandrino Bezerra da Silva, quando estava grávida do filho. Aos 15 anos de idade, depois de ser expulso da Marinha Mercante, Bezerra da Silva viajou para o Rio de Janeiro, para procurar o pai e fugir da pobreza. Fez a viagem em um navio que carregava açúcar e estava apenas com a roupa do corpo. Encontrou o pai, mas com mais atritos, acabou ficando sozinho.

Passou a trabalhar na construção civil como pintor de paredes e tinha como endereço a obra na zona central da cidade, onde exercia sua profissão. Pelos idos de 1949, começou a se enamorar de uma "dona" e foi morar com ela no *Morro do Cantagalo*, na Zona Sul.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal

“Preconceito de Cor” Bezerra da Silva

Aí, Bezerra, estão prendendo o Escadinha!

Aí, meu irmão, quero ver eles prender o primeiro time Prender caído é mole!

Eu assino embaixo, doutor, por minha rapaziada Somos crioulos do morro, mas ninguém roubou nada

Isso é preconceito de cor, vou provar ao senhor

Porque é que o doutor não prende aquele careta Que só faz mutreta e só anda de terno

Porém o seu nome não vai pro caderno Ele anda na rua de pomba rolo

A lei só é implacável para nós, favelados E protege o golpista

Ele tinha de ser o primeiro da lista Se liga nessa, doutor

Eu assino embaixo, doutor, por minha rapaziada Somos crioulos do morro, mas ninguém roubou nada Isso é preconceito de cor, vou provar ao senhor

É, vê se dá um fresco

Isso não é pretexto pra mostrar serviço Eu assumo o compromisso

Pago até a fiança da rapaziada

Porque que é que ninguém mete o grampo Num pulso daquele de colarinho branco

Roubou joia e o ouro de Serra Pelada Somente o doutor que não sabe de nada

Eu assino embaixo, doutor, por minha rapaziada Somos crioulos do morro, mas ninguém roubou nada Isso é preconceito de cor, vou provar ao senhor Composição:

Bezerra Da Silva / Pedro Butina

Música disponível no link: <https://youtu.be/fIO3tL-cVZM>

1. Bezerra foi considerado cantor de bandido. Por que, na sua opinião, o cantor recebeu este título?

2. Qual a relação entre a temática da música” Preconceito de cor” e o caso do Rafael Braga?
3. A implantação de leis que promovam os direitos humanos é suficiente para evitar o preconceito e a discriminação no Brasil? Explique.

Texto 4- Quando tocar samba dava cadeia no Brasil

Capoeira era crime!

- 1) O samba surgiu da mistura de ritmos africanos e era perseguido. Atualmente ainda há resquícios desse preconceito? Pesquise.

Sugestão de link para pesquisa: <https://www.cartacapital.com.br/>

Momento Bossa Nova

Nos anos 1940, o samba-canção já era uma alternativa para o samba tradicional, batucado, quadrado. Em sua gênese foram empregados recursos correntes na música erudita europeia e na música popular norte- -americana. Já era algo mais sofisticado, praticado por compositores e arranjadores com maior preparo musical e sempre de ouvido aberto para as soluções propostas pela música estrangeira. O jazz, por exemplo, mais tarde permitiria fusões interessantes como o “samba-jazz” e o “samba moderno”, com arranjos grandiosos e com base nos instrumentos de sopro. Mas, em termos de poesia e expressividade, o samba-canção tendia a manter seu caráter escuro, sombrio, com muitos elementos que lembravam a atmosfera tensa e pessimista do tango argentino e do bolero, gêneros latinos por excelência. O samba- canção esteve desde logo ambientado em Copacabana, lugar de vida noturna intensa, boates enfumaçadas, mulheres adultas e fatais envoltas num clima de pecado e traição, enquanto a Bossa Nova ambientou-se mais para o Sul, em Ipanema, além de tornar-se representativa de um público mais jovem, amante do sol e da praia. Nesse ambiente solar, a mulher passou a ser a garota da praia, a namorada. Deu-se um descanso às imagens de “amante proibida e vingativa, com uma navalha na liga. E as letras da Bossa Nova não tinham nada de enfumaçado. Eram uma saga oceânica: a nado, numa prancha ou num barquinho, seus compositores prestaram todas as homenagens possíveis ao mar e ao verão. Esse mar e esse verão eram os de Ipanema” (Castro, 1999, p. 59). A Bossa Nova levou aos extremos a tendência intimista de cantar sobre temas do cotidiano, sem muita complicação poética. Em vez da negatividade do samba-canção, explorou ao máximo a positividade expressiva e um otimismo sem precedentes. Esse foi o grande traço distintivo entre a Bossa Nova e o samba-canção. O otimismo diante do amor trouxe consigo imagens de paz e estabilidade possibilitadas por relacionamentos amorosos felizes e amores

correspondidos, sem as cores patológicas e dramáticas que tanto marcavam os sambas-canções. Mesmo a dor, quando ocorria, era encarada como um estágio passageiro, deixando de assumir o antigo caráter terminal. Em plenos anos 1950, quando nas rádios predominava o derramamento vocal e sentimental, Tom Jobim já

buscava um retraimento expressivo pautado por um discurso poético/musical mais sereno, mais em tom de conversa do que de súplica. Se os mais jovens se identificavam com essas coisas novas, os mais velhos e tradicionalistas viam-nas com estranheza, sendo compreensível que as descrevessem como canções bobas e ingênuas, não obstante a sofisticação harmônica e rítmica. (José Estevam Gava. A linguagem harmônica da Bossa Nova. São Paulo: Editora Unesp, 2002.)

Intertextualidade: Anitta – “Girl from Rio”/”Garota de Ipanema”- Tom Jobim Vídeo disponível no link:

<https://youtu.be/CuyTC8FLICY>

Garota de Ipanema

Olha que coisa mais linda mais cheia de graça

É ela menina que vem que passa Num doce balanço caminho do mar

Moça do corpo dourado do sol de Ipanema

O seu balançado é mais que um poema

É a coisa mais linda que eu já vi passar

Ah, porque estou tão sozinho Ah, porque tudo é tão triste Ah, a beleza que existe

A beleza que não é só minha Que também passa sozinha

Ah, se ela soubesse Que quando ela passa

O mundo sorrindo se enche de graça E fica mais lindo por causa do amor

Girl From Rio

Hot girls, where I'm from, we don't look like models

Tan lines, big curves and the energy glows

You'll be falling in love with the girl from Rio (yeah, yeah, yeah)

Let me tell you about a different Rio (yeah)

The one I'm from, but not the one that you know (hey)

The one you meet when you don't have no hair (ay)

Baby, it's my love affair, it's my love affair, yeah (hey, hey)

Just found out I have another brother (hey)

Same daddy, but a different mother (had a brother)

There's something that I always wanted Baby it's a love affair, it's a love affair, yeah (yeah, yeah)

Oh-woh, I got it, I got it, I got it, I got it It runs in my blood, oh (hey)

I love it, I love it, I love it, I love it You already know, oh

I take my dessert and I'm looking, I'm looking,...

