



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:  
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS



Governo do  
Estado da Bahia

Débora Sena Scuirra

**INTERSECCIONALIDADE, IDENTIDADES E ALTERIDADE NA  
EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA: Representações de Negras Professoras em Escolas  
Públicas de Campinas–SP.**

Vitória da Conquista–BA  
março de 2025

Débora Sena Scuirá

S442i

Scurá, Débora Sena.

Interseccionalidade, identidades e alteridade na educação linguística:  
representações de negras professoras em escolas públicas de Campinas–SP. /  
Débora Sena Scuirá, 2025.

130f. : il.

Orientador (a): Dr. Kleber Aparecido da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa  
de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, Vitória da Conquista,  
2025.

Inclui referência F. 120 - 126

1. Interseccionalidade. 2. Identidades. 3. Educação linguística. 4. Direito de fala.

5. Alteridade. I. Silva, Kleber Aparecido da. II. Universidade Estadual do Sudoeste da  
Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem III. T.

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e  
Linguagens, como requisito parcial e obrigatório  
para a obtenção do título de Mestre em Letras  
pela Universidade Estadual do Sudoeste da  
Bahia (UESB). Linha de pesquisa: Linguística  
aplicada — educação, culturas e linguagens.  
Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

Vitória da Conquista–BA  
março de 2025



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:  
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS



Governo do  
Estado da Bahia

**INTERSECCIONALIDADE, IDENTIDADES E ALTERIDADE NA  
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: Representações de Negras Professoras em Escolas  
Públicas de Campinas–SP.**

**Banca Examinadora**

---

**Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva — UESB e UnB — Orientador/Presidente**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Fernanda de Castro Modl — UESB — Membro**

---

**Prof. Dr. Leonardo Neves Correa — UFMG — Membro**

---

**Prof. Dr. Rajagopalan Kanavillil — UESB — Suplente**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Helenice Roque-Faria — UNEMAT — Suplente**

**Vitória da Conquista  
março de 2025.**

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão aos meus familiares, que foram fundamentais em minha jornada.

Ao meu pai, João Scuirra (*in memoriam*), um homem de coração grande, que sempre permitiu que eu fosse sua parceira mirim até nas feiras de domingo. Ele sempre deixou de comprar o seu cigarro para que eu pudesse comprar o pastel na escola, e sempre demonstrou seu carinho e admiração por mim.

À minha mãe, Eliza (*in memoriam*), minha grande inspiração para esta pesquisa. Mulher forte, que lutava pelo que queria, em quem me espelhei inconscientemente e hoje vejo que somos muito parecidas.

À minha filha, Laura, que não diz somente o que quero ouvir. Com sua personalidade única, ela é, com certeza, o combustível e a razão de todas as minhas lutas, conquistas e vitórias.

Ao meu querido companheiro, Chicão, sempre ao meu lado, apoiando e ajudando, acreditando mais do que eu mesma em alguns momentos que esse sonho podia se tornar realidade — e ele estava certo.

Ao meu querido orientador, professor Kleber, que me descobriu, desestabilizou e acendeu a possibilidade da vida acadêmica, respeitando o meu ser e valorizando todos os saberes.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

## **Resumo**

Partindo da compreensão de que as representações identitárias de negras professoras em escolas públicas de Campinas–SP. Esse estudo traz questões relacionadas a interseccionalidade de raça, gênero e classe social a partir da teoria da educação linguística crítica. As contribuições são fundamentadas autores como Patricia Hill Collins (2019), Paulo Freire (1987), Kleber Silva (2021), Conceição Evaristo (2020) e Mikhail Bakhtin (1992), essa investigação utiliza uma abordagem qualitativa, interpretativa e crítica, construída por meio de uma triangulação metodológica que consiste em entrevistas semiestruturadas, diário de campo e escuta alteritária. O objetivo é analisar como negras professoras refletem e colocam questões como identidades, o direito de fala, educação dialógica alteritária e as (escre)vivências como narrativa de resistência na escola. Os resultados apontam que, mesmo com os desafios impostos por estruturas racistas e sociais, as negras professoras, mantém um papel ativo na promoção de uma educação crítica e representativa. Este trabalho engrandece o debate acadêmico ao ressaltar a importância da escuta alteritária, do dialogismo e da valorização das experiências dessas educadoras do ensino público, reforçando a necessidade de políticas públicas educacionais antirracistas e inclusivas.

**Palavras-chave:** interseccionalidade; identidades; educação linguística; direito de fala; alteridade.

## **Abstract**

Based on the understanding of the identity representations of black female teachers in public schools in Campinas, São Paulo, this study raises questions related to the intersectionality of race, gender, and social class based on the theory of critical linguistic education. The contributions are based on authors such as Patricia Hill Collins (2019), Paulo Freire (1987), Kleber Silva (2021), Concacaf Varistor (2020), and Mikhail Bakunin (1992). This research uses a qualitative, interpretative, and critical approach, constructed through a methodological triangulation that consists of semi-structured interviews, field diary, and alterity listening. The objective is to analyze how black female teachers reflect and act on issues such as identities, the right to speak, alterity dialogic education, and (writing)experiences as a narrative of resistance in school. The results indicate that, despite the challenges imposed by racist and social structures, black female teachers maintain an active role in promoting critical and representative education. This work enhances the academic debate by highlighting the importance of alternative listening, dialogism and valuing the experiences of these public school educators, reinforcing the need for anti-racist and inclusive public educational policies.

**Keywords:** intersectionality; identities; language education; right to speech; alterity.

## Resumen

A partir de la comprensión de las representaciones identitarias de las profesoras negras en las escuelas públicas de Campinas-SP. Este estudio plantea cuestiones relacionadas con la interseccionalidad de raza, género y clase social desde la teoría de la educación lingüística crítica. Las contribuciones se basan en autores como Patricia Hill Collins (2019), Paulo Freire (1987), Kleber Silva (2021), Conceição Evaristo (2020) y Mikhail Bakhtin (1992). Esta investigación utiliza un enfoque cualitativo, interpretativo y crítico, construido a través de una triangulación metodológica que consta de entrevistas semiestructuradas, diario de campo y escucha alteritaria. El objetivo es analizar cómo los docentes negros reflexionan y actúan sobre cuestiones como las identidades, el derecho a la palabra, la educación dialógica alteritaria y las (escre)experiencias como narrativa de resistencia en la escuela. Los resultados muestran que, incluso frente a los desafíos que imponen las estructuras racistas y sociales, las docentes negras mantienen un papel activo en la promoción de una educación crítica y representativa. Este trabajo enriquece el debate académico al destacar la importancia de la escucha alternativa, el diálogo y la valoración de las experiencias de estos educadores de escuelas públicas, reforzando la necesidad de políticas educativas públicas, antirracistas e inclusivas.

**Palabras clave:** interseccionalidad; identidades; educación lingüística; derecho de expresión; alteridad.

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

|            |                                                                                                                                             |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EaD        | Educação a Distância                                                                                                                        |
| GECAL      | Grupo de Estudos Críticos e Avançados sobre a Linguagem                                                                                     |
| LDB        | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                                                                              |
| BNCC       | Base Nacional Comum Curricular                                                                                                              |
| SP         | São Paulo                                                                                                                                   |
| CEP        | Comitê de Ética em Pesquisa                                                                                                                 |
| MEC        | Ministério da Educação                                                                                                                      |
| LE         | Língua Estrangeira                                                                                                                          |
| EL         | Educação Linguística                                                                                                                        |
| LAC        | Linguística Aplicada Crítica                                                                                                                |
| CDD        | Análise Dialógica do Discurso                                                                                                               |
| DC         | Diretrizes Curriculares                                                                                                                     |
| DP         | Documento Preliminar                                                                                                                        |
| LGBTQIAPN+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não Binários e outras identidades de gênero e sexualidade |

## **Lista de quadros**

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| Quadro 1: Objetivos geral e específicos    | 83 |
| Quadro 2: Questões de pesquisa             | 84 |
| Quadro 3: Distribuição dos blocos por eixo | 97 |

## **Lista de figuras**

Figura 1: Estratégias metodológicas para a pesquisa qualitativa etnográfica

84

## Sumário

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO                                                                                        | 14 |
| <br><b>CAPÍTULO 1: NAS ONDAS DO CORAÇÃO, NOS MARES DA PESQUISA: NOTAS INTRODUTÓRIAS</b>           |    |
| 1. Vozes ancestrais evidenciando histórias: quando as vivências se tornam mares de possibilidades | 23 |
| 1.1. Todos a bordo: educação dialógica alteritária                                                | 29 |
| 1.2. Içar velas, levantar âncora: A educação transformadora                                       | 35 |
| 1.3. As contribuições da tripulação: Mulheres, negras e professoras de escolas da rede pública    | 37 |
| 1.4. Traçando rotas, navegando pelos meus mares: minha relação com a pesquisa                     | 41 |
| 1.5. Quando os caminhos se cruzam na prática investigatória: a tripulação de uma embarcação       | 43 |
| 1.6. Um Olhar para Dentro, um Passo para a Transformação                                          | 45 |
| 1.7. Retomadas necessárias para evidenciar vozes ancestrais                                       | 46 |
| <br><b>CAPÍTULO 2: ARQUITETURA NAVAL: CONSTRUINDO OS ALICERCES DA PESQUISA</b>                    |    |
| 2. Discussão sobre Aprendizagem e Educação Linguística Crítica                                    | 50 |
| 2.1. Discutindo a Alteridade e Interculturalidade                                                 | 53 |
| 2.2. Contextualização da Educação Linguística no Brasil                                           | 61 |
| 2.3. Perspectivas identitárias                                                                    | 64 |
| 2.4. Discutindo interseccionalidades                                                              | 67 |
| 2.5. Um ponto firme no horizonte: considerações teóricas                                          | 74 |
| <br><b>CAPÍTULO 3: NAVEGAR É PRECISO: ROTAS METODOLÓGICAS TRILHADAS NA PRÁTICA INVESTIGATIVA</b>  |    |
| 3. Alguns aspectos da pesquisa qualitativa                                                        | 78 |
| 3.1. Abordagem qualitativa interpretativa e crítica                                               | 80 |
| 3.2. Traçando rotas de navegação — a construção dos métodos                                       | 82 |
| 3.3. Navegando pelos mares: o acesso ao campo                                                     | 85 |
| 3.4. Consolidando a triangulação metodológica                                                     | 92 |
| 3.5. Algumas considerações                                                                        | 94 |

## **CAPÍTULO 4: INTERSECCIONALIDADE, IDENTIDADE E DIREITO DE FALA NA PRÁTICA DOCENTE**

|                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.Eixo Identidade e Trajetória Escolar: Formação e Influências                                                                | 100 |
| 4.1. Identidade e Influências na Educação Básica                                                                              | 100 |
| 4.1.1. Relação entre Identidade e Conteúdos Escolares                                                                         | 100 |
| 4.1.2. Reflexões sobre Representatividade e Educação                                                                          | 101 |
| 4.1.3. Relações com a Prática Docente Atual                                                                                   | 101 |
| 4.1.4. Aparentamentos analíticos eixo 1                                                                                       | 102 |
| 4.2.Eixo 2: Influências Identitárias na Prática Docente                                                                       | 104 |
| 4.2.1. A identidade racial e a construção da prática pedagógica                                                               | 103 |
| 4.2.2. Relação entre identidade e práticas pedagógicas                                                                        | 104 |
| 4.2.3. Reflexões sobre a presença e ausência da identidade racial no ensino                                                   | 105 |
| 4.3.Eixo 3: Reflexão Crítica na Prática Docente e Impacto das Experiências Pessoais e Identitárias sobre a Prática Pedagógica | 107 |
| 4.3.1. Reflexão Crítica e a Influência das Vivências Pessoais no Ensino                                                       | 107 |
| 4.3.2. Impacto das Experiências Pessoais nos Processos Identitários dos Alunos                                                | 108 |
| 4.3.3. Estratégias Pedagógicas para a Representatividade na Sala de Aula                                                      | 109 |
| 4.4.Eixo 4: Percepções sobre Políticas Educacionais e Curriculares e Reflexões sobre a Prática Pedagógica e Identidade        | 112 |
| 4.4.1. Políticas Curriculares e Diversidade: Percepções e Críticas                                                            | 111 |
| 4.4.2. Desafios da Identidade na Prática Pedagógica                                                                           | 112 |
| 4.4.3. Caminhos para uma Educação Mais Inclusiva                                                                              | 113 |
| 4.5.Considerações analíticas necessárias                                                                                      | 116 |
| 5.CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS                                                                                                  | 117 |
| Referências                                                                                                                   | 120 |
| ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP                                                                                      | 127 |

## INTRODUÇÃO

*[...]o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente. (Hall, 2006, p.13)*

Por meio da identidade social é possível o reconhecimento de uma pessoa em sociedade ou, por outro lado, que ela seja transformada em um estigma. Ao mesmo tempo, em que a identidade é um processo de construção individual, também será coletiva. O contexto situacional determinará sua negação ou confirmação. Mas esse processo pode ser pensado como algo que irá depender, exclusivamente, do interesse pessoal de cada um em se mostrar quem é. Pensando nas configurações de sujeitos e grupos sociais, nem todos apresentam força simbólica para dizerem quem são, o que neste trabalho iremos abordar como o direito de fala.

A ideia de lugar de fala se popularizou no Brasil com o livro “O que é lugar de fala”, de Djamila Ribeiro, escritora, filósofa, feminista negra e acadêmica brasileira. E, segundo a definição da autora, o conceito de lugar de fala é uma tentativa de entender qual a realidade social, financeira e pessoal do locutor, ao se tratar de determinado tema. De acordo com ela, cada um, enxerga o mundo de um jeito, sendo essa maneira de vê-lo influenciada pela sua classe social, gênero, cor de pele e cultura. Logo, as diferentes interpretações são baseadas nas experiências vividas por cada indivíduo. Para Djamila, o conceito do lugar de fala favorece a participação de grupos que têm menos voz ativa nas decisões e rumos da sociedade. Já que,

devido à hierarquia estruturada da sociedade, as vozes de grupos minoritários são tratadas inferiormente e, assim, a própria estrutura social os mantém em um lugar de silêncio.

Acreditamos que defender o direito de fala é avançar no que propõe Ribeiro (2019), uma vez que a expressão lugar de fala tem sido frequentemente empregada em discussões não-acadêmicas, aparecendo sobretudo em redes sociais online. Nesse contexto, o termo está, por vezes, vinculado a temáticas políticas como gênero, questões raciais e sexualidade, especificando quem poderia ou não falar a respeito desses assuntos (ou em nome de determinadas pessoas). O lugar de fala ainda não é a garantia, por direito, da fala. Por isso adotamos a terminologia na realização desta pesquisa, pois acreditamos que mais que evidenciar lugares de fala é preciso garantir a manutenção do direito de fala. Acreditamos que a realização desta pesquisa é uma tentativa desse direito por meio das negras professoras.

São densas as reflexões sobre identidades, na atualidade são concebidas “como uma síntese lógica e ontológica, em cuja constituição as relações sociais ocupam lugar destacado” (Jacques, 2006, p. 155). As relações sociais, as transformações dos processos comunicacionais na sociedade e a maneira conforme delimitadas por questões de cunho humanístico e/ou éticos/morais destacam-se como conceitos e tendências na abordagem teórica/metodológica das identidades. Bauman irá apontar que comunidades são responsáveis pela definição de identidades, uma vez que são “fundidas unicamente por ideias ou por uma variedade de princípios” (Bauman, 2005, p.17).

O autor defende essas questões ao ressaltar a não solidez e o não pertencimento da identidade pela vida toda, justificando o uso no plural “identidades”, uma vez que as relações são negociáveis e o livre arbítrio também são elementos constitutivos identitários. Para Bauman,

“[...] a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais-mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta” (Bauman, 2005, p. 21–22).

Nesse sentido, a subjetividade dos indivíduos, sua caracterização e relação com o meio perpassam às reflexões a respeito das identidades. Castells (2008) já

apontava que para um lado a identidade é constituída de significados e das experiências dos atores sociais. Castells (2008) distingue a construção da Identidade em três formas e origens, tendo em vista que essa construção acontece por meio das relações de poder: a Identidade legitimadora, a Identidade de resistência e a Identidade de projeto, conceitos que iremos desenvolver ao longo dessa pesquisa.

Por isso recorro, como epígrafe inicial, a ideia de identidade na coletividade, Hall enfatiza a importância do contexto cultural e social na formação da identidade. Ele destaca que a identidade não, é algo dado, mas construído mediante processos discursivos e práticas de representação dominantes presentes na sociedade. Somos marcados pelo sexo feminino ou masculino e essa posição irá determinar a cor e o tipo de vestimenta que devemos usar ou até mesmo os comportamentos que são socialmente aceitáveis. A classe social determina comportamentos identitários, a região na qual crescemos, nossa raça e diversas outras “formas” identitárias. O fato é que por mais que essa construção seja individual, ela se dá na coletividade, como argumenta Santos (2007, p. 51) os “Indivíduos relacionam-se entre si e partilham determinados significados, práticas, normas e valores ao longo de sua trajetória de vida. Eles se identificam como parte da família, do trabalho, da religião, de associações políticas e de grupos diversos”.

A perda de identidade pode ter início na ausência da individualidade e nos processos de construção, reconstrução e remodelação da identidade social de cada um. Nesse sentido, abordo que as forças simbólicas são presentes para que indivíduos ou grupos sociais consigam afirmar quem são através da suas ancestralidade e cultura. Para que as identidades das pessoas escravizadas fossem reconhecidas seria necessária a sua própria voz como pessoa escravizada e não a voz que o tornava escravo. Pensando no processo histórico, essas vozes foram pouco ou nada registradas, sendo encontrados rastros nas memórias de seus descendentes ou em poucos registros. O processo de pessoas escravizadas não resultou somente na perda da liberdade, mas também na perda da identidade e, consequentemente, da invisibilidade da população negra escravizada.

Dessa maneira, para a realização desta pesquisa, pensar em mecanismos sociais identitários é abordá-los em uma dimensão individual e coletiva. As percepções das identidades sociais ganham novas dimensões frente aos limites dos conceitos de cultura e etnicidade e questões interseccionais surgem para dar conta da diferença. A acentuação, a diferença e a influência desses fluxos cada vez mais

intensos são tão fortes que produzem particularidades mais profundas. De onde somos e quais os nossos ancestrais já não dão conta de como nos enxergamos.

A experiência das ações cotidianas de cada pessoa configura como composição da identidade e a principal maneira de diferenciar indivíduos e grupos sociais. Essa percepção torna o conceito de identidade como algo transitório, inacabado e em constante processo da (re)construção. Ou o que podemos denominar de múltiplas identidades que os indivíduos assumem nos seus mais diversos grupos sociais. Castells (2013, p.22) define identidade como a “fonte de significado e experiência de um povo”. Na sociedade em rede, Castells entende que uma identidade primária estrutura as demais identidades para os atores sociais, uma identidade sustentada no decorrer do tempo e através do espaço.

A visão social vem se fragmentando cada vez mais, já não comporta categorias tão estáveis em seus processos. Castells esclarece que, do ponto de vista sociológico, “toda e qualquer identidade é construída” (CASTELLS, 2013, p. 23); este processo de construção se dá em um contexto determinado, estando, portanto, sujeito às relações de poder que o configuram (como, porque e para que determinadas identidades são construídas só pode ser entendido em relação ao contexto histórico em que surgem). As pessoas possuem múltiplas opções e identidades, podendo ser usada no plural. Não é mais a origem ou pertencimento, mas nossas escolhas ou até mesmo nossas adesões. No entanto, não, sê algo que trocamos quando não queremos mais ou que sua concepção seja individualista. Está articulada com a trajetória individual e com a vida em comum nos diversos grupos sociais. Ao pensar nos processos de significação, ressignificação e configurações identitárias, o que está fora do nosso alcance e controle também é essencial para a sua formação, isso quer dizer que a percepção da diferença se dá pelo contraste.

As práticas sociais de convívio nos diversos grupos que estamos postos, formas de relações de poder, de concepções identitárias, conceitos preestabelecidos são responsáveis por delinear nossa percepção sobre nós quanto ao que distinguirmos ser nossa composição, ou como nos representamos socialmente.

Desse modo, acabamos por perceber para o conceito de alteridade no quesito da educação em uma compreensão dialógica a partir de Martin Buber (1878–1965), Mikhail Bakhtin (1895–1975) e Paulo Freire (1921–1997). Ainda que o termo alteridade seja inexistente na obra freiriana, é claro a presença de uma pedagogia

do Outro e com o Outro. O conceito é intrinsecamente relacionado aos seus pressupostos teóricos e pedagógicos. A ideia de encontro com o outro permeia a base de seu pensamento educacional, bem como a valorização das relações humanas, possibilitando uma abordagem crítica e transformadora da educação.

Nesse sentido, o diálogo configura como elemento central na pedagogia freiriana, uma vez que para o educador o diálogo possui uma relação horizontal que irá reconhecer o outro como sujeito, com voz, história e experiências próprias. O dialogar pode ser definido como um ato com troca mútua de conhecimentos e reconhecimento do outro em sua singularidade. Para Freire não há educação transformadora sem diálogo, e o diálogo só ocorre se houver respeito pela alteridade. Como pode ser observado em uma de suas citações mais conhecidas da obra *Pedagogia do oprimido* (2014), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo”. O pensamento sugere que o aprendizado é um processo coletivo, dessa forma, a alteridade se manifesta na escuta ativa e no reconhecimento das diferenças.

A alteridade passa a ser mobilizada para demonstrar a importância da diferença na composição do “eu” mediante o contato com o “outro”, o que nos permite a compreensão do mundo a partir de um olhar diferenciado, partindo tanto do diferente quanto de mim mesmo.

Buscamos com a realização desta investigação reavivar discussões e definições do que denominamos de educação dialógica alteritária. Com o intuito de redefinir a ideia de educação ao ser proposto o qualificativo dialógico, por isso a importância freiriana na discussão da alteridade, ou outros que sugerem explorações sistemáticas de proposições dialógicas no âmbito educacional.

Partimos do pressuposto de que deve haver uma escuta na escola alteritária, uma escuta que vê o outro, alunos, colegas, professores, e os demais, como os reais coparticipantes de uma interação empática e que respeite sua maneira específica de ser. Essa maneira configura-se como um grande desafio para a escuta, uma vez que mesmo que a diferença prevaleça nas relações humanas, cada um percebe a sua especificidade como algo dado e, na maioria das vezes, irá atribuir à especificidade que o outro lhe traz o caráter de diferença.

Entendemos que o diálogo não é sempre consenso, é também dissenso, e na interação entre sujeitos diversos, com alteridade, é possível a produção coletiva sem que todos façam as mesmas escolhas. Escuta alteritária porque é a escuta

verdadeira do outro, permitir que o outro compartilhe sua visão de mundo e nos transforme, mesmo quando não concordamos com ele. Não é sobre concordar ou discordar, mas colocar-se em movimento de escuta, refletir conjuntamente e, talvez, chegar a uma terceira possibilidade.

A realização desta pesquisa propõe uma atitude que irá permitir que nossa igualdade e nossas diferenças possam dar um novo sentido ao encontro pedagógico, promovendo, para além dele, a autonomia e a cidadania. Propomos uma abordagem dialógica alteritária em um conjunto de parâmetros que descrevem a escuta alteritária que busca o horizonte do outro e busca vê-lo do ponto de vista do seu ambiente.

Esta pesquisa busca investigar as influências das identidades na atuação de negras professoras no contexto da educação linguística em escolas públicas da cidade de Campinas–SP. A marca de raça aparece antes do termo professoras como um posicionamento político, discursivo e de posicionamento da pesquisa.

Uma das motivações está na compreensão de que maneira a interseccionalidade, considerando as interações entre gênero, raça e classe social, desempenha um papel significativo no empoderamento das professoras e alunas negras. Sua realização contribui para o enriquecimento do debate acadêmico a respeito da interseção de identidades na educação linguística, oferecendo *insights* relevantes na e para a escola.

Compreendemos a educação linguística como algo além do ensino tradicional de língua e cultura, reproduzindo padrões de identidade. Pois como afirma Monte Mór (2018), o ensino tradicional reflete uma visão de linguagem, cultura e identidade preservada e controlada por um projeto iluminista-modernista de sociedade, uma sociedade da escrita.

É necessário, portanto, ouvir as negras professoras das escolas públicas, na cidade de Campinas–SP, do que vem antes, permitindo que “falem com suas próprias vozes” (Silva e Jordão, 2021 no prelo), sobre suas experiências na educação linguística. Para isso, nossas reflexões se baseiam na interseccionalidade, ressaltando a perspectiva de gênero, “raça” e classe social, conforme Collins<sup>1</sup> (2017) e Akotirene (2019).

O pensamento interseccional analisa como as opressões geradas pelo

---

<sup>1</sup> **Tradução nossa.** COLLINS, Patricia Hill. *Social justice and Black feminist thought*. Chicago: University of Chicago Press, 2017.

racismo, o patriarcalismo, classe social e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras identidades. De modo análogo, Akotirene (2019) analisa que a interseccionalidade instrumentaliza as feministas negras no cerne da criticidade política e compreensão das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna. Tendo em vista o legado da escravidão para os descendentes e suas consequências para as populações indígenas e africanas no Brasil, com ênfase para o racismo à brasileira (GONZALEZ, 2020).

Esse trabalho tem o intuito de ouvir vozes e dar o lugar e direito de fala, reunindo a relação entre pensamento, desejo e ação, melhor dizendo, teoria e prática, dialogando com a educação libertadora (Freire, 1987).

O objetivo geral, específicos e questões de pesquisa ficam estruturados e organizados da seguinte maneira:

Objetivo Geral — Analisar como a interseccionalidade evidenciando gênero, raça e classe social pode influenciar nas concepções/representações identitárias de negras professoras em escolas públicas na cidade de Campinas–SP, a partir da configuração do direito de fala.

Objetivos específicos: a) Investigar as prováveis influências identitárias para de uma reflexão crítica e dialógica sobre as práticas de linguagem e processos identitários implicados na educação linguística nas escolas públicas de Campinas–SP; b) Explorar, por meio da prática dialógica alteritária, a elaboração da compreensão do direito de fala de negras professoras, caracterizado como práticas sociais estudadas por temas da interseccionalidade de gênero, raça e classe social; c) Examinar as impressões dessas professoras sobre a representatividade de suas identidades nas políticas educacionais e curriculares das escolas públicas.

Questões de pesquisa: Quais influências identitárias possibilitam o desenvolvimento da reflexão crítica e dialógica e podem ser observadas no contexto das práticas de ensino em escolas públicas de Campinas e como essas influências podem afetar ou não os processos de educação linguística dos alunos? De que forma a prática dialógica e alteritária permite que negras mulheres professoras articulem e compreendam seu direito à fala em relação às suas experiências e identidades interseccionais? Como as negras mulheres professoras interpretam a adequação das políticas educacionais e curriculares às suas identidades e

experiências e como suas perspectivas influenciam suas práticas pedagógicas?

A dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo objetiva contextualizar o universo da pesquisa e apresentar alguns caminhos metodológicos trilhados em sua realização. É neste capítulo que apresento, de forma mais presente, minha voz enquanto mulher, pesquisadora e as influências que me atravessam para o desenho desta investigação. Escolhas estás marcada por relações familiares, acadêmicas e, principalmente, alteritárias, que para o encontro enquanto pesquisadora, foi preciso, além de voltar o olhar para mim, voltar o olhar para o outro. Não buscamos “dar voz” a mulheres que contribuíram com esta pesquisa, mas poder ser a criação de espaços para que suas vozes ecoem em outros espaços, ou como a metáfora desenvolvida neste primeiro capítulo, sobre navios que navegam outros mares e reconstroem histórias.

A compreensão da invisibilidade social orienta este estudo, cujo objetivo é dar voz a um grupo historicamente marginalizado: as negras mulheres professoras. A pesquisa não visa falar por elas, mas sim criar espaços onde suas vozes possam ecoar e suas histórias sejam reconhecidas. Mais do que uma trajetória acadêmica, este trabalho representa um movimento de resistência e reafirmação identitária, um processo de ancoragem em meio às atuais navegações que caracterizam a educação brasileira. Sendo professora, pesquisadora e filha de uma mulher negra, reconheço que a educação pode ser um poderoso instrumento de transformação, e minha trajetória pessoal e profissional se entrelaça com os caminhos percorridos nesta pesquisa.

No segundo capítulo, trago a discussão baseado na fundamentação teórica e os principais conceitos para determinar diálogos na construção de uma triangulação teórica que permita aproximar o campo investigativo sob várias óticas. Desse modo, este segundo capítulo traz uma análise teórica e conceitos que direcionam a pesquisa em uma proposta dialógica.

O terceiro capítulo esmiúça o trajeto metodológico adotado para esta pesquisa, explicando cada escolha teórica e suas práticas que alicerçam a pesquisa. Com fundamentos na abordagem qualitativa, interpretativa e crítica, o capítulo discursa na triangulação metodológica como uma estratégia para acessar e interpretar as experiências das professoras negras nas escolas públicas de Campinas–SP. São relatados com precisão os instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados, incluindo entrevistas semiestruturadas, escuta alteritária e diário

de campo, além do traçado dos eixos analíticos que orientaram a interpretação dos resultados. Este percurso metodológico reafirma o compromisso da pesquisa em valorizar as vozes das professoras, permitindo uma compreensão mais aprofundada das interseccionalidades entre raça, gênero e classe social no contexto educacional.

O quarto capítulo investiga as experiências e práticas pedagógicas das professoras negras na educação pública, considerando suas identidades interseccionais e o impacto dessas vivências no ensino. Organizado em quatro eixos temáticos, o capítulo explora a trajetória escolar das docentes, suas influências identitárias na prática pedagógica, a articulação do direito de fala e as percepções sobre políticas educacionais e curriculares. A análise das entrevistas revela como essas professoras enfrentam desafios estruturais, ressignificam suas experiências e utilizam a educação como ferramenta de resistência e transformação social, ressaltando a importância de um ensino mais inclusivo, representativo e crítico.

Nesse sentido, acreditamos que com a realização desta pesquisa, podemos contribuir na discussão de uma educação dialógica alteritária. cremos, ainda, que esta investigação pode contribuir para os espaços educacionais buscarem mecanismos para uma escuta que vê o outro em seu processo diverso, para a promoção de uma educação transformadora mais justa e igualitária.

Por fim, almejamos contribuições para os estudos linguísticos ao voltarmos nosso olhar para práticas sociais que busquem reflexões para problemas desenvolvidos no âmbito social. Esperamos ter alcançado os objetivos propostos e respondido às questões que motivam a realização desta pesquisa e, com a organização teórico-metodológico refletir criticamente apresentando o próprio título da dissertação: **INTERSECCIONALIDADE, IDENTIDADES E ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: Representações de Negras Professoras em Escolas Públicas de Campinas–SP.**

# 1.

## CAPÍTULO 1: NAS ONDAS DO CORAÇÃO, NOS MARES DA PESQUISA: NOTAS INTRODUTÓRIAS

### Ensinaamentos

Ser invisível quando não se quer ser  
é ser mágico nato.

Não se ensina, não se pratica, mas se aprende.  
No primeiro dia de aula aprende-se  
que é uma ciência exata.

O invisível exercita o ser “zero à esquerda”  
o invisível não exercita a cidadania.  
As aulas de emprego, casa e comida  
são excluídas do currículo da vida.

Ser invisível quando não se quer ser  
é ser um fantasma que não assusta ninguém.  
Quando se é invisível sem querer  
ninguém conta até dez  
ninguém tapa ou fecha os olhos  
a brincadeira agora é outra  
os outros brincam de não nos ver.

Saiba que nos tornamos invisíveis  
sem truques, sem mágicas.  
Ser invisível é uma ciência exata.  
Mas o invisível é visto no mundo financeiro  
é visto para apanhar da polícia  
é visto na época das eleições  
é visto para acertar as contas com o Leão  
para pagar prestações e mais prestações.

É tanto zero à esquerda que o invisível  
na levada da vida soma-se  
a outros tantos zeros à esquerda  
para assim construir-se humano.

Esmeralda Ribeiro, 2008.

A epígrafe escolhida para iniciar o primeiro capítulo da dissertação é um poema de Esmeralda Ribeiro. Com formação em jornalismo, nascida na cidade de São Paulo, integra a geração Quilombhoje, com atuação nos movimentos de combate ao racismo e na construção da Literatura afro-brasileira a partir do resgate da memória e das tradições africanas presentes no arquipélago cultural vigente ao sul do Equador, sobretudo no Brasil.

Uma fala que ficou conhecida, ao participar dos I e II Encontros de Poetas Ficcionalistas Negros Brasileiros é “quero falar de ‘nós’ porque o tempo sempre nos deixou atrás das cortinas, camuflando-nos geralmente em serviços domésticos. Agora, o tempo é outro. É desse tempo que vou falar” (*Criação crioula nu elefante branco*, 1982, p. 59).

Nesta reflexão, a preocupação com o “papel da escola como instrumento de transmissão, reforço de ideias e práticas racistas” é evidente. A defesa é pela inclusão, nas instituições de ensino fundamental e médio, de estudos sobre a cultura e a história afro-brasileira para combater o branqueamento e os estereótipos racistas.

No texto escolhido que abre o primeiro capítulo desta pesquisa, a autora apresenta como tema central a invisibilidade forçada que alguns grupos sociais enfrentam. A autora sugere que, quando alguém se torna invisível sem desejar, isso não é um truque ou mágica, mas uma realidade dura e sistemática. A invisibilidade é apresentada como uma condição imposta, não escolhida, profundamente enraizada nas estruturas sociais e econômicas.