Na Bossa Nova o tema amor é tratado de forma idealizada, quando ocorria alguma dor, este sentimento era visto como estágio passageiro.

Na tradução da música “Girl from Rio” percebemos uma visão mais crítica sobre os relacionamentos, sobre o perfil da mulher brasileira.

1. Escreva um parágrafo fazendo uma análise comparativa entre a temática de “Garota de Ipanema” e “Girl from Rio”.

"Nunca esqueci Soninha Freitas palestrando em bê-a-bá, sobre a complexidade do problema do racismo no Brasil. Ela dizia algo como: "Bom exemplo é a construção: pense em paredes de uma residência, tijolos formam a estrutura com concreto, arquitetura tem formato e aparência. Sociedade é construção e racismo é o cimento, componente estrutural, formador fundamental do interior e do acabamento." Nessa fala eu acrescento: nossa estrutura social foi forjada no sofrimento, houve esforço intencional atuante, fraudulento, apoio internacional à tese do branqueamento, descolorindo e repintando tinta de sangue e caneta; se não branqueou os copos, alvejou as almas pretas, impôs ao traço apagamento. Resultado: parda, morena, mulata, mestiça, 400 anos de injustiça e a paz se fez mais omissa que a melanina na sua tez?"

Texto 5

Então compreenda de uma vez: se a tua história te pigmenta e a sociedade te lê marginal,
a necessidade te orienta a querer justiça racial, mas eu sugiro que seja atenta,
não só cortar o eufemismo,
mas lutar por protagonismo no que realmente te representa porque se o racismo que experimenta respeita regra geral é mais cruel pra quem aparenta quanto mais preta mais desigual
mas há motivo de luta pra todas nós afinal preferida ou preterida preta ou parda IBGE a vantagem é auferida por quem o sistema racista quer.
Queremos desconstrução
porque tentar sugar cimento sem romper essa estrutura,
é como por atadura em anos de adoecimento.
Conserto é planejamento, consciência e postura análise de conjuntura, vontade, conhecimento.
Educação rima com coisas muito simples. Rima com escola falando das coisas nossas, mas não só em
novembro,
rima com aprender que questão racial é esforço coletivo, que ter medo da polícia não é por acaso
que a propaganda não é inocente,
que se a senhora preta não te olha nos olhos pra falar com você doutor é responsabilidade sua educar os seus filhos pra respeitar os meus filhos para que as próximas senhoras pretas não tenham esse peso no olhar. (...)"

Luciene Nascimento (Escritora, poeta, advogada)

Sugestão de leitura

<https://youtu.be/V20Z554-xik>

Texto 6: “Diálogos Ausentes”- Elisa Lucinda Disponível no link: <https://youtu.be/w5UBFd0wZ94>

Texto 7- Amarelo- É tudo Pra Ontem

Trailer disponível no link: <https://youtu.be/FQ9hCN0ZYSg>

A partir de um exercício de reflexão, Emicida contextualiza nove acontecimentos importantes que são fundamentais para entender o pensamento negro no país e, conseqüentemente, seu sucesso como rapper.

A classe será separada em 9 grupos e cada grupo ficará com um acontecimento para ser pesquisado.

1. – Escravidão

O Brasil foi último país do continente americano a abolir a escravidão, em 13 de maio de 1888.

2. – História do trabalho em São Paulo

A cidade de São Paulo teve a riqueza baseada na era do café.

3. – Imigração e apagamento histórico

Depois da abolição, milhões de pretos foram abandonados pelo Estado.

4. – Gentrificação

A ascensão de São Paulo como capital

de gentrificação violento. Pode-se entender esse fenômeno como um processo de transformação urbana que “expulsa” moradores de bairros periféricos e transforma essas regiões em áreas nobres.

5. – Periferia

Durante a primeira metade século 20, pessoas pobres de outras regiões do país vieram para São Paulo em busca de melhores oportunidades de trabalho. Foi nesse período que as periferias começaram a surgir na cidade.

6. – Cultura hip-hop

Surge a cultura hip-hop na década de 70 nos EUA, que se espalha pelo resto do mundo. Na época, jovens da periferia encontram uma maneira de se expressar através da música rap.

7. – Voz preta

Embora não tenha recebido apoio da indústria fonográfica, o rap se espalha pelo Brasil durante a década de 90 e se transforma em uma voz que leva a conscientização sobre questões importantes como o preconceito racial.

8. – Emancipação na era digital A cultura rap emancipa diversos

jovens, inclusive economicamente, apesar do forte racismo estrutural brasileiro. Na era digital, artistas independentes conseguem atingir números expressivos nas plataformas de streaming.

9. – O teatro Municipal

INFLUÊNCIA AFRICANA NA CULTURA BRASILEIRA

Algumas das características da influência africana no Brasil.

Moleque, quiabo, fubá, caçula e angu. Cachaça, dengoso, quitute, berimbau e maracatu. Todas essas palavras do vocabulário brasileiro têm origem africana ou referem-se a alguma prática desenvolvida pelos africanos escravizados que vieram para o Brasil durante o período colonial e imperial.

Elas expressam a grande **influência africana** que há na cultura brasileira.

A existência da escravidão no Brasil durante quase quatrocentos anos, além de ter constituído a base da economia material da sociedade brasileira, influenciou também sua **formação cultural**. A miscigenação entre africanos, indígenas e europeus é a base da formação populacional do Brasil. Dessa forma, a matriz africana da sociedade tem uma influência cultural que vai além do vocabulário.

O fato de as escravas africanas terem sido responsáveis pela cozinha dos engenhos, fazendas e casas-grandes do campo e da cidade permitiu a difusão da influência africana na **alimentação**. São exemplos culinários da influência africana o vatapá, acarajé, pamonha, mugunzá, caruru, quiabo e chuchu. Temperos também foram trazidos da África, como pimentas, o leite de coco e o azeite de dendê.

No **aspecto religioso** os africanos buscaram sempre manter suas tradições de acordo com os locais de onde haviam saído do continente africano. Entretanto, a necessidade de aderirem ao catolicismo levou diversos grupos de africanos a misturarem as religiões do continente africano com o cristianismo europeu, processo conhecido como sincretismo religioso. São exemplos de participação religiosa africana o candomblé, a umbanda, a quimbanda e o catimbó.

Algumas divindades religiosas africanas ligadas às forças da natureza ou a fatos do dia a dia foram aproximadas a personagens do catolicismo. Por exemplo, Iemanjá, que para alguns grupos étnicos africanos é a deusa das águas, no Brasil foi representada por Nossa Senhora.

Xangô, o senhor dos raios e tempestades, foi representado por São Jerônimo.

A prática da capoeira também é uma influência cultural africana

O samba, afoxé, maracatu, congada, lundu e a capoeira são exemplos da influência africana na **música** brasileira que permanecem até os dias atuais. A música popular urbana no Brasil Imperial teve nos escravos que trabalhavam como barbeiros em Salvador e Rio de Janeiro uma de suas mais ricas

expressões. **Instrumentos** como o tambor, atabaque, cuíca, alguns tipos de flauta, marimba e o berimbau também são heranças africanas que constituem parte da cultura brasileira. **Cantos**, como o jongo, ou **danças**, como a umbigada, são também elementos culturais provenientes dos africanos.

Historiadores como João José Reis chegam a afirmar que essa cultura da diáspora negra, essa cultura dos

africanos saídos do continente, caracterizada pelo otimismo, pela coragem, musicalidade e ousadia estética e política, foi incomparável no contexto da chamada Civilização Ocidental. Como não foi fácil a vida em terras americanas, precisando lutar para sobreviver, a criação cultural “com a expressão de liberdade que a cultura negra possui” foi “um lutar dobrado” para imprimir na cultura brasileira sua influência.

Por Tales Pinto Mestre em História

1. Quais as principais influências dos africanos na formação da identidade brasileira?
2. Explique a frase de *Henrique Restier da Costa Souza que é graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Relações Étnico-raciais pelo Centro Federal Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e Doutorando em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP/UERJ)*

“Em outras palavras, não querer ser branco, nem o negro que o branco inventou. Para tanto, o patrimônio cultural africano e afro-brasileiro é peça-chave.”

Atenção: O respeito ao próximo começa dentro de nós:

- quando aceitamos o nosso jeito de ser, tentando superar limitações e aperfeiçoar nossas qualidades.
- quando sabemos respeitar o jeito de ser e de viver das pessoas.
- quando valorizamos todos aqueles que são diferentes de nós.

- quando promovemos a paz e a fraternidade na nossa família, na escola e em todos os lugares que frequentamos.

ANEXO III - PROJETOS DE LETRAMENTOS - Ravi

1. INTRODUÇÃO

Com a intenção de ser aplicado em turmas de 1º ano de escolas onde o diálogo político-ideológico é quase nulo, este projeto tem a intenção de utilizar a leitura e a análise de textos que possam iniciar um debate autêntico e proveitoso em relação à polarização política que, apesar de muitos dizerem ao contrário, sempre existiu nas populações dos mais diversos países.

A escolha dos textos pode parecer, em um primeiro momento, cautelosa, por serem publicações que pouco se posicionam em relação ao que se deseja: uma valorização do movimento progressista. Entretanto, essa seleção precavida se deve justamente ao contexto no qual esses textos serão inseridos: escolas que impedem ou não provoquem o debate político-ideológico e a ideia de polarização. Dessa forma, como será visto na conclusão deste trabalho, a intenção do professor foi encontrar “frestas” no meio do silêncio, sem provocar o alarde daqueles que se opõem ao debate saudável de ideias.

É importante salientar, ainda, que o objetivo principal é fazer com que os alunos compreendam dedutivamente aquilo que se quer transmitir nessa sequência de estudos textuais: que os direitos humanos, a despeito de qualquer posicionamento ideológico, devem ser respeitados em quaisquer circunstâncias.

Elegemos três textos para discussão: um artigo de Sérgio Abranches, publicado no portal G1, intitulado “Que polarização?”; uma charge do ilustrador Cazo, intitulada “Polarização...”, divulgada no site <https://blogdoaftm.com.br/charge-polarizacao>; e a música “Chega”, do rapper Gabriel, o Pensador, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6rlttnsbvHA>.

2. DESCRIÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DO PROJETO

Segundo Solé (1998), a utilização de estratégias para se ler um texto faz com que a leitura seja tratada como os outros conteúdos de ensino: mostrar como os "maneja um

especialista, formular situações em que o aprendiz possa abordar progressivamente seu manejo e ajudá-lo para que, partindo do ponto em que se encontra, possa ir cada vez um pouco além, no sentido de domínio autônomo." O objetivo é formar um leitor consciente, independente, que consegue preencher as lacunas do texto de maneira eficaz e que não apenas interpreta e dá significado ao que lê, mas também possui consciência crítica. Não se trata apenas de formar cidadãos proficientes na arte de ler, mas também sujeitos ativos na interação social, pois "a leitura contribui para autonomia das pessoas e é um instrumento necessário para que manejemos com certas garantias uma sociedade letrada" (SOLE, 1998).

Dessa forma, o pensamento crítico proposto por Solé (1998) vai ao encontro da competência 7, referente à BNCC (Base Nacional Comum Curricular que afirma que as aulas e os textos devem:

argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC, 2018)

A primeira estratégia deve acontecer antes mesmo da leitura propriamente dita do Texto I “Que polarização?”, do cientista político Sérgio Abranches, publicado no blog de Matheus Leitão, no site www.g1.com. Devem-se ativar os conhecimentos prévios do aluno, que servirão como ponto de partida do caminho a ser percorrido até a incrementação do letramento em direitos humanos. No que se refere ao primeiro texto, a utilização do título é uma forma de se ativar esses conhecimentos. Assim, propõe-se aqui uma discussão entre o professor, que fará o papel de mediador, e os alunos. Perguntas como: “o que é polarização, em um sentido mais amplo da palavra?”, “em que campo semântico você costuma ouvi-la?”, “qual a sua opinião em relação à polarização político-ideológica presente no tempo atual?”, “você já presenciou ou participou de alguma discussão envolvendo ideias políticas diferentes?”; vão direcionar a reflexão da turma no que se refere à temática e à ideia principal do texto que será lido.

Em relação à última pergunta proposta no parágrafo acima, é interessante “provocar os alunos” com a leitura do texto 2: a charge “Polarização...” do ilustrador

Cazo. Fazer com que os alunos percebam uma fala comum em um contexto de casamento: “Vocês prometem se amar e se respeitar na saúde e na doença, na alegria e na tristeza...”, proferida por um padre, modificou-se ao final. No lugar de “até que a morte os separe”, o pároco diz: “até que a política os separe”. É interessante intercalar o texto 2 com o texto 1 para, além de ilustrar o contexto da pergunta, tornar a aula mais atraente, pois o professor pode pedir aos alunos que identifiquem o humor da charge quando houve a troca proposital de parte de uma frase que já está contida no repertório dos estudantes.