O texto critica como a invisibilidade social é sistematicamente ignorada e como aqueles que vivem nessa condição são frequentemente relegados a uma existência marginalizada. As referências a “aulas de emprego, casa e comida” e a exclusão destes temas do “currículo da vida” sugerem que as necessidades básicas e direitos são negados aos invisíveis.

Nessa perspectiva que fui desenhando esta pesquisa, percebi as invisibilidades de negras mulheres e professoras. Adjetivos que representam lutas e ressignificam identidades. Esta pesquisa surge na tentativa de tirar a invisibilidade dessas vozes, mas não falar por elas e sim, criar espaços para que essas vozes

possam reverberar, espaços constituídos como direitos de fala.

Neste primeiro capítulo, objetivo contextualizar quais foram os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa, mas que estão além dos percursos teóricos e metodológicos, uma vez que também é um encontro comigo enquanto mulher, professora e filha de mãe negra. A educação pode ser transformadora para os que se propõem a vivenciar esses processos de transformação, me tornar professora e pesquisadora também é escrever minha história que luta contra processos de invisibilidade.

Buscarei não somente relatar minhas experiências passadas, mas permitir que elas se revelem por si mesmas, ao refletir e construí-las como narrativas. Reviver uma trajetória cheia de partidas e chegadas, encontros, desejos e esforços coletivos que deram origem a esta pesquisa é, por si só, um compromisso social. Os resultados obtidos são o resultado das interações entre diversos atores sociais que contribuíram para esta investigação.

## **1. VOZES ANCESTRAIS EVIDENCIANDO HISTÓRIAS: QUANDO AS VIVÊNCIAS SE TORNAM MARES DE POSSIBILIDADES**

Se fizermos um exercício de projetar um mapa mental ao longo dos séculos traçando a trajetória do Brasil a partir de diferentes perspectivas e vivências. Inicialmente encontramos a carta do descobrimento, este importante documento registra a chegada de novos navegadores em terras fartas de desafios, mistérios e muitos segredos, mas não esquecendo dos povos e culturas que serão impactados e surpreendidos. Esta carta seria como um primeiro rascunho, esboçando um novo mundo para os olhos dos europeus e dando início a uma era de colonização e abundante exploração.

Portanto, podemos enfatizar que esta Carta do Descobrimento do Brasil não é apenas um documento histórico, mas uma ferramenta que revela as dinâmicas de poder e interesses que estiveram em jogo durante a era das descobertas. A maneira como é descrito o novo território e seus habitantes minimiza e ignora a pluralidade das culturas indígenas que habitavam na época o Brasil. Os povos indígenas são descritos como exóticos e povos inferiores, sobressaltando as atitudes coloniais da suposta superioridade dos europeus.

Este documento, que relata o contato inicial entre europeus e indígenas, é a maior prova registrada do início da história da colonização no Brasil. Todavia, a análise crítica dele apresenta a visão unilateral e nociva sobre as culturas indígenas. Na descrição de Cabral são refletidas as expectativas e interesses da Coroa Portuguesa, além de atitudes imperialistas.

Destaca o papel da documentação na construção da narrativa histórica. A maneira como os eventos são relatados e as prioridades descritas influenciam como a história é entendida e contada. Portanto, a Carta do Descobrimento do Brasil não é apenas um documento histórico, mas também uma ferramenta que demarca as dinâmicas de poder e interesses.

Voltando para a proposta do mapa mental, avançando para o navio negreiro, de Castro Alves. Temos um nó sombrio no mapa, um símbolo doloroso e macabro que marca a travessia forçada de milhões de africanos. Podemos descrever este navio, como uma caverna turva, que representa a desumanização e tirania, revelando a barbaridade do tráfico negreiro e a exploração econômica que foi marcante da época.

O memorável livro *Os Escravos*, de Castro Alves (1883) apresenta o poema *Navio Nегreiro*, que conta detalhadamente do martírio do tráfico de pessoas escravizadas e ainda expõe as circunstâncias cruéis onde os africanos trazidos para o Brasil passava, mesmo depois de 18 anos da publicação da lei Eusébio de Queirós, o que tornava o tráfico de pessoas escravizadas proibido. O autor reinventa o inferno de Dante, o qual é a primeira parte da *Divina Comédia*, do autor Dante Alighieri, tendo mais outras duas partes: o Purgatório e o Paraíso. A viagem para Dante é uma representação através do que é básico ao conceito medieval de inferno.

No poema, o inferno é descrito com nove círculos de sofrimento, localizados na Terra. Castro Alves retoma esse conceito de inferno ao descrever um Navio Nегreiro, conforme os primeiros versos a seguir:

Era um sonho dantesco... o tombadilho Que das luzernas avermelha o brilho. Em sangue a se banhar. Tinir de ferros... estalar de açoite... Legiões de homens negros como a noite, horrendos a dançar (Alves, 2015).

Castro Alves transcreve com linguagem que nos comove quando descreve a viagem carregada de sofrimento, onde homens, mulheres e crianças foram

arrancados de suas terras para serem escravizados em outros continentes. O pesadelo do que seria todo esse processo escravocrata também estava presente nos Navios negreiros.

Atualmente, o “Navio Negreiro” ainda é um texto extremamente relevante, tanto por seu poder literário quanto pelo seu efeito na história brasileira. Sua mensagem tange uma triste lembrança do passado obscuro da escravidão e nos chama a atenção para enfrentar as injustiças atuais.

Finalmente, passamos para o poema “Vozes-Mulheres” de Conceição Evaristo, como parte deste mapa mental, o texto surge como uma nova linha de contorno, uma redefinição do mapa a partir das vozes silenciadas e esquecidas. Esse poema é um lúmen que ilumina as experiências, histórias e resiliências das negras mulheres e periféricas, oferecendo um novo olhar sobre o passado e presente do Brasil. É uma reescrita do mapa que reconhece as histórias invisibilizadas e exige um espaço justo para as narrativas que antes foram excluídas. Iniciamos por um documento que registra o que a História com H chama de descobrimento, mas é um marco para processos de extermínio das comunidades indígenas que habitavam o Brasil, passamos, mesmo que por um registro poético, pelo “sonho dantesco” de uma barbárie e finalizamos com o poema de Evaristo, que reescreve a história a partir da resistência e valorização da ancestralidade.

Podemos afirmar que Conceição Evaristo é uma autora célebre por seu trabalho que investiga as realidades vividas por negras mulheres e as que vivem em comunidades de vulnerabilidade social. “Vozes-Mulheres” (2008) faz parte desse estudo, abordando as lutas, a resistência e as aspirações dessas mulheres em uma sociedade predominantemente marginalizada. O poema se incorpora no contexto de uma obra que busca dar voz a corpos femininos invisibilizados e conceder uma nova compreensão sobre as falas de resistência e identidade.

O direito de fala é dado a mulheres que normalmente são silenciadas ou ignoradas na sociedade em geral. A noção de voz é central, com Evaristo explorando como essas mulheres reivindicam sua identidade e espaço. A expressão “vozes-mulheres” sugere um coro coletivo de experiências e histórias que desafiam a invisibilidade social.

Evaristo coloca em evidência a resistência das negras mulheres, que moram em periferias frente às discrepâncias e às injustiças. O poema é uma festividade da força e da capacidade dessas mulheres tendem a transpor desafios, ainda quando

experimentam sistemas opressivos e discriminatórios.

Passado, presente e futuro são marcas vividas simultaneamente no poema. A voz do eu lírico, “A minha voz ainda/ Ecoa versos perplexos/ Com rimas de sangue/ e fome”, representa a voz da angústia vivida socialmente por afro-brasileiros, angústia pelo sangue derramado, pelo sofrimento que a fome causara. Essa voz reúne em si as vozes de seus ancestrais, a bisavó, a avó e a mãe, logo, vive os desdobramentos dessa experiência étnico-racial, pondo-lhe toda a esperança de uma vida digna em uma voz futura, na voz de sua filha, a qual “Se fará ouvir a ressonância/ O eco da vida-liberdade”. É também na “Minha voz” que se percebe a construção de uma identidade, a identidade da mulher negra, que dialoga com a sua ancestralidade, a qual está diretamente ligada ao tempo sócio-histórico. A voz presente, “A minha voz”, se coloca em um espaço, cuja conquista se deu por meio da luta de milhares de negras mulheres. É uma voz que não está satisfeita com a posição em que se encontra e vislumbra um lugar na sociedade que não seja mais de exclusão, e assim o faz, pondo essa esperança na personificação de uma possível filha, pois a onisciência de sua voz percebe que as mudanças sociais não ocorrem de forma rápida, mas através da luta.

Esta obra toca no que cerne a marginalização das mulheres periféricas, revelando como elas são frequentemente afastadas, até mesmo excluídas das narrativas dominantes. A invisibilidade dessas mulheres é definida como uma questão estrutural, que carece ser enfrentada e superada.

Ainda que as dificuldades sejam relatadas, o poema conduz uma fala de esperança e a possibilidade de mudança. A habilidade dessas mulheres de (re)criar e (re)moldar um futuro mais justo é uma parte vital da descrição. Portanto, a carta do descobrimento é o início da jornada, o navio negreiro é o ponto de dor e opressão no percurso, e “Vozes-Mulheres” é a revisão e a revalorização das experiências humanas que moldam o Brasil contemporâneo. Juntas, essas representações ajudam a traçar um mapa mais completo e justo da nossa história, integrando as dimensões do passado e as vozes que buscam ser ouvidas no presente.

Nesse sentido, construímos a metáfora da navegação que permeia toda a pesquisa. Fomos marcados, enquanto nação, por navegações que deixaram profundas marcas de destruição que reverberam até hoje. A primeira origina a carta do descobrimento do Brasil e seu processo de colonização mascarado como uma falácia do descobrimento, mas era uma grande invasão do território brasileiro,

assassinatos e roubo da nossa riqueza, a segunda reflete o cerne de uma sociedade racista construída pelas mãos das pessoas escravizadas. Com a realização desta pesquisa, buscamos estabelecer outros mares e possibilidades. Não de navegações que usurpam nossas riquezas e vidas, mas uma que projete a vida por meio de práticas educacionais dialógicas alteritárias com mulheres, negras e professoras. Seria uma nova navegação ou um processo de ancoragem por meio da educação alteritária dialógica?

Ao criar espaços de voz para essas professoras, documentamos suas experiências e registramos seu lugar na história e na cultura. Procuramos construir nossa navegação com base nos temas principais abordados por Evaristo: Voz e identidade; resistência e superação, marginalização e invisibilidade e esperança e construção do futuro. A realização deste trabalho é um convite para navegarmos juntos e ressignificarmos nossas histórias por meio do diálogo e da alteridade.

### **1.1. Todos a bordo: educação dialógica alteritária**

A educação dialógica alteritária é um conceito que vem compor as especificações da pedagogia dialógica com o discernimento de alteridade. A finalidade é conceber uma abordagem educativa que valorize o diálogo como necessário e fundamental para o ensino, e que reconheça e respeite a diversidade e as diferentes perspectivas de cada indivíduo.

O conceito de educação dialógica é alicerçado por uma vasta literatura, tanto nacional quanto internacional, que reconstrói a educação ao incorporar o diálogo como um elemento centralizado na aprendizagem. Influências importantes vêm das obras de Paulo Freire e do conceito de pedagogia dialógica salvaguardado por teóricos como Eugene Matuso ao sugerir que a educação é intrinsecamente dialógica, ou seja, as interações entre professores e alunos são sempre sinalizadas por uma conduta de diálogo, independentemente do nível de consciência dos participantes.

O entendimento de Freire (1967) sobre a dialogicidade está pautado tanto no aspecto político quanto no educativo. O autor justifica esse pensamento afirmando que “a dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio” (Freire, 1967, p. 70).

Para Freire (1996; 1967), a educação possui um valor e um papel que contribui para a formação de sujeitos humanizados, conscientes sobre si e sobre o mundo, no qual a relação dialógica é importante para a construção de conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem. Desse modo, a relação dialógica é o elemento central da educação humanizadora e é nesse sentido que o diálogo se constitui de uma relação simétrica entre educando e educador, rompendo com a relação verticalizada que historicamente foi construída.

Nessa proposta de educação, que se contrapõe ao modelo tradicional de ensino, a experiência que o aluno acumulou com base no contexto social em que vive, é essencial para a concretização do ato pedagógico, sendo de fundamental importância para a criação do conhecimento a interação entre educador e educando, numa relação horizontal na qual eles aprendam entre si por meio da troca constante de informações.

A educação libertadora e problematizadora do sujeito não pode ser a favor de “depósitos” de conteúdos nos corpos “vazios” dos educandos, nem de uma consciência mecanizada. Homens e mulheres precisam ser corpos conscientes. Assim,

‘[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...]’ O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária” [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação “(Freire, 2005, p. 78).

É nesse compartilhamento de informações entre docente e aluno que está a base de uma educação dialógica, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2014, p. 79). Por conseguinte, somente por meio do diálogo será possível superar a concepção “bancária” da educação. Nesse modelo dialógico, em que não há espaço para imposição e autoritarismo, educador e educando interagem e aprendem entre si, caminhando juntos na produção do conhecimento. Dessa forma, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado,

também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e onde os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (Freire, 2014, p. 78).

Concluimos que a escuta alteritária é determinada como uma prática de ouvir o outro de maneira profunda e intrínseca, permitindo que o modo de ver o mundo do outro nos transforme, mesmo que não concordemos com ele. Essa prática vai muito além do mero reconhecimento da alteridade e busca um entendimento mais enriquecido e empático das experiências e perspectivas dos outros.

Os parâmetros propostos para a prática da educação dialógica alteritária certamente não são normativos, mas caem como orientações e diretrizes para os professores ajustarem suas práticas pedagógicas às necessidades e realidades de seus alunos. Esses parâmetros são fundamentados em reflexões teóricas e práticas e têm em vista auxiliar os educadores a conceber uma abordagem bem mais inclusiva e dialógica na sua prática.

Essa concepção funda um processo que não só aceita como busca promover a inovação, a contestação, a atitude crítica e a reflexão constantes, desestabilizando a posição do professor, sem, no entanto, privá-lo de sua condição constitutiva de parceiro mais experiente. Na verdade, o professor é um parceiro que deveria visar ser superado pelo parceiro que é, num dado momento, menos experiente, seu aluno. Superar no sentido de que a meta da aprendizagem é a autonomia, em vez da dependência do aluno com relação ao professor. (Sobral; Giacomelli, 2019, p. 14).

A educação dialógica alteritária é válida com a ideia de (co)construção, diálogo e interação, na prática de aula. Independente desses termos serem largamente utilizados para expor a valorização da interação entre indivíduos, em alguns cenários, essas práticas não se traduzem em um engajamento real com a ética e o compromisso tocante ao diálogo genuíno.

A (co)construção e o diálogo são relatados como indispensáveis para a formação dos sujeitos, que se desenvolvem em contato com outros sujeitos, cada um carregando sua própria individualidade. O conceito de responsabilidade ética é central, pois cada ato é visto como uma expressão pessoal e única que deve considerar a perspectiva e o impacto sobre os outros.

Segundo Sobral & Giacomelli (2018, p. 7), “o materialismo dialético propõe que a construção social e histórica do mundo se funde na objetivação (versão social) do mundo, mediada por instrumentos (entre os quais a linguagem), e em sua apropriação (versão individual) pelo sujeito”. Dessa maneira, como o indivíduo se

comporta e age nas mais diversas situações do cotidiano reflete a soma de suas experiências e relações sociais, que moldam o seu caráter interativo. Ou seja, a interação entre duas pessoas se concentra na interação de duas pessoas, em termos anteriores e supostos, uma vez que isso orienta a forma de agir em ações futuras.

Nessa situação, é possível chegar a conclusão da importância sobre o papel do diálogo nas tarefas educacionais para criar as condições de uma educação emancipadora nas quais os alunos sejam participativos na sala de aula, ao invés de somente receptores passivos do conhecimento, usufruindo aqui conceito de dialogismo em Bakhtin para a educação dialógica no ambiente escolar (Bakhtin, 2011).

Bakhtin (1993) descreve o sujeito como um ser único que deixa sua “assinatura autoral” no mundo, uma marca pessoal resultante da série de atos interativos que realiza. Essa assinatura representa a autoria de sua própria vida, sendo moldada pela constante interação com outros sujeitos. A singularidade do sujeito é formada e renovada através do contato com a alteridade. Nesse processo, o sentido é gerado pela diferença e não pela concordância ou uniformidade universal, que podem ser prejudiciais, especialmente ao se considerar a manipulação do outro e comportamentos estratégicos.

A questão é respeitar e conviver com as diferenças. Ainda que sejamos diferentes por acepção, não somos propriamente opostos. Acredita-se que um sujeito só se reconhece à medida que o outro sujeito o vê. Precisamos um dos outros para compreendermos a nós mesmos, existem particularidades de nossa identidade que só podem ser percebidos aos olhos dos outros.