No momento dessas discussões, o professor deve dar voz aos seus alunos. É importante que ele escute todos aqueles que desejam se manifestar e deixe-os contar as histórias que conhecem. É um momento de compartilhamento de leituras, um importante recurso para começar a construir ou aprimorar o conhecimento. Segundo Cosson (2014), a discussão é um debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, debatem textos com base em suas experiências e dialogam entre si e com o professor. É essa discussão que faz “os alunos lembrarem melhor de suas leituras, entendê-las com maior profundidade” (NYSTRAND, apud COSSON, 2014).

É relevante esclarecer que toda vez que algum dos estudantes porventura utilizar uma fala que fira os direitos humanos, o professor deverá incentivar o restante dos alunos a avaliarem tal postura e depois, munido das ideias do Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos (2018), explicitar que:

a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. (PNEDH, 2018)

Outra estratégia de pré-leitura, também significativa para a ativação de conhecimentos prévios, é a análise do veículo de informação. Perguntar aos alunos se eles conhecem o site G1, se o acessam regularmente e que tipo de informações costumam encontrar nesse portal pode iniciar um processo de formação de hipóteses sobre o direcionamento do conteúdo do texto que irão ler.

Além dessas estratégias, o fato de levar em consideração aquilo que já é do conhecimento do aluno é uma forma de considerá-lo sujeito ativo, que possui suas

próprias experiências e, principalmente, mostrar a ele que sua vivência é importante no processo de aprendizagem. É necessário, nas palavras de Geraldi (2010), olhar para o aluno "como um sujeito que também tem o seu 'vivido', para transformar o 'vivido' em perguntas. O ensino que buscamos não está lastreado nas respostas, mas nas perguntas." Assim, são essas perguntas, esses questionamentos, que farão com que o aluno comece a ter um olhar mais crítico, reflexivo, do tema em questão.

Ainda segundo Geraldi (2010), quando o professor traz o conhecimento do aluno, aquilo que ele já viveu e experimentou para a leitura do texto, está abrindo as portas para o inusitado, para o acontecimento conduzir as reflexões e redirecionarem os caminhos da aula. É uma forma de se tratar a aula como acontecimento, como produção e compartilhamento de saberes, diferenças e experiências variadas, levando em consideração a realidade, as crenças e a vivência do discente. Assim, o projeto aqui descrito vai ao encontro da competência 9 da BNCC (2018), que diz que as aulas devem:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018)

Dessa forma, a aula se torna algo mais "palpável", concreto, realizável, fazendo com que o aluno a perceba como mais um fato do seu cotidiano e, por isso, deve ser levada em consideração não apenas no aspecto cognitivo, mas também na formação como indivíduo.

Durante a leitura do texto, segundo Solé (1998), é necessário que o professor intercale leituras compartilhadas e autônomas. Quando compartilhada, a leitura e a discussão sobre o texto podem fornecer dados valiosíssimos ao professor para que ele conheça as necessidades dos alunos e que tipos de inferências eles conseguem ou não fazer. Esse procedimento pode servir como "termômetro" durante o processo, ou seja, pode-se perceber as dificuldades que os alunos apresentam e, assim, reprogramar as próximas aulas, adaptando-as para que os problemas, agora detectados, sejam sanados. Segundo Colomer (2007): "Ler é uma aprendizagem social e afetiva e a leitura

compartilhada é a base da formação de leitores, que devem compartilhar entusiasmos, construção de significado e conexões entre textos e obras”.

Os comentários compartilhados acerca do texto fazem-se necessários neste momento das aulas para que o professor possa identificar algum ruído que tenha atrapalhado seu entendimento. É a hora de esclarecer as dúvidas que por eventualidade apareçam. Entretanto, cabe ao professor orientar esse esclarecimento, tentando, sempre que possível, induzir os alunos a chegarem ao verdadeiro significado do texto. Deve-se evitar a explicação sem um exercício de reflexão, de "luta" para se entender aquilo que foi lido. Entregar o significado textual ao aluno é torná-lo passivo no processo de leitura, prejudicando, assim o letramento proposto. Esse é o momento das perguntas pertinentes que irão detectar o grau de entendimento textual por parte dos discentes.

Dessa forma, a discussão acerca do texto 1 deve ser mediada pelo professor, mas debatida entre os alunos. É necessário que, além da temática (a polarização político-ideológica), eles percebam a ideia central do artigo: a de que a polarização pode ser algo positivo em sociedades que dialogam entre si, como o caso citado pelo autor em relação aos Estados Unidos, ou terrível, como o que aconteceu na Alemanha Nazista. A intenção, portanto, é fazê-los compreender que não há nenhum problema em ser simpatizante ou partidário do liberalismo ou de movimentos mais progressistas, a importância é que se possa existir uma pluralidade de ideias e opiniões, mas sempre voltadas à atenção ao respeito, à resolução de conflitos e, principalmente, mesmo que seja utópico pensar assim, a cooperação de ambos os lados para o fortalecimento da democracia.

O objetivo, após o final da leitura do texto 1, dos debates e das opiniões, é fazer com que os estudantes entendam que a coadjuvação é a única forma de se manter a soberania popular respeitando os direitos humanos. Entretanto, muito provavelmente, caso o debate tenha sido bem conduzido e as ideias tiverem sido elucidadas da melhor maneira possível, espera-se que os alunos percebam que o campo progressista é aquele que mais se aproxima da luta pela democracia e, conseqüentemente, pelos direitos humanos.

Por fim, o clipe da música “Chega”, do rapper Gabriel, o Pensador, será apresentado aos alunos. Logo depois, um novo debate deverá ser gerado por intermédio do docente que enfatizará os seguintes versos: “A gente é saco de pancada / Há muito

tempo e aceita / Porrada da esquerda / Porrada da direita”. Neste momento, o professor deve contextualizar a fala do letrista, dizendo que algumas vezes ele se manifestou em redes sociais e outras mídias, dizendo que tanto a esquerda como a direita o criticam. Deve-se abrir o debate direcionado à seguinte pergunta: “por que o autor diz ser combatido pelos dois lados dessa polarização?”. É interessante, neste momento, pedir aos alunos que pesquisem no celular ou computador com acesso à internet, algumas falas de Gabriel para que possam, assim, responder à questão proposta, contextualizando-a com a música.