Do ponto de vista dialógico, a vida humana é fundamentada por diferenças, e a igualdade deve ser entendida como igualdade de direitos, mesmo não sendo em igualdade de condições. A igualdade de dignidade, normalmente ignorada, é direito de todos os seres humanos. Cada indivíduo é único, mas, ao mesmo tempo, divide com os demais aspectos que o tornam parte de um coletivo humano. Por conseguinte, cada sujeito é uma versão única da condição geral de sujeito.

Nas sociedades modernas, observamos uma fragmentação e uma diversidade em conflito, além da consciência de que não há um padrão único a ser seguido, o que pode gerar reações adversas. Embora essa fragmentação desestabilize os sujeitos ao oferecer uma gama de opções sem garantias de

aceitação, o avanço da ética do reconhecimento (ou das reivindicações a favor dela) abre novos horizontes que podem ser tanto desafiadores quanto recompensadores, dependendo da perspectiva adotada. O objetivo não é simplesmente tolerar as diferenças passivamente, mas reconhecer que todas são diferenças legítimas. Não existe uma “diferença normal” para servir de padrão comparativo; o que há é o direito à diferença.

A educação alteritária trabalha no que tange o desenvolvimento acadêmico, além de focar no aprimoramento das habilidades sociais e críticas dos alunos. Empatia, colaboração e pensamento crítico são competências incentivadas para preparar os alunos a se tornarem cidadãos conscientes e ativos em uma sociedade. Ela visa dar empoderamento aos alunos para que estes sejam protagonistas do seu próprio aprendizado e agentes de mudança das suas vidas e consequentemente em suas comunidades. Esse empoderamento é conquistado via práticas pedagógicas que prezam por autonomia e a participação ativa.

Para implementar a educação dialógica no âmbito escolar, a princípio é necessário tornar o ambiente justo e igualitário, desse jeito possibilitará a oportunidade para que todos possam expressar suas ideias e contribuir com o processo pedagógico e a construção do conhecimento. Dessa forma, Bakhtin (2013), nos diz que a educação dialógica permite o reconhecimento cultural e das experiências ancestrais dos alunos e demais participantes.

Consoante as ideias de Bakhtin, Paulo Freire (1996) traz a comunicação como uma condição para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a força do aprendizado está mais fundamentada nos argumentos e intercâmbio de ideias do que na hierarquia escolar, consolidada com a escola bancária.

Este processo, que chamamos de educação alteritária, significa uma ascensão significativa na procura por uma educação mais globalizante, inclusiva e justa. Ao salientar a valorização da diversidade e a promoção da equidade, essa abordagem busca a transformação do sistema educacional para que ele reflita e apoie a diversidade das experiências humanas. Embora existam inúmeros desafios a serem defrontados, os benefícios para os alunos e para a sociedade são imensamente infinitos. A educação alteritária surge para melhorar o acesso e a qualidade da educação, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais coerente, lógica e igualitária. Podemos concluir que educação alteritária e a educação dialógica são comportamentos educacionais que, apesar de distintos em

suas origens e perspectivas, compartilham de aspectos fundamentais e se inter-relacionam em vários pontos.

Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, tiveram influência condutante na Educação Dialógica, as quais têm como conceito essencial diálogo no processo educacional. Para esses autores os participantes concebem o conhecimento através do processo colaborativo, e a educação transforma-se em um espaço de reflexão e troca mútua.

As duas abordagens supõem que o diálogo seja um meio para a construção do conhecimento. Para a educação dialógica, o diálogo é a ferramenta principal, já para na educação alteritária, o diálogo é um instrumento usado para impulsionar o respeito pela alteridade e a empatia. O diálogo é o prato principal para entender e integrar diferentes olhares.

A coconstrução do conhecimento é um princípio comum na educação dialógica, isso acontece devido à interação contínua e à construção conjunta do saber. Por outro lado, na educação alteritária, a coconstrução é entendida como um processo que envolve a integração das perspectivas diferentes e a construção de um entendimento compartilhado a partir da alteridade.

Em uma via temos a educação dialógica que promove uma responsabilidade ética através do diálogo e da interação, por outro temos a educação alteritária que enfatiza o respeito pela diferença e a responsabilidade ética em relação ao outro, nas duas teorias existe o cuidado na ética e prática educacional.

Sobral e Giacomelli (2020, p. 10) definem a educação dialógica alteritária da seguinte maneira:

Partindo da relevância da responsabilidade ética nas relações entre sujeitos (BAKHTIN, 1993, passim), buscamos propor que a coconstrução de saberes seja reconhecida como parte vital dos processos de ensino e de aprendizagem (que se acham vinculados, mas seguem percursos distintos). Trata-se de uma reflexão fundada na ideia de que, se somos alterados pelo outro, cabe-nos ir, de fato, até o outro e deixar-nos embeber pela sua alteridade (BAKHTIN, 1979) para então voltarmos a nós mesmos, enriquecidos, tendo-o enriquecido. Não se trata de simplesmente conversar ou “dialogar” com os alunos, mas de considerar, alteritariamente, as respectivas posições que ocupamos, as obrigações curriculares, as coerções institucionais, etc. de um modo que permita negociar a relação professor-aluno de maneira mais satisfatória (Sobral e Giacomelli, 2020, p. 10).

Trata-se de ir além da ideia de “dialógico” como apenas diálogo ou apenas harmonia nas interações, bem como de ultrapassar a ideia abstrata do outro, para o

qual aponta o prefixo alter de “alteridade”, como simplesmente o diferente, mas distante, e de ir até ele, a fim de ouvi-lo em seus termos, ainda que estes não sejam os nossos, ou mesmo justamente porque não são. A educação dialógica alteritária presume que todos na relação professor-alunos são agentes, inter-agentes, sujeitos que se (auto) constituem nas interações nas quais se envolvem.

Ambas as abordagens promovem a inclusão e a valorização da diversidade. A educação dialógica faz isso através do diálogo aberto e inclusivo, e a educação alteritária através do reconhecimento ativo e respeitoso das diferenças. Com base no exposto propomos uma investigação que irá trabalhar com as práticas de aprendizagens alteritárias na dialogia com mulheres, negras e professoras de escolas da rede pública da cidade de Campinas — São Paulo.

## **1.2. Içar velas, levantar âncora: A educação transformadora**

A busca pela intensa transformação, renovação e o brusco avanço das tecnologias encaminham a um crescimento imenso de informações. As práticas ininterruptas da humanidade possibilitam mudanças significativas nos âmbitos social, econômico e cultural, tanto local quanto globalmente, podendo mudar ou até mesmo destruir estruturas já existentes. Essas mudanças são regularmente caracterizadas por transitórios, imprevistos e incertezas, demandando que as pessoas estejam preparadas para conceber novos rumos e buscar recursos que auxiliem a encarar os desafios e problemas provenientes do mundo contemporâneo.

Apontamos que, no século XX, a formação de uma pessoa estava ligada à conquista de um diploma de graduação. Neste modelo, à medida que o estudante se tornava professor, já se presumia que possuía todas as habilidades e conhecimentos necessários para atuar como profissional da educação. Esse conhecimento era compreendido como completo, sem ter que adicionar nada mais. O papel do professor era de somente transferir o conhecimento para a mente dos alunos por meio de metodologias tradicionais que incluíam cópia, repetição e memorização. Paulo Freire (1987) descreve esse modelo detalhadamente como educação bancária.

Este modelo de educação bancária (Freire, 1987) foi abandonado e com isso impulsionado a urgência de considerar processos que levavam o professor a reconhecer a complexidade do processo educativo, que inclui relações afetivas,

cognitivas, éticas, estéticas, políticas, culturais, sociais e ecológicas. Essa constatação causa no docente um olhar mais crítico e reflexivo sobre sua prática, tanto como profissional da educação quanto como indivíduo. O paradigma do professor como único detentor do saber, que transfere conteúdo para serem memorizados — mencionado por Freire (1987) como educação bancária —, com suas ideias e pensamentos considerados únicos e inquestionáveis, precisa ser superado. Para tal fim, é primordial que o professor interaja com conhecimentos contemporâneos e as mais variadas perspectivas, buscando formas alternativas de ver, ser e atuar.

Freire descreve a educação bancária como um processo no qual o conhecimento é depositado passivamente nos alunos. Dessa forma, o professor é visto como o detentor absoluto do conhecimento e poder, enquanto os alunos são meros receptores de informações. Freire critica, argumentando que esse tipo de educação perpétua a desigualdade e limita o potencial criativo e crítico dos indivíduos.

Para o autor,

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (Freire, 2020, p. 79–80).

A educação bancária é definida por Freire nos seguintes termos: “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2020, p. 80). O educando é visto como polo passivo e meramente receptor de informações unilateralmente depositadas pelo educador.

Em contrapartida, Freire acredita que a educação dialógica é um conhecimento construído pelo diálogo ativo entre professor e aluno. Para ele, a educação precisa ser problematizada, e os estudantes encorajados a refletir, a se

inserir em questões críticas e questionar todo o tempo sobre o mundo à sua volta. Esse método aproxima-se a proporcionar meios à conscientização, ou “conscientização”, um conceito principal em suas obras, que tem como alvo principal a consciência crítica dos indivíduos no que se refere à realidade social e política.

Segundo Freire (2005), a educação transformadora refere-se à política e à ética. Ele acredita que a educação deve ser uma ferramenta de transformação social, levando os seres a desafiar as estruturas de opressão e injustiça. Pedagogia do Oprimido (2005), livro no qual Freire enfoca a importância da pedagogia desmantele a desigualdade social e onde o oprimido descobre o mundo do opressor e se dedica a transformá-lo na prática

Freire sugere uma educação problematizadora que se ancore na reflexão crítica e ações práticas. Esse modelo vem valorizar e ressaltar o conhecimento prévio trazido dos alunos e o usa esses conhecimentos, questionando tudo que lhe for apresentado. O papel do professor é de facilitador em um processo de descoberta de conhecimento, promovendo um ambiente onde todos são cocriadores do seu saber.

Freire traz a abordagem transformadora com destaque, na prática do diálogo, visando alcançar uma educação inclusiva e democrática. O diálogo, para Freire, é uma técnica pedagógica, além de ser uma prática que reflete a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ele acredita que, no diálogo verdadeiro, o educador e os educandos são parceiros que andam lado a lado na busca pelo conhecimento e consequentemente na busca pela mudança social.

### **1.3. As contribuições da tripulação: Mulheres, negras e professoras de escolas da rede pública**

Nesse processo de navegação, professoras e professores assumem papel importante no capitaneio. Buscamos uma escuta alteritária (Sobral; Giacomelli, 2020) ao ouvir as professoras em que estão envolvidas no processo educativo de escolas da rede pública da cidade de Campinas–SP, e que assumem o protagonismo das vozes do seu lugar, considerando suas perspectivas e experiências, “Não se trata de simplesmente conversar ou ‘dialogar’ [...], mas de considerar, alteritariamente, as respectivas posições que ocupamos” (Sobral; Giacomelli, 2020, p.10).

As aprendizagens alteritárias, ou aprendizagem intercultural, acontecem quando pessoas de distintas culturas interagem e compartilham experiências, saberes e conhecimentos. Assim, essa abordagem revela a importância da compreensão, respeito e enriquecimento das diversidades culturais ao proporcionar a troca de pontos de vista e vivências, contribui ainda para ampliar nosso entendimento do mundo, desenvolvendo um papel fundamental na difusão de uma educação linguística. Ao estabelecermos a metáfora inicial da navegação transformadora, reconhecemos a importância de ouvir as experiências das negras mulheres que trabalham nas escolas públicas de Campinas, local de investigação desta pesquisa. O que foi feito de modo sensível e respeitoso, considerando a história de cada um envolvido.

Neste trabalho, investigamos as influências identitárias, que vai bem além do ensino tradicional nas escolas públicas de Campinas–SP, de fato existe uma procura em promover uma reflexão crítica sobre as práticas de linguagem e os processos identitários envolvidos (Silva, Morgan e Monte-Mor, 2022), os autores apontam “a importância de considerar as influências das identidades na construção do conhecimento linguístico e na formação dos sujeitos” isto está relacionado diretamente na atuação das professoras no contexto da educação linguística, que trabalham nas escolas desta cidade. Buscamos entender de que maneira a interseccionalidade (Collins, 2019), considerando questões gênero, raça e classe social, desenvolve um papel considerável no auto-empoderamento (Gonzalez, 1984) e, na prática do ensino. Buscamos contribuir para a ascensão do debate acadêmico a respeito da interação de identidades na educação linguística (Silva, Penna e Branco, 2022), oferecendo possíveis retornos positivos para as pesquisas.

Essas mulheres, as quais são o centro da nossa pesquisa, assumem o papel de professoras defensoras da educação na escola pública, contadoras de histórias e de suas escrevivências (Evaristo, 2020) sempre disseminando conhecimento por onde passam, são como uma bússola que orientam seus alunos em meio ao oceano do aprendizado linguístico. Esta investigação vai além de todo e qualquer limite de uma jornada acadêmica, podemos dizer que é uma composição da trajetória pelos mares da academia, da prática e de suas vivências. Temos a intenção de analisar como as identidades das professoras negras influenciam suas práticas pedagógicas e como essas experiências podem afetar o na educação linguística dos alunos. Ressaltamos a alteridade (Sobral, 2009; Freire, 2014, 2016; Bakhtin, 2011, 2014) na

busca de compreender outro e sua vasta diversidade, dessa maneira temos intenção de saber como as identidades (Ciampa, 1987; Hall, 2006; Dubar, 1997; Ferreira, 2006; Freitas, 2006) das professoras influenciam como elas se relacionam com outras colegas de profissão, bem como com outros que trabalham no mesmo lugar. Averiguamos também como a dialogia (Bakhtin, 1986) entre negras mulheres professoras consegue melhorar o ambiente escolar, incentivando a troca de conhecimentos e habilidades que beneficiam a todos na escola. É muito importante que essas mulheres compartilhem experiências profissionais e desafios relacionados à identidade racial e ao seu direito aos espaços de fruição de fala.

As aprendizagens, alteritárias na visão de Sobral e Giacomelli (2020), podem abranger grandes desafios e conflitos, ao envolverem a interação entre diferentes perspectivas, experiências e valores. Ao promover a escuta atenta do outro e o respeito às diferenças, é natural surgirem divergências de opiniões, visões de mundo e formas de pensar. Nessa viagem, da mesma forma que nossos antepassados enfrentaram as terríveis condições nos navios, como doenças e crueldade, sabemos que iremos encarar problemas, como na prática da sala de aula e na busca por soluções de problemas burocráticos na escola. Certamente, é uma questão de coragem e sensibilidade, circunscrever diferenças culturais, preconceitos assim como injustiças sociais. Não obstante, é muito importante destacar que esses conflitos possam ser encarados como oportunidades de evolução e aprendizado mútuo e contínuo, uma vez que sejam feitos de forma construtiva e respeitosa.

Essas negras mulheres são espelhos para seus alunos. Suas histórias, vivências e perspectivas enriquecem o ambiente escolar. Elas nos lembram que a educação não é apenas sobre conteúdo; é sobre conexões humanas, empatia e respeito (Silva e Barcelos, 2021). Portanto, que essa viagem continue a inspirar outras jornadas, que as estrelas-guia continuem a iluminar os caminhos daqueles que buscam aprender e crescer. E que, pelo(s) outro(s), construamos um mundo mais justo e igualitário. Queremos que essa troca seja uma conversa dialógica e enriquecedora para o autoconhecimento, aceitação e por conseguinte o crescimento mútuo. Que esta situação seja um exemplo inspirador para todas as novas profissionais da área, sejam elas filhas, netas, bisnetas, negras, negras de pele escura ou negras de pele clara, enfim, mulheres, guerreiras que enfrentaram desafios dobrados para alcançar seus objetivos. Estamos atentos para ouvir as vozes (Silva e Jordão, 2023) que ecoam nas salas de aula, nas conversas de

corredor e nos relatos despretensiosos do dia a dia. Essas vozes são tesouros escondidos, revisitando as histórias das nossas origens (Evaristo, 2020), passadas de geração em geração.

Esta pesquisa ainda tem a intenção de compreender as dinâmicas interativas e os processos de composição de conhecimento que acontecem nesse cenário, também pretendemos reconhecer e considerar as diversas maneiras pelas quais as identidades se constroem sendo tecidas por meio das interações entre pessoas de diferentes ancestralidade e prática, ou seja, constituições uns pelos outros. Além disso, intencionamos analisar a interseccionalidade de Collins<sup>2</sup> (2019), considerando as interações entre gênero, raça e classe social, os quais desempenham um papel considerável no empoderamento das negras mulheres professoras em escolas públicas. Este estudo aspira contribuir para a ascensão do debate acadêmico, (Da Silva; Morgan; Monte-Mor, 2022) propõem uma educação linguística que considere as diversidades linguísticas e culturais, valorizando as múltiplas formas de expressão e circulação da linguagem, através da abordagem crítica, provocando *insights* importantes para a prática escolar e para o empoderamento da mulher negra professora (Hooks, 2013).

Reconhecemos a necessidade de dialogizar (Da Silva Andrade; Ribeiro; Modl, 2023) com as professoras de origem negra das escolas públicas, na cidade de Campinas–SP, de causas a efeitos permitindo que a dialogia na educação linguística explane amplamente sobre suas próprias experiências conforme Silva e Jordão (2021). Dialogizar com essas mulheres de forma alteritárias (Sobral; Giacomelli, 2020) implica em estabelecer um diálogo que reconheça e reverencie a alteridade, ou seja, a diferença e a diversidade presentes nas histórias de vida, concepções e identidades de cada uma. Como colega de prática, isso pode significar partilhar um ambiente colaborativo e de muito aprendizado para todos os envolvidos, onde as experiências ímpares e os conhecimentos específicos de cada professora são estimados e incorporados ao processo educacional. Como filha de mãe negra, colega de profissão e com ampla experiência multicultural, podemos dizer que isso inclui uma sensibilidade particular para os assuntos de raça, identidade e pertencimento segundo Sobral (2009), buscando nutrir um ambiente de esteio e empatia onde as professoras possam se sentir reconhecidas e empoderadas em sua

---

<sup>2</sup> **Tradução nossa.** COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. 2. ed. New York: Routledge, 2019.

prática pedagógica. Em resumo, dialogizar de forma alteritária com essas mulheres implica em promover um diálogo inclusivo, respeitoso e enriquecedor que celebra e valoriza a diversidade em todas as suas formas.

Nossas reflexões para esse propósito se fundamentam na interseccionalidade, ressaltando as perspectivas de gênero, raça e classe social, conforme apontado por Collins<sup>3</sup> (2019). Esta dissertação possui uma predisposição para ouvir essas vozes e dialogar, destacando a importância de mencionar a relação entre Lugar de Fala, pois, segundo afirmou Sobral (2009 *apud* Sobral, 2022, p.102), “Todos temos um lugar de fala”, porém, como destacaram Sobral e Giacomelli (2022, p. 103), “Posso falar do outro, do meu lugar de fala, e não, obviamente, do dele, porque não sou ele”. Além disso, consideramos as Escrivências, como afirmou Evaristo (2020, p.30), “a nossa escrivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”.

O comprometimento político desta obra é cometido em reflexões de Hooks (2013), que assinalam a globalização da experiência das mulheres brancas em oposição com a referência aos negros do sexo masculino, e como Gonzalez (1984), menciona destacando a interseccionalidade do racismo e do sexismo na cultura disseminada no Brasil. Essas reflexões desencadeiam a extrema necessidade de o movimento feminista negro ceifar toda e qualquer situação de sexismo e opressão, reafirmando a complexidade do saber das negras mulheres que lutam por uma sociedade mais igualitária e honrada.

#### **1.4. Traçando rotas, navegando pelos meus mares: minha relação com a pesquisa**

Esta pesquisa possui os rigores acadêmicos em sua configuração, buscamos produzir conhecimento com cientificidade, mas toda pesquisa também reflete o olhar e as escolhas do pesquisador. Nesse sentido, convido os meus e minhas leitores e leitoras para poderem enxergar o meu objeto investigativo a partir do meu olhar e das minhas escolhas, para isso, quero dedicar uma parte da dissertação para trazer também a minha alteridade enquanto pesquisadora.

Mulher, professora de inglês, mãe da Laura, companheira do Chicão, filha de

---

<sup>3</sup> **Tradução nossa.** COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. 2. ed. New York: Routledge, 2019.

Eliza e João (*in memoriam*), colega de muitos e amigos de poucos. Dessa maneira minha trajetória de vida foi marcada por desafios, descobertas e reflexões.

Nasci em circunstâncias inusitadas, em um prostíbulo no interior do Paraná, e fui criada por pais adotivos. Logo em seguida fui entregue para um homem frequentador da casa, chamado João Scuirá, meu pai, que me levou para casa e criou junto a minha mãe Eliza e aos meus dois irmãos mais velhos, Gisele e Jean. Meu pai era um homem branco, loiro, de olhos verdes e podemos dizer que era um pequeno empreendedor bem-sucedido na época. Minha mãe o conheceu em uma quermesse, colocando fitinha em sua camisa para arrecadar dinheiro para a igreja. Segundo ela contava, a escolha do rapaz foi justamente pelas características físicas dele, visto que ela se sentia atraída pela branquitude da sua descendência ucraniana, a qual era oposta a sua. Minha mãe, Eliza, uma mulher negra vinda do agreste baiano, enfrentou o racismo cotidiano e a incompreensão de seus próprios sogros quando se casou com meu pai.

Essa contradição entre o amor e a intolerância racial marcou minha infância e adolescência. Minha mãe contava que meus avós paternos não foram em seu casamento, pois achavam um absurdo um filho “manchar” a família casando-se com uma negra. Quando minha irmã era ainda um bebê, loira de olhos claros, minha mãe foi parada na rua por uma mulher qualquer que, admirando a criança, perguntou se minha mãe era a sua babá. Lembro-me nitidamente de ver a dor que isso causava quando histórias como essas eram relatadas por ela. Desde muito pequena estranhava esses comentários, que hoje sei que são extremamente racistas, mas, por outro lado, os vivenciava em contradição dentro da minha própria família. Pois, meu pai, que foi casado até a morte com uma mulher negra e minha mãe que sofreu ataques racistas a vida inteira, eram muito racistas. Minha irmã escolheu para marido uma pessoa negra, sua pele mais clara que minha mãe, mesmo assim meus pais relutaram em aceitar, pois diziam que ele era muito “escuro” para a filha deles.

Estes fatos sempre me levavam à reflexão, mas confesso sem nenhuma prática. Ainda criança ou mesmo na minha adolescência, às vezes me questionava porque eu era tão diferente dos meus, não só fisicamente, mas também na maneira de ver a vida. Sempre acreditei nas verdades de minha mãe, afinal para mim, mães nunca mentiam. Quando questionava o porquê ela era “morena”, como se autodefinia, meu pai loiro e eu parecia com japonês, ela sempre respondia, a família do seu pai veio da Ucrânia, Ucrânia é perto da Mongólia e mongóis tem olhos

puxados. Confesso que acreditei nessa história por 40 anos, quando por um acaso descobri que era filha adotiva e que mães também faltavam com a verdade.

Minha jornada me levou a Londres, onde aprendi inglês e vivenciei a diversidade cultural. A comunicação inicial foi desafiadora, mas a necessidade de sobreviver me impulsionou a superar barreiras linguísticas. Era muito difícil a comunicação com os estrangeiros no início, aquele minidicionário não saia das minhas mãos, da mesma maneira que as palavras não saiam da boca. Logo o dinheiro acabou e comecei a trabalhar, lavando louça e limpando banheiros, para sustentar minha estadia e meus estudos. Na escola, conheci alunos de diferentes origens, e essa experiência mostrou a importância da empatia e da compreensão multicultural.

Durante os 4 anos que vivi na Inglaterra mantive o aprendizado da língua e da cultura. Com certeza isso mudou e direcionou a minha vida. De volta ao Brasil, tornei-me professora de inglês em escolas de idiomas. Minha paixão pelo ensino cresceu, e percebi que minhas influências de identidade como filha de mulher negra e minha experiência multicultural poderiam enriquecer o ambiente educacional. No entanto, algo ainda estava faltando: a representatividade. Poucas colegas professoras negras atuavam nas escolas públicas, e isso me motivou a investigar mais profundamente.

Minha pesquisa planeja investigar qual o lugar específico das negras mulheres professoras em escolas públicas de Campinas, queremos identificar seus desafios, listar as estratégias adotadas e a transformação que isso pode fazer na formação dos alunos. Além disso, quero salientar a importância da representatividade dessas professoras para as estudantes, principalmente para aquelas que pertencem às comunidades de vulnerabilidade social e são negras. Finalmente, posso dizer que minha experiência pessoal e profissional me guia nessa pesquisa. Sendo mulher, mãe e educadora, penso que as vozes das minhas colegas negras professoras necessitam e têm o direito de ser ouvidas, só assim poderemos ter uma educação mais igualitária. Espero que minha pesquisa possa contribuir para aumentar o diálogo sobre diversidade e promover transformações benéficas em nossas escolas.

### **1.5. Quando os caminhos se cruzam na prática investigatória: a tripulação de uma embarcação**

Uma pesquisa de mestrado não é feita só, o caminhar é coletivo. Aprendemos com as disciplinas e colegas do Programa, as conversas que precisamos ter para definir práticas teóricas e metodológicas. No caso da minha pesquisa, ela inicia até mesmo quando eu não tinha noção de que seguiria com os estudos. Está carregada de relações familiares, de práticas profissionais e da forma como percebo o mundo. Nesse caminhar, as pessoas deixam seus ensinamentos.

Guimarães Rosa, na obra *Manuelzão e Miguilim*, apresenta o seguinte diálogo:

Um dia, tempos, Tio Terêz o levava à beira da mata, ia tirar taquaras. A gente fazia um feixe e carregava. “- Miguilim, este feixinho está muito pesado para você?” “-Tio Terêz, está não. Se a gente puder ir devagarinho como precisa, e ninguém não gritar com a gente para ir depressa demais, então eu acho que nunca que é pesado...” (Rosa, 2001, p.50).

A pesquisa também é sobre esse caminhar conjunto. Dessa forma, separei uma parte da dissertação para apresentar relações que fortaleceram o pesquisar. Depois do nascimento da minha filha e da separação do seu pai devido ao envolvimento com drogas, resolvi iniciar pela terceira vez um curso universitário aos 29 anos. Dessa vez não podia errar e nem parar no meio, visto considerar que não tinha mais tempo, sendo assim tinha que ser um curso noturno, barato e que se algo desse errado não me faltasse trabalho, logo escolhi Letras, afinal a língua inglesa estava ao meu favor. Anos desafiadores, mãe solo, com pouco recursos e tempo. Trabalhava durante o dia em uma empresa, estudava à noite e cuidava da casa e da minha filha, e nos finais de semana dava aulas particulares de inglês para complementar a renda.

Na faculdade conheci um professor recém-formado o qual estava finalizando o seu mestrado na Unicamp no ano 2004, foi ele quem apresentou pela primeira vez uma disciplina chamada *Linguística Aplicada*. Este professor era muito jovem, mas trazia questões que não pareciam ser nada tradicionais. Aquilo me encantou, pois tratava de assuntos onde diversas formas de linguagem existiam, podiam ser utilizadas para várias finalidades e tratava de assuntos polêmicos e necessários. Esse jovem professor sofreu racismo por um grupo de professores e coordenadores

de duas universidades nas quais ele lecionava na minha cidade, uma delas era a minha. Ele também foi perseguido na instituição onde terminava o mestrado. Mais tarde foi desligado, sem motivo aparente, das duas instituições, não recebeu seus direitos financeiros, bem como desapareceram com sua carteira de trabalho. Sem recursos foi acolhido e alimentado pela caridade de uma senhora amiga. Logo voltou para sua cidade natal devido à falta de recursos. Isso tudo por não aceitarem que um homem negro, jovem, vindo de uma classe social muito baixa pudesse se sobressair fazendo um brilhante trabalho e ser querido por seus alunos. Como esta história me incomodava e remetia ao fato de meus avós não irem ao casamento dos meus pais.

Campinas-SP foi uma das últimas cidades do Brasil a terminar com a escravidão, dessa maneira ainda é comum convivermos com mentes muito colonialistas. Na época tentamos com outros colegas realizar abaixo assinado, reuniões com a coordenação e diretoria da escola para que o nosso melhor professor fosse reiterado ao quadro de funcionários, infelizmente sem sucesso. Mas não o esquecemos, e mais tarde ele foi convidado para ser nosso paraninfo na colação de grau. O final dessa história é que nos reencontramos depois de 20 anos e hoje esse homem negro é resistência, sendo um dos maiores nomes da Linguística Aplicada Crítica. Ele também é meu orientador neste trabalho pela luta de causas das minoritárias, como a da minha mãe. A dualidade racial e cultural sempre permeou minha existência, e essa experiência moldou minha visão de mundo e minha paixão pelo ensino de línguas.

## **1.6. Um Olhar para Dentro, um Passo para a Transformação**

Este mestrado, mais do que uma jornada acadêmica, tem sido uma imersão profunda nas complexidades da identidade, da raça e do gênero. Cada leitura, cada reflexão, cada debate, me aproximou da urgência de não apenas compreender, mas de agir e transformar o mundo ao meu redor. Foi nesse contexto que, em 2024, nasceu o grupo de estudos Cattleyas — Pensadoras Negras, uma semente plantada no terreno fértil das minhas inquietações e que hoje floresce com a força de um coletivo.

Inspirada pela potência da escrevivência, conceito central na obra de Conceição Evaristo, que nos convida a enxergar a experiência como ponto de partida para a escrita e para a reflexão crítica, percebi a necessidade de criar um espaço onde as vozes silenciadas pudessem ecoar. Um espaço onde as histórias de negras mulheres, tão frequentemente marginalizadas, pudessem ser não apenas contadas, mas também analisadas e valorizadas.

O Cattleys — Pensadoras Negras não é apenas um grupo de leitura. É um movimento de resistência, um convite à decolonização do pensamento. É a materialização da minha crença de que a transformação social se faz através do diálogo, da escuta atenta e da valorização da diversidade. Ao estudarmos autoras como Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo, Neuza Gomes, Fanon, Patricia Hill Collins, Bell Hooks, Carla Akotirene, e tantas outras vozes que desafiam os cânones, buscamos não apenas compreender a interseccionalidade de raça, gênero e classe social, mas também construir novas narrativas, onde todos possam se reconhecer como sujeitos ativos da história.

O grupo reúne pesquisadores/as da UnB, de outras IES do Brasil e do exterior, mas também acolhe a todos que defendem a causa, que desejam se despir da ignorância e compreender a força da influência africana na formação do povo brasileiro. Não estamos limitados por cor, gênero ou orientação sexual, mas sim unidos pelo desejo de aprender, refletir e agir. Nosso cronograma anual, cuidadosamente elaborado, nos guia por obras essenciais, que são lidas e debatidas em nossas reuniões semanais.

Este grupo de estudos é a consequência natural da minha pesquisa, da minha escrevivência como pesquisadora e ser humano. É a realização do meu compromisso com a mudança social e com a composição de um mundo onde todas as vozes, em especial as que foram silenciadas por milênios, possam enfim ser ouvidas e respeitadas.

O percurso da autora Conceição Evaristo, vinda de uma realidade de extrema pobreza e opressão para se tornar uma das maiores vozes da literatura no Brasil, nos inspira a acreditar que a escrita é um poderoso recurso de libertação e que cada um de nós podemos construir sua própria história. É com essa determinação que seguimos em frente, unidos, disseminando novas ideias, construindo novas histórias e planejando um futuro mais justo e igualitário.

Foi por meio do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens — Gecal/IL/UnB que trilhei minha caminhada acadêmica e atuação no Cattleayas. Ao realizar dez anos, o Gecal consolida-se como um espaço fundamental para a pesquisa e reflexão interdisciplinar no campo das linguagens. Com coordenação dos professores Kleber Silva e Paula Cobucci, o grupo conta com 45 pesquisadores que realizam leituras e estudos críticos, subsidiando a formação de professores de línguas, diversidades e direitos humanos em uma perspectiva decolonial. Tal perspectiva é implementada na crítica às heranças do colonialismo europeu no Sul Global, possibilitando novas formas de compreender e reconstruir saberes nas mais variadas fronteiras do saber. Além de contribuir para a formação de pesquisadores, o Gecal estimula a produção acadêmica e fomenta o diálogo entre diferentes vertentes teóricas, incentivando questionamentos sobre os desafios contemporâneos das linguagens.

### **1.7. Retomadas necessárias para evidenciar vozes ancestrais**

Retomando a discussão deste trabalho, utilizamos essa metáfora da navegação para dialogar sobre aspectos do sistema educacional, influências da ancestralidade na vida cotidiana da mulher negra professora na sociedade contemporânea e os desafios enfrentados, e tangem questões voltadas para raça e gênero. Do mesmo modo como Castro Alves desafiou as normas de sua época com seu poema e ainda hoje faz com que o processo de escravidão não seja apagado, mas rememorado para que a História não repita caminhos tortuosos, confiamos que este trabalho possa colaborar como estímulo para possíveis mudanças em discussões de políticas públicas no âmbito educacional, especificamente na localidade.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos compreender as aprendizagens alteritárias, que segundo Sobral; Giacomelli (2020, p.10), “refere-se a um processo educacional que valoriza a escuta atenta e respeitosa do outro, reconhecendo e acolhendo as diferenças individuais. Essa abordagem busca promover a igualdade e a autonomia dos sujeitos envolvidos, permitindo a construção de conhecimento de forma colaborativa e dialógica.” Dado que as velas ao vento são fundamentais para o deslocamento do navio, as aprendizagens alteritárias são fundamentais para uma educação linguística eficiente e inclusiva, que

se distancia do inferno dantesco do Navio Negreiro, não como um espaço de dor e sofrimento, mas como uma forma de expandir o conhecimento por meio da diversidade linguística, retomando as vozes-mulheres apresentadas por Conceição Evaristo.