Em seguida, deve-se atentar para os seguintes versos:

“Morreu mais uma menina / Que falta de sorte / Não traficava cocaína / E recebeu pena de morte!” Nesse trecho, o professor deve levantar as seguintes questões: “você já leu notícias que relatam a morte de inocentes?”, “nesses versos, pelo contexto e pelo seu conhecimento de mundo, quem deve ter matado a menina? Por que você acha que isso acontece?” Logo depois continua-se o debate lendo o seguinte trecho: “Democracia / Que democracia é essa? / O meu direito acaba onde começa o seu / Mas onde o meu começa?” A partir do que foi lido, abre-se a seguinte discussão: “Por que o cantor critica a democracia?”, “Há uma crítica à democracia como um sistema político ou à forma como ela é tratada no Brasil?”, “O cidadão realmente não tem direitos? Se não, como é possível reivindicá-los?” Continuando a análise: “Pago pra andar na rua / Pago pra entrar em casa/ Pago pra não entrar no SPC e no SERASA / Pago estacionamento / Taxa de licenciamento /Taxa de funcionamento / Liberação e alvará”. Nesse momento o professor pode pedir que os alunos respondam às seguintes questões: “O que o autor critica?”, “Você pensa como ele? Por quê?”, “Você acha que sem impostos e taxas há como se gerir um Estado? Se sim, como funcionaria a sociedade?”, “Gabriel está realmente criticando os impostos e taxas ou a maneira como eles são utilizados?”.

Por fim, o professor deverá abrir um debate com a turma sobre a totalidade do texto lido a partir da seguinte pergunta: “apesar de se dizer criticado pela esquerda e pela direita, Gabriel, o Pensador demonstra, na maior parte do texto, um pensamento direcionado a que ideologia?” É provável que alguns alunos reconheçam um tom mais anarquista, baseados nos versos do cantor quando diz que é contra impostos e taxas do governo; outros podem entender que esses mesmos versos sugerem um Estado Mínimo; já alguns podem inferir que há um tom mais progressista, principalmente nos versos que denunciam a desigualdade social e as atrocidades cometidas pela polícia.

Dessa forma, o texto torna-se interessante para demonstrar que mesmo um artista que baseia a maioria das suas músicas em temas sociais, pode ter pensamentos diferentes no que se refere às ideologias políticas. O principal, aqui é deixar um questionamento para reflexão dos alunos: “em relação aos versos da música, o que mais o deixa indignado: a morte de inocentes, as balas perdidas e o descaso com a educação e os serviços básicos ou as taxas e impostos cobrados por um governo?” E mais: “qual a solução você daria a esses problemas?”

3. CONCLUSÃO

Espera-se que, com essa sequência didática de leitura e discussão de textos, os estudantes percebam que governos autoritários, ditatoriais e fechados ao diálogo com a parcela mais progressista de políticos e população, não abrem espaço para o incremento nem a concretização dos elementos propostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Dessa forma, o intuito desse projeto foi encontrar “frestas”, mesmo que pequenas ou iniciais, para que os alunos entendessem que o pensamento progressista e decolonial é aquele que mais se afasta do logocentrismo instituído no Ocidente pelo homem branco de classe média e o que pode fazer com que a sociedade se baseie nos preceitos dos Direitos Humanos. De acordo com essas “frestas”, Derrida (2002) diz que existe uma “possibilidade de compartilhar a possibilidade desse não-poder, a possibilidade dessa impossibilidade, a angústia dessa vulnerabilidade e a vulnerabilidade dessa angústia”, ou seja, abre-se um novo olhar para um universo mais igualitário por meio de uma discussão sobre a angústia, o “não- poder” e o pensar sobre as possibilidades de luta.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambros Pereira; colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim... [et al.]. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DERRIDA, Jacques. **O animal que logo sou**. Tradução de Fábio Landa. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

5. ANEXOS

Texto 1

Que polarização?

O artigo do cientista político Sérgio Abranches para o blog neste domingo Por Sérgio Abranches

01/12/2019 13h48 Atualizado há um ano

A polarização política não é sempre ruim para a democracia. Há situações de polarização que equilibram a democracia. Quando a polarização gera impasse e paralisa, ou quando se radicaliza e é dominada por dois polos extremistas, passa a ter carga negativa e tende à ruptura democráticas. A estagnação compromete o equilíbrio dinâmico da polarização democrática entre esquerda e direita, por exemplo, e leva a um realinhamento partidário, ou à ruptura institucional. Realinhamentos partidários surgem a superação das clivagens sociais ou culturais que determinavam a divisão da sociedade em dois blocos políticos diferenciados em seus valores, preferências e princípios de políticas públicas. Novas clivagens, derivadas de mudanças na sociedade, quando maduras o suficiente podem servir de base a uma nova configuração política. O sistema partidário tende a mudar nesta nova direção e Benta cria uma nova polaridade para organizar governo e oposição. Se, porém, as divisões forem marcadas por sentimentos confusos ainda, de desconforto e raiva com o estado da sociedade, o esgotamento das opções partidárias pode levar a uma ruptura com sérios riscos para a democracia.

A queda da República de Weimar é um exemplo claro desta trajetória disruptiva. O voto indignado, provocado pelo descontentamento com o status quo, de motivações difusas e fragmentadas agregou-se momentaneamente em uma opção aparentemente nova e renovadora. A Alemanha saía da hiperinflação, associada ao enorme sacrifício de pagamento de reparações da Primeira Guerra, imposto pelas forças vitoriosas. Empobrecida e humilhada, encontrou na ira nacionalista de Hitler um caminho de mudança. Sacrificou a democracia no altar do ressentimento.

Nos Estados Unidos, em pelo menos cinco momentos diferentes de sua história, o realinhamento partidário permitiu a manutenção das regras do jogo e do bipartidarismo, em resposta à mudança das clivagens, das raízes dos conflitos sociais. Um desses momentos se deu na onda das mudanças nos anos 1920, que levaram ao crash da Bolsa,

em 1929, e ao New Deal. O partido Republicano, até então beneficiário majoritário do voto negro, não acompanhou as mudanças nas demandas dos negros, recusando-se a avançar na pauta dos direitos civis. Ao mesmo tempo, os Democratas no Norte do país, defendiam e aprovavam novas oportunidades para a incorporação econômica e social dos afro-americanos. A clivagem racial permanecia determinando o voto negro, porém seus fundamentos mudavam. Antes, fora escravismo vs abolicionismo, até a guerra civil. Após a abolição, o racismo se tornou o principal vetor da clivagem política no plano racial. O partido Democrata no Sul era racista, e os Republicanos, nem tanto. A partir dos anos 1930, os negros migraram para o partido Democrata, que apoiava a rede de proteção social do New Deal, oposta pelos Republicanos. A migração do voto negro do partido Republicano para o Democrata mudou radicalmente a composição e o comportamento dos dois partidos.

No caso alemão, a polarização levou à estagnação e a ruptura, ao totalitarismo. No caso americano, o sistema passou de um equilíbrio dinâmico a outro, preservando o jogo democrático e o bipartidarismo. Num caso, a polarização foi disfuncional e levou à ruptura democrática. No outro, foi funcional ao admitir mudança política que absorvesse as novas clivagens da sociedade, mantendo a democracia.

A polarização disfuncional é aquela que promove polos extremos, radicalizados. A polarização extremada gera fuga forçada do centro para os extremos. A polarização democrática incentiva o deslocamento dos polos rumo ao centro, abrandando suas preferências mais radicais. Uma é centrífuga, a outra, centrípeta. No Brasil, a polarização PT vs PSDB foi funcional, organizando governo e oposição e forçando os dois partidos a buscar posições mais centrais. De um lado, o PT teve que admitir a agenda de responsabilidade fiscal e a se aliar a partidos de centro. Do outro lado, o PSDB foi desincentivado a mover-se demais para a direita, a ponto de abandonar suas pautas sociais.

A Bolívia, hoje, está diante desses dois caminhos. O lançamento da candidatura de Fernando Camacho à presidência pode levar a uma polarização extremada entre a extrema direita e os setores mais radicais do partido de Evo Morales, MAS. O mais provável, neste caso, será o conflito violento e o autoritarismo. Carlos Mesa, candidato de centro-direita, pode evitar a opção extremista. Se a polarização se der entre ele e a ala moderada do MAS, ou mesmo entre ele e Camacho, o processo político pode levar à restauração da democracia. A tendência seria os simpatizantes do MAS migrarem para Mesa, se o seu candidato não conseguir apoio. No Chile, a polarização esquerda-direita mantém-se funcional, apesar do deslocamento para a direita da Democracia Cristã, tradicional aliada dos socialistas. Há consenso de que as grandes escolhas se constituinte exclusiva ou mista, ficarão para o plebiscito. Há divergências apenas sobre procedimentos. O presidente Piñera mantém uma atitude ambivalente, pedindo mais repressão, enquanto apoia o processo constituinte.

O Brasil pode se ver numa encruzilhada entre a polarização extremada e a polarização democrática. O PSDB deslocou-se para a direita e deixou o centro vazio. Tem em seus quadros alguns dos principais viabilizadores do governo Bolsonaro. A disposição de Bolsonaro é claramente pela radicalização extremada, buscando empurrar o PT para o outro extremo. As milícias digitais hidrofóbicas do presidente, orientadas por pessoas

muito próximas dele, não deixam dúvida de que o objetivo é eliminar do jogo político todos os que são vistos como do “outro lado”. Um lado que não contém só PT, mas todos os que são identifica como “globalistas”, dos “comunistas”, e “terroristas”. O PT tem alas extremadas que inspiram milícias digitais muito raivosas, a ofender e desqualificar setores democráticos e, inclusive progressistas, que opuseram aos seus governos. Desde o final da eleição de 2014, a polarização no Brasil tendeu ao extremismo. O ápice foi em 2018, que rompeu o ciclo de polarização democrática que formou governo e oposição até então.

A democracia estará sob risco se persistir a polarização extremada. Lula pode evitá-la, se entender que a clivagem central neste momento se dá entre democracia e autoritarismo. Ela pode evoluir para a polaridade civilização vs barbárie. O inimigo principal é o autoritarismo. O país está sendo empurrado para ele à sombra das instituições e da lei. Neste caso, todos os setores democratas, precisam cooperar, independentemente de suas divergências políticas.

*** Sérgio Abranches é cientista político, escritor e comentarista da CBN. É colaborador do blog com análises do cenário político internacional**

Fonte: <https://g1.globo.com/politica/blog/matheus-leitao/post/2019/12/01/que-polarizacao.ghtml>

Texto II

POLARIZAÇÃO...

Fonte: <https://blogdoaftm.com.br/charge-polarizacao/>

Texto 3:

Chega!

Que mundo é esse? Eu me pergunto!

Chega!

Quero sorrir, mudar de assunto! Falar de coisa boa

Mas minha alma ecoa Agora um grito

E eu acredito que você vai gritar junto! Chega!

Que mundo é esse? Eu me pergunto!

Chega!

Quero sorrir, mudar de assunto! Falar de coisa boa

Mas minha alma ecoa Agora um grito

E eu acredito que você vai gritar junto! A gente é saco de pancada

Há muito tempo e aceita Porrada da esquerda Porrada da direita

É tudo flagrante

Novas e velhas notícias Mentiras verdadeiras Verdades fictícias Policia prende o bandido Bandido volta pra pista Bandido mata polícia Polícia mata o surfista

O sangue foi do Ricardo Podia ser do Medina Podia ser do seu filho Jogando bola na esquina Morreu mais uma menina Que falta de sorte

Não traficava cocaína

E recebeu pena de morte! Mais uma bala perdida Paciência!
 Pra ela ninguém fez
 Nenhum pedido de clemência Chega!
 Que mundo é esse? Eu me pergunto!
 Chega!
 Quero sorrir, mudar de assunto!
 Falar de coisa boa Mas minha alma ecoa Agora um grito
 E eu acredito que você vai gritar junto! Chega!
 Vida de gado, resignado Chega!
 Vida de escravo, de condenado A corda no pescoço
 Do patrão e do empregado Quem trabalha honestamente Tá sempre sendo roubado
 Chega!
 Água que falta, mágoa que sobra Chega!
 Bando de rato, ninho de cobra Chega!
 Obras de milhões de reais E milhões de pacientes Sem lugar nos hospitais Chega!
 Falta comida, sobra pimenta Chega!
 Repressão que não me representa Chega!
 Porrada pra quem ama esse país E bilhões desviado
 Debaixo do meu nariz Chega!
 Contas, taxas, impostos, cobranças Chega!
 Tudo aumenta, menos a esperança Multas e pedágios
 Para o cidadão normal E perdão para empresas
 Que cometem crime ambiental Chega!
 Um para o crack, dois para cachaça Chega!
 Pânico, morte, dor e desgraça Chega!
 Lei do mais forte Lei da mordança
 Desce até o chão na alienação da massa Eu vou
 Levanta o copo e vamos beber! E vou
 Levanta o copo e vamos beber! Eu vou
 Levanta o copo e vamos beber!
 Um brinde aos idiotas Incluindo eu e você Eu vou
 Levanta o copo e vamos beber! E vou
 Levanta o copo e vamos beber! Parara tim-bum
 Parara tim-bum
 Um brinde aos idiotas Incluindo eu e você Democracia
 Que democracia é essa?
 O meu direito acaba onde começa o seu Mas onde o meu começa?
 Os fazem a ratoeira e a gente cai Cada centavos dos bilhões
 É da carteira aqui que sai E a gente paga juros Paga entrada e prestação
 Paga a conta pela falta de saúde e educação Para caro pela água, pelo gás, pela luz
 Pela paz, pelo crime Por Alá, por Jesus Paga imposto, taxa Aumento do transporte
 Paga crise na Europa E na América do Norte