Dessa forma, apresentamos no capítulo seguinte as bases teóricas acionadas para a realização desta pesquisa.

## 2.

### **CAPÍTULO 2: ARQUITETURA NAVAL: CONSTRUINDO OS ALICERCES DA PESQUISA**

Pajem do sinhô-moço, escravo do sinhô-moço, tudo do sinhô-moço, nada do sinhô-moço. Um dia o coronelzinho, que já sabia ler, ficou curioso para ver se negro aprendia os sinais, as letras de branco e começou a ensinar o pai de Ponciá. O menino respondeu logo ao ensinamento do distraído mestre. Em pouco tempo reconhecia todas as letras. Quando sinhô-moço se certificou que o negro aprendia, parou a brincadeira. Negro aprendia sim! Mas o que o negro ia fazer com o saber de branco? O pai de Ponciá Vicêncio, em matéria de livros e letras, nunca foi além daquele saber.

(Conceição Evaristo — *Ponciá Vicêncio*, p. 15)

A escolha do texto de Conceição Evaristo para epígrafe que abre o capítulo teórico está diretamente relacionada com a construção desta pesquisa. O direito à educação, saúde, moradia, alimentação, dentre outros direitos básicos, é assegurado, ou deveria ser, a todos. Vivenciar a plenitude de direitos é uma questão cidadã. Mas uma casa pode ser tomada, uma alimentação pode faltar, mas quando falamos do conhecimento, esse não pode ser retirado. Quando grupos diretamente no poder querem cercear vozes, negam o acesso à educação, ao conhecimento, pois este, após adquirido, não é retirado. Por isso é negado.

Pensar a construção teórica para esta pesquisa é devolver ao pai de Ponciá o direito e acesso ao conhecimento. Realizamos esta pesquisa para que vozes não sejam silenciadas, fundamentamos por meio de pesquisadores e pesquisadoras negros e negras que trabalham diretamente na construção do saber. Outros autores são recorridos para unir vozes. Então, construir a triangulação teórica para esta pesquisa é um não se calar e ao trabalharmos com negras mulheres professoras é uma busca na construção de espaços que propiciem a escuta.

Este capítulo apresenta as teorias e conceitos acessados no desenvolvimento da pesquisa e sua configuração transdisciplinar, algo necessário, uma vez da complexa abordagem que propomos. Assim como os navegantes necessitam de um farol como direcionamento para navegar nos mares, a Educação Linguística acende várias discussões que nos levam a reflexões em busca de conhecimento, transformação e justiça, sempre nos inspirando em autores como Collins (2019) e Akotirene (2019) precursoras da interseccionalidade na perspectiva de gênero, raça e classe social. Esse trabalho permite que as entrevistadas nessa pesquisa “façam com suas próprias vozes”, segundo Silva e Jordão (2021), sobre todas as contribuições relatadas de suas experiências de vida e na EL. Existe ainda a importância de mencionar a relação entre pensamento, desejo e ação, ou melhor, teoria e prática, dialogando com teoria crítica, feminista e antirracista defendida por Pessoa (2018) e também consoante a educação libertadora de Freire (1987), o aluno precisa aprender a “ler o mundo” para poder transformá-lo. Da mesma maneira que Akotirene (2019) nos convida a entender a interseccionalidade como um “sistema de opressão interligado”. Ela abraça a vida das negras mulheres e suas descendentes, entrelaçando temas da interseccionalidade e outras questões identitárias. Essa perspectiva diferencia que as experiências se misturam,

construindo trajetórias individuais e coletivas.

A interseccionalidade (Collins, 2019) afirma o diálogo com conceitos feministas e antirracistas. Estruturas machistas e racistas potencializam a violência contra mulheres, principalmente as negras. Outro ponto é reconhecer que é impossível separar racismo e capitalismo, dessa maneira a interseccionalidade coloca as negras mulheres em múltiplas formas de opressão segundo a autora.

Segundo Patrícia Hill Collins<sup>4</sup> (2021, p.328) a interseccionalidade apresenta relações de poder que tentam silenciar e oprimir episteticamente aqueles que são mais prejudicados pelo sistema. Ou seja, a Interseccionalidade é um programa de conhecimento e mais, é uma ferramenta importante para entender as complexidades de um mundo em contínua transformação.

Silva, Morgan e Monte-Mor (2022) descrevem a Educação Linguística forma global, defendendo quatro temas extremamente importantes: desigualdade e opressão, colonialidade da linguagem, interculturalidade crítica e decolonialidade. Essas pautas nos convidam a (re)pensar em nossas práticas educacionais, a dar o devido valor a ampla diversidade linguística e cultural, e a promover uma educação que seja de fato inclusiva, criticamente prática e completamente comprometida com causas de justiça social e não esquecendo da transformação das relações de poder. Sendo assim, os autores nos propõem a fazer uma análise refinada de como as estruturas de poder intersectadas moldam as internalizações dos alunos. Certamente, esta abordagem, além de teórica, é prática, é transformadora, e é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais uniforme.

Em resumo, o “Mar Revolto” da EL nos convida a navegar por águas turbulentas, como também nos concede a chance de construir conexões entre identidades, saberes e práticas. Que essa jornada nos suscite contestar, sobreviver e criar um futuro em que todas as vozes possam ser ouvidas.

Esta pesquisa é transdisciplinar em sua essência, o que não poderia ser de outra maneira em respeito ao objeto de análise. Embora seja transdisciplinar, está pautada na Linguística Aplicada.

---

<sup>4</sup> **Tradução nossa.** COLLINS, Patricia Hill; SILVA, Kleber Aparecido da; GOMES, Maria Carmen Aires. *Intersectionality, epistemic oppression and resistance: an interview with Patrícia Hill Collins*. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 60, p. 328-337, 2021.

## 2. DISCUSSÃO SOBRE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA

Quando usamos, aprendemos ou ensinamos repertórios linguísticos em sala de aula, estamos exercendo atos de linguagem, isto é, desempenhos. Dessa forma, questões de gênero, raça, cultura e identidade tornam-se assuntos analisáveis em uma perspectiva linguística, decorrente de circunstâncias que são sociopolíticas e subjetivas emergentes em processos de interação.

Rajagopalan apresenta à ideia de uma "postura reflexiva e indagadora" dos fenômenos estudados e do tipo de relevância que, segundo ele, devem assumidamente ter os estudos linguísticos:

Quando me refiro a uma lingüística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma lingüística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral (Rajagopalan, 2003, p. 12)

A partir daí, podemos perceber perspectivas que nos levam a uma análise crítica dos processos de representações identitárias de negras professoras, questionando o que fazemos com o que nos faz existir socialmente e coletivamente, os nossos repertórios de vida social. No caso desta pesquisa, as alteridades dialógicas, na prática educativa, que envolvem questões de raça e gênero.

Para a realização desta pesquisa, o caminho que escolhemos de educação linguística é o da inteligibilidade de nossos corpos no mundo social ao abordarmos a escuta alteritária na educação dialógica por meio de representações identitárias de negras professoras em escolas públicas da cidade de Campinas–SP. Percebemos essas representações como performatividades linguísticas e consideramos que desenvolvidas em espaços educacionais podem ser conferidos sentidos conforme as dinâmicas de negociação movimentadas, uma vez que ao existirem e ocuparem espaços é mera condição para serem estabelecidos efeitos de sentidos sociais que se estabeleçam entre si.

Nessa perspectiva, Frank e Lima (2023) acionam o conceito de cor política, definido como:

[...] uma compreensão político-discursivo-performativa do corpo, englobando questões de cor, raça, etnia, sexo, gênero, sexualidade em conjunto com outras interseccionalidades de/marcadoras da

diferença colonial, significada a partir dos (efeitos de) sentidos sobre o corpo orientado, em primeiro momento, por sua dimensão físico-sexual, mas que se dinamiza a partir da orientação simbólica desse corpo em termos de sua percepção no mundo, de suas performances realizadas e de como pessoas em geral o percebem nas práxis e relações em sociedade. (Frank; Lima, 2023, p. 6).

A consideração cor política se faz necessária na realização da pesquisa e na maneira a qual acreditamos como é promovida a educação linguística pelas negras professoras, uma vez que buscamos compreender, por meio de representações identitárias distintos e complexos contextos sócio, histórico, econômico e culturais. Essas contingências reverberam nas negras professoras de escolas públicas e performam marcas em seus corpos.

Diante disso, encontrar sentidos na proposição desta pesquisa ocupando espaços de dualidade enquanto pesquisadora e professora, para as participantes da pesquisa e para nós, é um primeiro obstáculo a ser vencido. Seria essa a colonialidade do desejo ou apenas a demonstração de que a “[...] resignificação da vida em condições de dignidade [...]” (Walsh; Mignolo, 2018, p. 2) passa pela percepção de si, enquanto corpo e sujeito? Fazendo dessa questão um modo de resistência, buscamos nos aproximar das vivências de negras professoras para exercitar nossos esforços decoloniais, uma vez mais.

A cor política pressupõe, com base no “sentir na pele”, a qualidade de existência ou inexistência materializada por um corpo em vida social sob enfoque discursivo-performativo-imagético, incluindo desejos, anseios, dores, marcas, resistências, apagamentos, classificações, segregações, sentidas e produzidas a partir de interpretações próprias e/ou alheias, como dimensiona-doras potenciais de significados que, havendo, vão agir sobre as mesmas circunstâncias discursivo-performativo-imagéticas sobre esse corpo-pessoa (Frank; Lima, 2023, p. 6).

Tendo em vista as colonialidades vigentes e a cor políticas sentidas que nos atravessam em meio à promoção de uma educação linguística crítica, nossas matrizes de saberes corporificados e localizados são movimentadas a partir de nosso campo de atuação ao significar e garantir o direito a fala de negras professoras de escolas públicas a partir de cor política atravessada por interseccionalidades de raça e gênero.

Em uma perspectiva da educação linguística crítica, esta pesquisa é tecida junto a questões ontoepistêmicas que nos auxiliam a nos conhecer melhor e a nos

posicionarmos no e com o mundo por meio de práticas alteritárias dialógicas.

Tais questões levam-nos para além das discussões sobre a decolonialidade em si. Elas também exigem considerações sobre nossas próprias localizações explícitas, das questões de onde, com quem como nós — as autoras deste texto, vocês, leitoras, e aquelas (vivas e em espírito) com quem caminhamos (o eu relacional de que nos fala Édouard Glissant) — agimos e nos movemos dentro, a partir e em relação às fissuras. Da mesma forma, elas [as questões sobre como nós movemos, abrimos e estendemos fissuras] promovem reflexões sobre o nosso próprio conhecimento das fissuras e a nossa própria participação em sua produção. As fissuras, nesse sentido, enunciam, refletem e constroem outro lugar e postulado da decolonialidade na/como práxis (Mignolo; Walsh, 2018, p. 83, tradução e grifo nosso).

A implicação está em dizer que a decolonialidade é um projeto contínuo do qual não se vislumbra o fim. Imersos em práticas sociais coloniais, também fazemos parte delas, mesmo quando nossa luta é contra hegemônica. Por isso, a relevância de empenharmos esforços em romper colonialidades. É preciso localizar e ampliar as fissuras, procurando novos modos de enxergar o contexto, a partir de uma nova ontoepisteme de reconhecimento das existências negras desde uma perspectiva antirracista e de decolonização nas práticas de uma educação linguística transformadora.

## **2.1. Discutindo a Alteridade e Interculturalidade**

Analisar a alteridade é dizer sobre a relação EU-Outro, é comum encontrar este termo em diversas teorias dos campos da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, dentre outras. Mas para a realização desta pesquisa, recorreremos à relação Eu-Outro no campo educacional, mais precisamente na educação linguística, voltada para perspectiva da Linguística Aplicada, pelo viés de interseccionalidade de raça e gênero a partir do relato de negras mulheres professoras na rede pública de ensino da cidade de Campinas–SP. Ultimamente, a humanidade passou por momentos bastante difíceis em esferas distintas. Podemos citar ameaças de silenciamento, tentativa de retomadas de governos ditatoriais, guerras entre as nações, ascensão de movimentos de direita e extrema-direita, propagação de ódio contra movimentos sociais, quilombolas, indígenas, às pessoas com deficiências, às negras mulheres, populações periféricas, jovens negros, grupos ligados à comunidade LGBTQIAPN+ e aos refugiados. Aumento das populações em

situação de vulnerabilidade social, tivemos a pandemia da Covid-19 que aumentou casos de desigualdades.

Por meio de todos esses fatores, podemos apontar, em termos gerais, que estamos vivenciando um humanismo que tenta condicionar as pessoas a um objeto ao compreender a convivência e o respeito entre as pessoas diferentes de maneira que anule o Outro na busca da transformação por qualquer forma de silenciamento ou opressão.

Esse movimento se dá na tentativa de dimensionar o ser humano na individualização, tendo sua identidade composta apenas pela subjetividade, sendo a identidade algo pronto, acabado e sem sofrer modificações. Apontamos no início deste trabalho que compreendemos a identidade, ou as identidades, como preferimos usar no plural, como algo fluído e inacabado, passando constantemente por processos de transformações.

Ao escolhermos investigar aprendizagens alteritárias na dialogia com negras mulheres e professoras em escolas públicas de Campinas–SP, contrariamos essa posição, uma vez que partimos da primícia do ser humano como relacional, uma vez que somente o EU não basta para as construções/configurações identitárias. Assim, o EU busca, na relação estabelecida com o Outro, a completude que está em constante movimento.

Manuel Castells (2006) entende por identidade “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (p.22). O autor afirma que pode haver identidades múltiplas tanto para um indivíduo como para um ator coletivo e que essa multiplicidade é fonte de tensão e contradição, que se reflete tanto na ação social como na autorrepresentação.

Mikhail Bakhtin é considerado o filósofo da linguagem, do dialogismo e da alteridade. Paulo Freire é o maior educador e filósofo brasileiro da dialogicidade, da pedagogia progressista, da pedagogia da humanização e da libertação. Embora não trabalhe diretamente com o conceito de alteridade, ele perpassa por toda a sua obra e pensamento. Podemos considerar ambos os autores como filósofos do diálogo? Se sim, precisamos incorporar a discussão, trazendo a voz ancestral de Conceição Evaristo, ao abordar suas escrituras.

A escrita de Evaristo evidencia o atravessamento de sua condição de mulher negra nascida em uma favela. Das memórias da escritora e sua família em meio a

dificuldades enfrentadas na infância, Evaristo lança um olhar para a condição do negro na sociedade brasileira, marcada pela escravidão, exclusão, preconceito e exploração por meio do trabalho subalterno e mal pago. Cunha o termo *escrevivência* para nomear uma escrita que se mescla com a sua vivência, com o relato das suas memórias e das de seu povo.

Quando eu usei o termo *é... escrevivência* [...] se é um conceito, ele tem como imagem todo um processo histórico que as africanas e suas descendentes escravizadas no Brasil passaram. Na verdade, ele nasce do seguinte: quando eu estou escrevendo e quando outras mulheres negras estão escrevendo, *é...* me vem muito na memória a função que as mulheres africanas dentro das casas-grandes escravizadas, a função que essas mulheres tinham de contar história para adormecer os da casa-grande, né... a prole era adormecida com as mães pretas contando histórias. Então eram histórias para adormecer. E quando eu digo que os nossos textos, *é...*, ele tenta borrar essa imagem, nós não escrevemos pra adormecer os da casa-grande, pelo contrário, pra acordá-los dos seus sonos injustos. E essa *escrevivência*, ela vai partir, ela toma como mote de criação justamente a vivência. Ou a vivência do ponto de vista pessoal mesmo, ou a vivência do ponto de vista coletivo. (Evaristo, 2017 — Entrevista)

Conceição Evaristo define a *escrevivência* como um conceito que emerge da experiência de negras mulheres e pobres, e que se distancia de outras formas de escrita do eu, como a autoficção, por exemplo. Ela enfatiza que a *escrevivência* não é apenas uma escrita individual, mas sim atravessada por uma coletividade. Evaristo destaca a importância da subjetividade na sua escrita, marcada pela sua condição de cidadã, negra, brasileira, viúva e mãe. A autora afirma que sua escrita tem um propósito político, buscando despertar os leitores de seus “sonos injustos”.

A *escrevivência* de Conceição Evaristo é um ato de resistência e denúncia, marcado pela experiência coletiva de negras mulheres, pobres e marginalizadas. Seus textos não se propõem a adormecer consciências, mas a despertá-las, desestabilizando a passividade dos privilegiados. Ao afirmar que “a nossa *escrevivência* não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (2020, p. 11) e que “a nossa *escrevivência* não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa-grande’, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (2020, p. 30), Evaristo subverte o papel tradicional da literatura, utilizando-a como ferramenta de enfrentamento e reconhecimento das realidades vividas pelas populações negras.