Os assassinos na FEBEM O trabalho infantil na China Empresas e os partidos
Envolvidos em propinas Chega!
Que mundo é esse? Eu me pergunto!
Chega!
Quero sorrir, mudar de assunto! Falar de coisa boa
Mas na minha alma ecoa Agora um grito
E eu acredito que você vai gritar junto! Chega!
Vida de gado, resignado Chega!
Vida de escravo, de condenado A corda no pescoço
Do patrão e do empregado Quem trabalha honestamente Tá sempre sendo roubado
Presidente, deputados Senadores, prefeitos
Governadores, secretários Vereadores, juízes Procuradores, promotores Delegados,
inspetores, diretores
Um recado pra senhoras e os senhores Eu pago por tudo isso
Imposto sobre serviço A taxa sobre produto Eu pago no meu tributo Pago pra andar na
rua
Pago pra entrar em casa
Pago pra não entrar no SPC e no SERASA Pago estacionamento
Taxa de licenciamento Taxa de funcionamento Liberação e alvará Passagem, bagagem
A pesagem, postagem
Imposto sobre importação e exportação IPTU E IPVA
O IR, o FGTS, o INSS
O IOF, o IPI, o PIS, o COFINS e o PASEP
A construção do estádio O operário e o cimento Eu pago o caveirão
A gasolina e o armamento A comida do presídio
O colchão incendiado
Eu pago o subsídio absurdo dos deputados A esmola dos professores
A escola sucateada
O pão de cada merenda Eu pago o chão da estrada A compra de cada poste Eu pago a
urna eletrônica E cada árvore morta
Na nossa Selva Amazônica Eu pago a conta do SUS
E cada medicamento
A maca que leva os mortos Na falta de atendimento Paguei ontem
Pago hoje
E amanhã vou pagar Me respeita!
Eu sou o dono desse lugar Chega!

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=6rltnnsbvHA>

ANEXO IV- PROJETOS DE LETRAMENTOS - Marina

Curso de Extensão “Linguagens e Direitos Humanos”- UFJF**Tema gerador:** “Racismo e diversidade étnico-racial”**Turma escolhida:** 2º do Ensino Médio**Título: A coisa tá preta: racismo na/para além sala de aula****Justificativa**

O projeto é voltado especialmente para alunos do Ensino Médio de escola pública. Dessa feita, tem como intento, trazer a discussão, bem como a problematização da falta de visibilidade e/ou representatividade afirmativa/positiva de intelectuais negros, sendo eles das classes artísticas materiais didáticos e nas diversas linguagens como: na poesia, na música, pois muito dessas linguagens quando são artefatos de produção de pessoas e ou/ intelectuais de identidade negra seguem ainda subalternizados e muitas vezes tangenciados sem a devida relevância quando encontrados em materiais didáticos. Logo, fazer uma abordagem a inserção/inclusão da obra de autores como: *Cuti*, *Conceição Evaristo* e músicas do *cantor rapper Ricon Sapiência* entre outros nas salas de aulas, ainda se faz desafiador pois incide em tensionar o racismo e/ou que muitas vezes são ligados ao “**negacionismo**” de que naquele espaço ele, não se encontra nas escolas e ou/salas de aulas.

Objetivos:

- Levantar o conhecimento prévio dos estudantes: apresentar os autores e músico, por meio de biografia e, posteriormente abordar o campo de atuação deles tanto profissional quanto social por meio do engajamento e concepção antirracista de cada um.
- Apresentar os textos escolhidos de cada escritor e do músico, para possível possibilidade de se ter as impressões e/ou recepções dos estudantes quando em contato com esses textos
- Problematizar, criticamente, acerca da importância de se propor e discutir atividades e/ou materiais didáticos que possibilitem ressignificar as narrativas de pessoas de identidade negra tanto ideologicamente quanto linguisticamente que aparecem nos textos escolhidos para serem utilizados nas aulas.

Cronograma:

Essa atividade poderá ser feita a partir de 6 momentos, contemplando 6 aulas de 50 minutos, que estão descritas abaixo:

Primeira Etapa/aula: aula expositiva em vídeo biográfico contendo apresentação/trajetória de vida dos autores **Conceição Evaristo e Cuti**, bem como do cantor **Ricon Sapiência** e, material impresso contendo também uma biografia para leitura, pois talvez que para muitos devido estarmos atuando em ensino remoto, ainda é necessário ter esse cuidado para que as informações e conhecimento cheguem a todos os estudantes sem exceções.

Link dos vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=sPkDRyJc1jQ> acesso em 24 de junho de 2021.

<https://www.youtube.com/watch?v=KOkboCMIWWQ> acesso em 24 de junho 2021.

<https://www.youtube.com/watch?v=mF7UakKJFok> acesso em 24 de junho de 2021.

Após esse momento, destinar o restante da aula para escutatória e discussão sobre as impressões dos alunos: Se eles conheciam essas personalidades? Ou se já os viram no material didático ou em outro meio midiático com revistas, jornais, filmes/documentários, memes entre outros? E, se sim, os escritores e artista estavam representados de que modo positivamente ou negativamente, em lugar de destaque ou para complementação de um outro material?

Atividade de registro/narrativa: Após escutatória e discussão, pedir aos alunos que escrevam 1 parágrafo opinativo sobre as impressões que tiveram. Caso, eles se sintam confortáveis, também eles podem fazer essa atividade que pode ser compartilhada em áudio e/ou mensagem do *WhatsApp* no grupo da disciplina (tal possibilidade só será adotada perante acordo com a turma, lembrando que estamos trabalhando remotamente, e acredito que ampliar as possibilidades de produção textual de acordo com a realidade enfrentada pelos alunos, o motiva e pode possibilitar uma produção mais autônoma).

Segunda Etapa/aula: Início das leituras dos textos, ocorrerá, com distribuição do poema da escritora **Conceição Evaristo**, em vídeo e impresso aos alunos, com momento de escutatória e discussão do poema observando se os estudantes percebem

esse nos termos/recursos linguísticos adotados pela autora deixa transparecer um eu-lírico e/ou discurso que tensiona o processo de escravização, temática racial, preconceito e /ou racismo?

Com isso, a atividade tem por objetivo buscar ver e compreender se os estudantes percebem e, se posicionarão críticos a discutirem tais temáticas, ou irão se posicionar superficialmente: com desinteresse, assim sem um maior engajamento para a consecução dessa atividade.

Atividade: Debate Regrado com moderação da professora (tempo de fala, direito a réplica e/ou tréplica) tal, atividade pode ser feita pelo Meet, pelo grupo de WhastApp da turma, ou pelo registro a ser entregue depois, (para os alunos que não tem acessibilidade a internet nesse contexto de pandemia); essa atividade acontecerá de modo individualizada para observar se, em um próximo momento, eles conseguirão se organizar em grupos.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZGokqvbcVY0> acesso em 25 de junho de 2021.

Conceição Evaristo

Texto 1:

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.*

(Poemas de recordação e outros movimentos, p. 10-11).

Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres> acesso em 15 de maio de 2021.

Terceira Etapa/aula: Início da leitura do segundo texto selecionado para discussão do escritor **Cuti**. **Desse modo**, ocorrerá, a distribuição do poema do escritor acima mencionado, bem como será propiciada a sua exibição em vídeo assim como, impresso aos estudantes e, aqui, também contará com momento de escutatória e discussão do poema buscando o envolvimento e participação dos estudantes. Posterior a esse momento, será orientada uma atividade de pesquisa que será proposta aos estudantes.

Atividade de pesquisa: Primeiramente e, individualmente, ou organizados em grupos e de acordo com que os alunos propuserem a se organizarem da melhor maneira a todos/as, após a exibição do vídeo do poema e por sequência da leitura dele, os estudantes devem discutir a construção da identidade das pessoas negras ou não negras que esse poema comporta. Objetivo dessa atividade problematizar as construções sociais, ideológicas e discursivas estereotipadas e segregadoras que se fundamentam em práticas racistas e, que além disso, podem permear o cotidiano e realidade das pessoas negras e o que as pessoas não negras têm ou não haver com isso. Para tanto, eles terão que **pesquisar notícias** de fontes idôneas como jornais, atentando-se para as **Fake news** a busca de episódios de racismo nos quais pessoas negras foram acusadas de crimes e eram inocentes e de pessoas brancas que não foram aceitas como suspeitos de cometerem crimes, por serem brancas e não terem um perfil/identidade de criminoso, pois não é negro. Essa atividade poderá ser feita por meio de print/imagem, impressão e ou cópia da notícia e eles podem **socializar com a turma, o motivo dessa “Notícia” ter chamado sua atenção ou não; além como a pessoa de identidade negra é descrita e a pessoa não negra é descrita, atentando principalmente as escolhas linguísticas feita pelo corpo editorial que divulgou a matéria atua de igual modo para tratar de um mesmo problema a “criminalidade”, essa que tem cara e cor...**

Texto 2:

Cuti

Quebranto

às vezes sou o policial que me suspeito me peço documentos e mesmo de posse deles me prendo e me dou porrada às vezes sou o porteiro não me deixando entrar em mim mesmo a não ser pela porta de serviço [.]

*às vezes faço questão de não me ver e entupido com a visão deles sinto-me a miséria concebida como um eterno começo fecho-me o cerco sendo o gesto que me nego a pinga que me bebo e me embebedo o dedo que me aponta e denuncio o ponto em que me entrego.
às vezes!...*

Fonte: CUTI. Negroesia. Belo Horizonte: Mazza, 2007

4.Quarta Etapa/aula:

Será solicitada aos alunos que escrevam uma narrativa em primeira pessoa relatando sua experiência ao verem o vídeo da música, sempre os orientando a pensar nas discussões e temas que surgiram nas atividades anteriores, se elas se relacionam, se cada uma é distinta da outra, se falar disso, das temáticas já discutidas são fundamentais ou não na sociedade e nos espaços onde frequentamos, como na escola. Nesse sentido, buscando nesse momento colher/ compilar informações e sinais que evidenciem se os alunos percebem os muitos aspectos: empoderadores, decoloniais e antirracistas que ancoram essa produção musical ou se muitas dessas informações entre outras passarão despercebidas.

Texto 3: Rincon Sapiência - A Coisa Tá Preta

Vídeo disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=FsTTvHoLxEA> acesso em 15 de maio de 2021.

Atividade Final-Produção de uma narrativa: será solicitada um relato de experiência dos estudantes

Após o contato e exibição com vídeo da música do rapper. Essa narrativa deverá conter entre 2 a 3 parágrafos, para ser colocado no portfólio contendo questões problemas, com as temáticas: identidade negra, racismo e representatividade negra; cultura popular e periférica, discursos racistas e, empoderamento negro, processo de escravização, assim como outros aspectos que surgirem após os estudantes terem visto o clipe e lido a letra da música. Além disso, contará com um momento de socialização das

narrativas feitas por eles. Como forma de exposição dessas atividades, poderá ser utilizada a própria sala do Classroom (Mural) que está sendo utilizada pela SEEMG, a partir desse ano com o ensino remoto no estado, assim como a ferramenta PADLET que é disponível online pode atuar como potencial meio de divulgação. Ademais, cada narrativa pode ser enviada pelos alunos no grupo oficial da disciplina do professor e/ou se a turma não tiver acessibilidade a internet, esse material deve ser entregue na escola para acesso do professor.

Resultados esperados:

Ao compartilhar narrativas e/ ou relatos acredito que eles se potencializam e ganha materialidade linguística, passando a ecoar, como meio agregador a visibilidade do racismo para que esse seja problematizado e desarticulado sempre em sala de aula, pois o tensionamento e, enfrentamento a essa temática em minha prática se faz constante. Nesse sentido, tendo na figura do educador/professor, quando do contato com essas questões e as trazendo a discussões nas aulas, esse faz-se também um agente participativo de letramento, e amplia essa possibilidade a seus estudantes possibilitando-os a serem críticos, a se posicionarem e, a se colocarem a (re)pensar e (re)significar situações problemas desencadeadas pelo racismo tanto nas escolas como para sua vida, possibilitando assim, se buscar uma educação mais humanitária, que busca um currículo e práticas decoloniais no âmbito escolar. Portanto, buscar contemplar mesmo que nas “brechas” trazer uma abordagem humanizadora essa que se desloca em um movimento de alteridade para com o outro, que muitas vezes foi margeado tanto socialmente quanto racialmente.