A sua literatura emerge de um compromisso com a verdade histórica e social, pois, para ela, “meu texto literário não é inocente, a crítica e os ensaios são menos inocentes ainda... Quando me debruço para construir uma ficção, uma narrativa ou um poema, um texto ensaístico, não me desvencilho da minha condição de cidadã, negra, brasileira, viúva, mãe de Ainá...” (2020, p. 41), demonstrando como sua identidade e trajetória são indissociáveis de sua produção literária.

A prática da escrevivência é mais do que um simples exercício literário; é um testemunho coletivo que entrelaça memórias, experiências e vozes marginalizadas. Ao afirmar que “escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade” (2020, p. 41), Evaristo reafirma que sua escrita nasce da escuta atenta e da vivência compartilhada. Assim, suas histórias não são apenas individuais, mas coletivas, emergindo de um processo de resistência que se constrói “de dentro para fora” (2020, p. 63).

Essa construção narrativa se dá também pelo ato de escutar, pois “gosto de ouvir, mas não sei se sou a hábil conselheira. Ouço muito. Da voz outra, faço a minha, as histórias também [...] afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência” (2020, p. 12). Dessa forma, escrever, para Evaristo, é um ato de existência e resistência, um meio de construir identidade e afirmar a presença de sujeitos negros na literatura. Seu compromisso com a verdade e com a memória coletiva pode ser sintetizado na sua própria definição de escrevivência: “Escrever — viver — se ver. Escrever. Escrevivência” (2020, p. 269).

A alteridade perpassa por toda a obra de Evaristo. Quando escolhemos esses três autores para abordar as discussões a respeito da alteridade e estabelecer relações com o conceito de interculturalidade, desenvolvido mais adiante, é por buscar evidenciar como as professoras que contribuem com esta investigação lidam com situações cotidianas da prática pedagógica que exige considerar o exercício concreto da alteridade.

A alteridade, conforme discutida por Andrade, Ribeiro e Modl (2023), desempenha um papel central na construção discursiva e na interação social, sendo uma força constitutiva da linguagem e da significação. Na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD), a arquitetura do enunciado é iluminada pela alteridade,

pois cada produção discursiva é elaborada considerando a relação entre o sujeito e seus interlocutores. Dessa forma, a fala ou a escrita não são atos isolados, mas sim eventos situados em um cronotopo específico (tempo e espaço), onde o sujeito busca adequar seu discurso às expectativas e valores do outro (2023, p. 5). Isso significa que todo enunciado é moldado pela relação dialógica, na qual o sujeito não apenas se expressa, mas antecipa reações e responde a discursos anteriores, demonstrando como a alteridade é um elemento estruturante da linguagem.

Além disso, os autores destacam que a alteridade é fonte de tensão no processo interacional, mas essa tensão não deve ser encarada como um obstáculo, e sim como um aspecto constitutivo da criação humana. O contato com o outro, que possui diferentes perspectivas e vivências, provoca um constante jogo de negociação de sentidos e significados, possibilitando novas interpretações e compreensões (2023, p. 5). O enunciador, ao reagir aos discursos já existentes, ajusta sua própria enunciação e busca articular sentidos num espaço de confronto e troca simbólica (2023, p. 6). Dessa forma, a presença do outro não apenas influencia a construção do discurso, mas também reforça a necessidade de posicionamento numa cadeia discursiva que antecede e ultrapassa o próprio sujeito.

Por fim, a relação entre alteridade e cotejo discursivo é fundamental para a compreensão das interações dialógicas. O cotejo, definido como a comparação de um texto com outros textos, evidencia a presença do outro na construção do discurso, revelando diferentes vozes ideológicas que se cruzam, se confrontam e se complementam (2023, p. 8). Esse processo mostra que a significação não acontece isoladamente, mas sempre em uma rede de interação na linguagem. Nesse contexto, o sujeito se conecta com discursos anteriores, refletindo sobre eles de maneira crítica, ao mesmo tempo, em que antecipa novas perspectivas e constrói seus próprios enunciados. Assim, a alteridade vai além da simples convivência entre diferentes pontos de vista — ela se torna parte essencial da linguagem e do pensamento, sendo fundamental tanto para a construção do conhecimento quanto para ampliar a compreensão do outro dentro do campo discursivo.

Bakhtin destaca que o autor é quem produz o discurso em um determinado contexto de comunicação, seja no espaço público ou privado, em obras literárias ou no dia a dia. Ele também enfatiza o papel do diálogo nas interações cotidianas, onde o autor 'assume uma posição responsável no existir e trabalha com elementos desse acontecimento' (Bakhtin, 2011, p. 176)."

No texto *Para uma filosofia do ato responsável* (Bakhtin, 2014), às categorias do eu-para-mim, eu-para-outro e outro-para-mim aparecem marcadamente como sendo os momentos básicos da construção do sujeito, onde as interações que movem Eu e Outro somos essenciais para análise das relações de alteridade.

Analizando apenas a relação do eu-para-outro, nesse momento na relação de alteridade o Eu se desloca até o Outro, ou seja, cada ato é destinado para o Outro, por este motivo sempre acontece o encontro com o Outro, esta interação exige a responsabilidade específica que a minha relação com o Outro produz. O Eu se desloca até o Outro, mas o Eu não se desfaz, o Eu continua sendo único do lugar que ocupa no mundo, ninguém pode executar uma atividade pelo Eu, entretanto, ao se deslocar até o Outro, o Eu não volta da interação com o Outro sem ser modificado.

As relações eu-para-mim, eu-para-outro e o outro-para-mim, na dinâmica da vida, não acontecem isoladamente, mas anunciam como o Eu vai se constituindo nas relações e a importância da interação do Eu e Outro. É por esta razão que o texto *Para uma filosofia do ato responsável* esclarece como a partir das categorias básicas de alteridade o sujeito vai se construindo na dualidade, seja do Eu em relação a mim mesmo, seja do Eu em relação ao Outro.

Na obra de Paulo Freire não está presente o construto da alteridade, no entanto, é perceptível a pedagogia do Outro e com o Outro nos seus escritos. Trombetas (2018), que produziu o verbete “alteridade” da obra *Dicionário Paulo Freire*, afirma que toda obra filosófica-antropológica de Paulo Freire é perpassada pela presença da alteridade como constituição do próprio Eu. O reconhecimento da alteridade e da diferença é indispensável para a relação ética e epistemológica entre o Eu e o Outro, nos termos que “o conceito de alteridade na obra de Freire não é uma abstração, e nem um conceito genérico ou neutro, mas se refere sempre ao rosto, ao corpo dos oprimidos, dos excluídos e ao seu clamor por dignidade” (Trombetas, 2018, p. 36).

As consciências intersubjetivas por meio do diálogo evocam as relações de alteridade no horizonte existencial do reconhecimento dos outros Eus que estão constituídos em “mim”, portanto, não presume somente a relação entre Eu e o Tu, mas, entre outros Eus que dão sentido para a consciência ética do Outro como Outro.

Já nos escritos de Evaristo, recorremos ao poema “Vozes-mulheres”, utilizado

como epígrafe em um dos capítulos da dissertação. Por meio das vozes presentes no poema, das vozes de negras mulheres, Evaristo se situa como acontecimento discursivo, ela perturba a estabilização da memória e remodela o seu tecido trazendo entrecruzamentos diversos das tramas que constituem a tessitura histórico-cultural da memória da população negra brasileira.

Trazendo as discussões iniciais a respeito da alteridade, que serão desenvolvidas e apresentadas nos capítulos analíticos, é interessante pensar a relação da alteridade com a interculturalidade. O Brasil, assim como outros países da América Latina, reconheceu o caráter multicultural de sua população, isso constitucionalmente falando. Garantindo, assim, direitos aos grupos historicamente marginalizados pela experiência colonial e, posteriormente, pelo ideal de nação homogênea e unitária. Mas quais seriam os impactos desse reconhecimento? O fato é que impacta diferentes dimensões políticas das relações entre os diferentes grupos culturais com o Estado, julgamos dizer que a educação escolar se configura como uma das mais proeminentes.

A afirmação das diferenças étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosa, dentre outras, manifesta-se de modos plurais, assumindo diversas expressões e linguagens. Neste contexto, podemos dizer que os obstáculos são os mais variáveis possíveis, principalmente, causados pelos movimentos sociais de denúncias contra as injustiças denunciadas, abismos de desigualdades, sem falar de discriminações ainda existentes presentemente. A alteridade é uma definição necessária na formação de cada indivíduo sujeito e no elo social, sendo frequentemente representada pela fala e pelo convívio com o outro. Modl et al. (2023) menciona que a Análise Dialógica do Discurso (ADD) salienta que o sujeito não existe de, pelo contrário, se constitui na interação, sendo, ao mesmo tempo, "criador e criatura" de seu enunciado (2023, p. 106). Essa perspectiva específica prova que a identidade não, é algo fixo, mas construída e reconstruída a partir dos processos discursivos, onde o jeito como o sujeito se enxerga é diretamente conectado pelo olhar e interpretação dos outros (2023, p. 107). Dessa maneira, a alteridade se revela como essa evolução progressiva, por meio de cada indivíduo regula sua autoimagem tal como recebe indícios sociais e discursivas acerca de como é notado pelo outro.

Inclusive, a axiologia e a valoração exercem um papel primordial na relação de alteridade, pois toda interação é atravessada por juízos de valor que impactam a maneira como os sujeitos constroem sua visão de mundo. Segundo os autores, "na

interação com o outro ou conosco mesmo estamos sempre axiologizando, porque toda relação social é valorativa e ideológica" (2023, p. 107). Isso quer dizer que o mecanismo de entendimento do outro nunca é neutro, mas orientado por abordagens culturais, históricas e sociais. Logo, interagir resulta em apropriar-se de visões de mundo coletivas e (re)interpretá-las subjetivamente, o que comprova que a alteridade não se limita apenas ao reconhecimento do outro, mas à incorporação de diferentes perspectivas na formação da identidade e da realidade social.

No cenário escolar, a alteridade se torna um elemento crucial na interação didática, afetando tanto a formação quanto a identidade dos estudantes. A escola é um espaço referenciado para a estruturação discursiva, visto que é nela que educadores e alunos estabelecem conexões de relações sociais que influenciam diretamente a constituição dos sujeitos (2023, p. 114). Como afirmam os autores, "o que se faz (re)construindo identidades em uma rede de relações sociais e pessoais [...] se efetiva, preponderantemente, em torno da palavra" (2023, p. 108). Isso mostra que, no ambiente escolar, o jeito como os educadores e estudantes contribuem na interação discursiva pode estimular ou limitar o desenvolvimento da subjetividade e da autonomia dos alunos. Desse modo, entender a alteridade no espaço escolar significa aceitar que cada aluno chega à sala de aula trazendo suas próprias referências, e que a troca de conhecimento não deve ser unilateral, mas sim dialógica, inclusiva e aberta à diversidade.

Foi pensando em como os professores se situam frente a igualdade e diferença que buscamos trabalhar com a noção de interculturalidade pautada na alteridade.

Na busca por maior precisão quanto ao conceito de interculturalidade, uma primeira distinção necessária refere-se às diferentes formas de se conceptualizar a diversidade cultural e as práticas políticas a ela relacionadas nas sociedades em geral. A pesquisa pelo conceito de interculturalidade informa a princípio às diferentes formas de se conceituar a diversidade cultural e as práticas políticas a ela relacionadas nas sociedades de forma geral. Assim sendo, Walsh (2001, p.4) diz que o primeiro ponto a ser destacado é como compreendemos o significado da interculturalidade. Seria prudente distingui-lo visto que a multiculturalidade e pluriculturalidade, na maioria das vezes, são entendidos como sinônimos de forma errônea.

Segundo Walsh (2001, p.5) a multiculturalidade se relaciona à multiplicidade

de culturas que pertencem a locais sem que haja relações entre essas culturas. A concepção multicultural da diversidade pode ser vista como uma maneira de relativismo cultural, melhor dizendo, a multiculturalidade pressupõe a separação, ou a segregação, entre as culturas, que permanecem delimitadas e fechadas. De acordo com Walsh, esta concepção surge devido a contextos políticos específicos, se dirigindo às demandas de grupos culturais subordinados na nação e fundado sob o lema da justiça e da igualdade através da inclusão. Como prática política e social, num contexto concebido pela ótica multicultural, a tolerância para com a outra cultura é vista como suficiente para permitir que um Estado nacional funcione sem conflitos ou resistência. Para Walsh, no entanto, além de manter intocada a dimensão relacional e conflituosa entre os diferentes grupos, a atenção à tolerância oculta a permanência das desigualdades sociais e reproduz as estruturas e instituições que privilegiam uns em detrimento de outros.

O conceito de pluriculturalidade sugere, por sua vez, conforme Walsh (2001, p.6), “uma pluralidade histórica e atual, em que várias culturas convivem em um espaço territorial e, juntas, fazem uma totalidade nacional”. Para esta autora, a sutil diferença entre os significados de multiculturalidade e pluriculturalidade está no fato de que o primeiro indica uma coleção de culturas discretas e organizadas justapostamente, enquanto o segundo destaca a pluralidade entre e dentro das próprias culturas em um mesmo espaço territorial, mesmo que sem uma interação equitativa.

A noção de interculturalidade se distingue das de multiculturalidade e pluriculturalidade, não só pela forma como concebe a diversidade cultural como também ao estabelecer uma forma de nela atuar.

A educação linguística pelo viés intercultural transcende o ensino de estruturas linguísticas e adentra o universo das estruturas sociais nas quais se funda a própria língua. Nesse sentido, a educação linguística sob uma perspectiva intercultural apresenta uma ótica que valoriza as diferentes experiências e vivências dos alunos, viabilizando, assim, por meio, da interação com outros saberes, a co-construção do aprendizado. Por isso a abordagem da interculturalidade em uma perspectiva alteritária, pensando nas escrituras das mulheres, negras e professoras de escolas públicas de Campinas–SP.

## **2.2. Contextualização da Educação Linguística no Brasil**

De acordo com Bourdieu (1982), "As línguas são instrumentos de poder que refletem hierarquias e desigualdades sociais" (p. 42). Desse modo, a EL circunscreve o padrão gramatical, assim como abarca conhecimentos e práticas que possibilitam o indivíduo compreender e interagir em diversos contextos discursivos, baseados por suas vivências e relações sociais.

A educação linguística abrange crenças, mitos e preconceitos que estão em torno da língua e da linguagem. Essas concepções determinam o que chamamos de imaginário linguístico (Calvet, 2002) ou ainda é descrita como ideologia linguística (Silverstein, 1979), pode-se concluir que valores sociais e culturais são revelados pelo uso da língua. O desenvolvimento desse cenário de discursos legitima ou não determinados termos linguísticos, refletindo as estruturas de poder presentes na sociedade.

O aprendizado das regras de comportamento linguístico que guiam a introdução do indivíduo em variados grupos sociais é uma das características da EL. De acordo com Bakhtin e Volochínov (2006), "cada situação comunicativa exige um ajuste discursivo, pois todo enunciado é produzido em resposta a um contexto social específico" (p. 93). Concluimos assim que o enunciador necessita desenvolver competências, tais como discursivas e pragmáticas, para se ajustar às regras comunicativas em uma sociedade. Outrossim, a EL compreende e utiliza a linguagem de forma crítica, estratégica, ativamente em muitos contextos discursivos.

Podemos dizer que a educação linguística se inicia já nos primeiros anos de vida de um indivíduo, por intermédio de interações com a família, coletivo e ao ambiente social em que está inserido. Para estudar a língua materna por meio da Educação Linguística, é essencial considerar as estruturas linguísticas que a acompanham, juntamente com um conjunto de normas, valores e significados que moldam a identidade do falante. Segundo Vygotsky (2001), "o desenvolvimento da linguagem está ligado ao desenvolvimento social e cultural do indivíduo, sendo a interação com o outro um fator determinante no processo de aprendizagem" (p. 35). Dessa forma, desde muito pequeno, o sujeito absorve normas comunicativas e práticas discursivas que refletem o contexto social em que vive, uma cultura de linguagem bem particularizada é assumida, a qual direciona a sua interação com o outro.

Sociedades, como a brasileira, o processo de educação linguística tem transitado por um processo de formalização e sistematização causado por instituições do Estado, prioritariamente por meio da escola. A normatização da educação linguística não tem ocorrido de maneira neutra ao estar vinculada a políticas educacionais e linguísticas que controlam quais normas, variações e discursos são enaltecidos ou discriminados. Como sinaliza Bourdieu (1982), "a escola não apenas transmite conhecimentos, mas legitima práticas linguísticas dominantes, reforçando estruturas de poder e desigualdade social" (p. 62). Dito isso, o ensino da língua na instituição de ensino geralmente reflete uma uniformização que pode negligenciar a diversidade linguística presente na sociedade, confirmando a real necessidade de uma abordagem pedagógica mais crítica e inclusiva.

Como destaca Bakhtin e Volochínov (2006), "a linguagem é essencialmente dialógica e só pode ser compreendida em sua interação com a sociedade" (p. 93), o que prova de maneira evidente a necessidade de uma formação que enaltece a diversidade de discursos e formas de expressão. No Brasil, essa perspectiva tem se tornado conhecida principalmente diante da multiculturalidade e da pluralidade linguística, exigindo que as instituições escolares assumam mais ativamente uma educação linguística mais democrática, crítica e socialmente engajada.

A educação linguística no Brasil encara um colapso estrutural que se mostra tanto na elaboração de políticas públicas quanto na prática pedagógica no âmbito das escolas e universidades. Esse panorama revela um desajuste entre as diretrizes educacionais oficiais e a realidade da educação de língua materna. Sob uma perspectiva, há uma dedicação governamental para organizar políticas que direcionam a educação linguística, o que se quer dizer na criação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), diretrizes educacionais, programas de treinamentos docente e sistemas de avaliação. No entanto, esses tipos de ações são ineficazes no âmbito escolar, em consequência de haver um grande espaço entre a pesquisa acadêmica e a prática na sala de aula. Essa percepção é nitidamente significativa no ensino, onde diversas práticas pedagógicas persistem seguir padrões normativos que negligenciam as variações linguísticas e a importância da linguagem todo na sociedade. Bourdieu (1982) diz o seguinte, "as instituições educacionais, ao invés de serem apenas espaços de transmissão do conhecimento, tornam-se reprodutoras das desigualdades sociais, reforçando hierarquias e exclusões" (p. 62).

Existe outro agravante para essa crise que é uma grande distância entre

pesquisa acadêmica e a formação docente. Infelizmente as pesquisas científicas, como essa, área de linguística aplicada critica, muitas vezes não alcançam as escolas, alcançando somente a própria academia. Como Bakhtin e Volochinov (2006) confirmam, "o discurso é essencialmente dialógico e sua compreensão só ocorre na interação social" (p. 93), mostrando a necessidade da pesquisa pedagógica acadêmica, integrar a prática. No entanto, ainda predominam cursos de Letras, que priorizam abordagens estruturalmente gramaticais tradicionais, desconsiderando a "virada pragmática" da contemporaneidade na educação linguística. Resultado disso é a formação de professores sem preparo com habilidade na EL, o que os leva a regredir a métodos ultrapassados baseados na gramática normativa e na memorização de regras desconexas. Sem mencionar, que ainda existe nesses cursos disciplinas voltadas à formação pedagógica, como "didática específica" e "prática de ensino", as quais certamente não dialogam com os avanços da linguística aplicada, perpetuando um ensino que separa a estudos acadêmicos da prática.

Tentativas de normatização da língua por meio de legislações linguísticas e outro ponto que contribui com o abismo entre pesquisas e prática. Como alerta Faraco (2001), essas iniciativas partem de "concepções ultrapassadas de língua e linguagem" e reforçam mitos como o da unidade linguística do Brasil, ignorando a diversidade sociolinguística do país. O suporte que essas iniciativas recebem, geralmente provenientes de diferentes correntes ideológicas, demonstra a carência de um debate mais aprofundado sobre as questões linguísticas, que insira tanto os especialistas da área, mas a sociedade como toda. Segundo Calvet (2002), "a linguagem não é apenas um sistema de signos, mas um reflexo das dinâmicas sociais, culturais e políticas" (p. 45). Dessa maneira, podemos afirmar que a educação linguística brasileira precisa ter um maior comprometimento como prática social, assegurando pela Educação Linguista, somente desse modo que os estudantes terão autonomia discursiva e competência comunicativa para desempenhar seu papel na sociedade.

### **2.3. Perspectivas identitárias**

Ao abordar a importância da identidade, Hall (2011) ilustra que o sujeito do iluminismo tinha como base o conceito de centralidade na pessoa humana e sua

racionalidade. Já o sujeito sociológico seria caracterizado por sua capacidade de interação com o mundo e o sujeito pós-moderno seria composto por várias identidades. Ao tratar das características de mudança da modernidade tardia, em especial a globalização, enfatiza que as sociedades modernas não contam com um centro articulador e organizador que Laclau chama de “deslocamento”. Neste sentido, o conceito de identidade pós-moderna passa a ter caráter diferenciado em relação à identidade iluminista e sociológica, já que desarticula estabilidades e possibilita surgir novas identidades que, na visão do autor, são abertas, contraditórias, plurais e fragmentadas.

Diversos autores abordam a identidade por prismas diferentes. Giddens (2002) apresenta a ideia de auto identidade considerando-a como o próprio ser e não, como algo que o diferencia do restante das pessoas, como uma “reflexividade da modernidade que se estende ao núcleo do eu” (p. 37). Outros autores irão trabalhar com a identidade em uma perspectiva que envolve uma coletividade ligada a sistemas culturais específicos. Zygmunt Bauman (2005) aborda a identidade em um processo contínuo de construção, permanecendo, assim, sempre incompleta, pois a modernidade gerou um mundo fluido onde identidades são desfeitas com facilidades ao acompanharem o ritmo da modernidade líquida. Para Hall (2002) como nosso mundo é considerado pós-moderno, nós somos também “pós” relativamente a qualquer concepção fixa de identidade. Deivid Harvey (2000) irá acrescentar que mudanças no campo das Ciências Sociais não passam despercebidas e apontam para processos de transformações radicais acontecendo no âmbito da prática acadêmica, na mudança de estruturas de poder e o próprio estatuto do saber é questionado, mas também na organização da sociedade concreta na pós-modernidade.

Castells (1999, p. 22) propõe uma análise acerca da natureza variada e fragmentada da identidade, examinando empiricamente como os indivíduos sociais podem manter várias identidades simultaneamente. Em relação aos agentes sociais, o autor compreende por identidades “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (1999, p. 22).

A identidade é uma teoria em transformação e multifacetado, composta a partir de dinâmicas históricas, sociais e culturais. Castells (1999) define identidade

como um processo de construção de significado, fundamentado em aspectos culturais inter relacionados que se intercalam a fundamentos interpretativos. Esse método compreende tanto identidades individuais como coletivas, resultando diretamente na autorrepresentação e na ação social dos sujeitos. De maneira distinta das posições sociais, definidas por normas institucionais, a identidade funciona no campo do significado e da subjetividade, configurando-se um elemento fundamental no modo como os seres humanos se percebem e se relacionam com o mundo. Sob essa perspectiva, Castells oferece três categorias de identidades estabelecidas nas relações de poder: a identidade legitimadora, atrelada às instituições dominantes que replicam estruturas de dominação; a identidade de resistência, construída por comunidades que se conectam em situações periféricas e buscam contrapor o sistema atual; e a identidade de projeto, que surge quando indivíduos estabelecem novas maneiras de inclusão e participação na sociedade. Esses processos mostram como a identidade está em constante transação, sendo adaptada por inúmeros aspectos e, concomitantemente, exercendo um papel ativo na transformação social.

Na perspectiva da educação linguística, as identidades se convertem numa área essencial de problematização e debate, principalmente no que se refere às práticas discursivas que as constroem e reproduzem. Segundo indicam Aranda *et al.* (2019), a sala de aula pode ser um espaço favorável para que os educadores e alunos reflitam sobre perspectivas naturalizadas acerca de identidade e diferença, abarcando que categorias mencionadas são historicamente, socialmente e culturalmente construídas. Ao debater sobre identidades, torna-se primordial pensar que elas não são estruturas permanentes, mas sim marcadas por relações de poder e por influências sociais diversas, como raça, gênero, classe e linguagem. Por conseguinte, a formação docente demanda ser orientada por uma perspectiva crítica que encoraja a reflexão sobre como a identidade dos educadores e educandos impacta suas práticas e percepções. A proposição das identidades de educadores, em particular de negras mulheres, tem sido um enorme desafio, considerando que suas vozes foram historicamente silenciadas e suas experiências constantemente invisibilizadas nos espaços educacionais.

A pesquisa sobre identidades no campo da educação também se expande para o contexto das relações de poder na comunicação e no ensino de línguas.

Silva, Penna e Branco (2022) destacam que o professor precisa reconhecer sua própria identidade dentro das dinâmicas de ensino, compreendendo que as línguas não são neutras e estão inseridas em relações políticas e históricas. A ideia de que os docentes sejam reconhecidos “por sua pele e voz” (p. 256) ressoa com a necessidade de que professores racializados tenham seu lugar de fala garantido e valorizado, contrapondo-se a uma tradição que frequentemente desconsidera suas experiências e saberes. Além disso, Vilson Leffa argumenta que os professores devem assumir um posicionamento crítico, pois “transmitimos valores políticos não só pelo que fazemos, mas também pelo que somos” (p. 270). Essa compreensão desloca o papel do professor de uma posição neutra para uma atuação ativa na desconstrução de desigualdades no espaço escolar.

Essa perspectiva também se aplica à discussão das identidades de sujeitos surdos no Sul Global. Silva et al. (2023) destacam que a identidade surda tem sido de forma histórica baseada em um critério exclusivamente linguístico, o que, por vezes, limita a diversidade das vivências surdas e sua interseccionalidade com outras identidades, como raça e classe social. O dossiê examinado destaca que a educação de surdos deve migrar de uma perspectiva bilíngue para uma perspectiva plurilíngue e translíngue, admitindo a mobilidade e fluidez entre as línguas e culturas (p. 2). Mais do que isso, problematiza-se o acesso epistêmico de surdos nos mais diversos espaços de ensino e evidencia-se a urgência de potencializar as discussões sobre interseccionalidades, tal como ocorre das identidades de surdos negros, das quais experiências ainda são pouco analisadas no campo educacional. O artigo de Santos, Fernandes e Baptista da Silva (2023) indica para a invisibilidade de sujeitos que vivenciam a interseção entre raça e surdez, discutindo as discriminações enfrentadas dentro e fora da comunidade surda. Essa abordagem aumenta a compreensão da identidade surda ultrapassando binarismo surdos x ouvintes, expressando que sujeitos racializados surdos enfrentam desafios que não podem ser reduzidos apenas à sua condição linguística.

A conexão entre identidade, linguagem e educação comprova que a construção identitária é um processo bem complexo, imbuído por inúmeras relações de poder e formas de resistência. Independente do contexto da docência, no ensino de línguas ou na luta por reconhecimento de comunidades surdas, a identidade surge expondo como um campo de disputa e afirmação, mostrando a necessidade de abordagens educacionais que entendem a diversidade e a fluidez das

experiências individuais e coletivas. Portanto, a pesquisa sobre identidades no âmbito educacional contribui para uma compreensão ampliada dos processos de educação linguística, e para a elevação de práticas pedagógicas mais equitativas e transformadoras.

#### **2.4. Discutindo interseccionalidades**

A interseccionalidade de Collins (2018), como ponto de vista teórico, destaca a complexidade das identidades individuais, ressaltando a importância de considerar a raça, gênero, classe social e outras expressões de opressão. Logo, a inclusão dessas mulheres no mundo acadêmico científico visa preencher espaços existentes, e promover uma análise mais larga das ações sociais e culturais. Além disso, reconhecemos o papel relevante das mulheres professoras na formação educacional e cultural, sendo agenciadoras na troca de conhecimento e no erguimento de pontes entre diferentes comunidades linguísticas e culturais. Ao apreciar suas concepções e experiências diárias, conseguimos abrir um lugar para uma reflexão mais intensa sobre os desafios e oportunidades no cenário da educação linguística.

Para concluir, a inserção dessas negras mulheres professoras, não se circunscreve apenas ao campo da pesquisa, mas também resulta em uma postura ética e política de combate às sustentações de poder que perduram a exclusão e a marginalização. De modo geral, a presença engajada e participativa de negras mulheres e educadoras em pesquisas demonstra uma incontestável ética, e uma excelente chance para enriquecer o debate acadêmico e valorizar uma obra de conhecimento mais inclusiva e representativa.

Patricia Hill Collins, o qual é uma das precursoras da interseccionalidade, trata o assunto como fundamentação teórica e ainda menciona como prática necessária para a análise dos sistemas de opressão multifacetados que refletem as desigualdades sociais, principalmente da mulher negra. Collins argumenta que, “compreender a interseccionalidade exige de todos um olhar crítico sobre assuntos de raça, gênero e classe social, pois eles se entrelaçam e constroem experiências individuais e coletivas” (Collins et al., 2021, p. 329). A pensadora destaca que esses “modelos de dominação, iguais ao colonialismo, racismo e sexismo, agem de maneiras variadas, mas compartilham características estruturais que mantêm relações de poder desiguais” (p. 329). Logo, a interseccionalidade deve ser vista

como uma teoria acadêmica, tal como uma prática de resistência, por ser uma ferramenta para compreender as opressões e, acima de tudo, para combatê-las.

A contar da tenra idade, Collins foi afetada pelas estruturas sociais que implicam nas experiências de negras mulheres na sociedade. Ela cresceu em um bairro negro da classe trabalhadora na Filadélfia, logo no início Collins percebeu como as representações de negras mulheres na cultura popular e na academia não correspondiam à realidade das mulheres que conhecia (Collins<sup>5</sup> et al., 2021, p. 330). Por consequência, ela desenvolveu “uma perspectiva crítica e coletiva, enfatizando que a construção da voz interior de cada mulher negra precisa estar acompanhada de uma voz coletiva que amplifique as experiências do grupo dentro das estruturas sociais discriminatórias” (p. 330). Esse processo de protesto da voz também depara-se com a “opressão epistêmica”, definida por Collins como o silenciamento imposto por sistemas de poder que controlam o que pode ou não ser dito e ouvido (p. 330). Essa regulação se dá tanto por meio da exclusão de determinados grupos em ambientes acadêmicos como pela autocensura induzida, que coíbe que determinados indivíduos expressem suas ideias com liberdade.

Outro ponto importante no conceito de Collins é a “relação entre interseccionalidade e decolonialidade, vista como resistência contra as estruturas neocoloniais da atualidade” (Collins<sup>6</sup> et al., 2021, p. 330). A interseccionalidade possibilita uma flexibilidade analítica, que facilita a adaptação a diferentes contextos e especificidades de opressão, enquanto a decolonialidade propõe mecanismos concretos para resistir e substituir essas relações de poder (p. 330). Para garantir a eficácia dessa resistência, Collins sustenta a necessidade do diálogo e da decolonização da voz, ou seja, a criação de novas formas de falar e ouvir, tanto no nível individual quanto no coletivo (p. 330). Essa etapa inclui mudanças na produção acadêmica, e na valorização de diferentes formas de conhecimento, desafiando a supremacia da visão como fonte principal de aprendizado e compreensão do mundo (p. 332). Dessa forma, ao associar interseccionalidade e decolonialidade, Collins propõe um projeto bem mais amplificado de justiça social, no qual a análise crítica das opressões está intrinsecamente atrelada à luta por transformação social.

---

<sup>5</sup> **Tradução nossa.** COLLINS, Patricia Hill; SILVA, Kleber Aparecido da; GOMES, Maria Carmen Aires. *Intersectionality, epistemic oppression and resistance: an interview with Patricia Hill Collins*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, p. 328-337, 2021.

<sup>6</sup> **Tradução nossa.** COLLINS, Patricia Hill. *Intersectionality as critical social theory*. Durham: Duke University Press, 2019.

Ao longo dos últimos anos, o conceito de interseccionalidade passou a ser foco em discussões sobre gênero, raça e classe, particularmente no feminismo negro. De acordo com certas perspectivas, a interseccionalidade e o feminismo negro são tratados quase que igualmente, levando à classificação de feminismo interseccional. No entanto, é importante entender que a interseccionalidade não se limita a um determinado movimento, mas ao invés disso é uma ferramenta analítica que investiga as múltiplas formas de poder que estruturam as relações sociais. Segundo destaca Collins e Bilge (2020), a interseccionalidade possibilita analisar "as complexidades do mundo social ao revelar como diferentes formas de desigualdade se cruzam e interagem" (p. 25). Desse modo, ao invés de uma mera classificação teórica, a interseccionalidade deve ser compreendida como uma ferramenta de diagnóstico das desigualdades sociais e um agente de transformação.

Sob a perspectiva teórica, a interseccionalidade se estrutura como uma abordagem que analisa as interações entre classes relacionais e sociais, como raça, gênero, classe, lugar no espaço e condições físicas. Esse aspecto está alicerçado no conceito de que as identidades não devem ser analisadas isoladamente, ao estarem sempre inseridas em estruturas de autoridade e subordinação. Crenshaw (1989), uma das mais relevantes teorias da interseccionalidade, discute que a interseção dessas classificações é o que estabelece a prática de exclusão, exigindo mais do que uma simples abordagem de opressão isoladamente. Na esfera do feminismo negro, essa ótica é importante para a compreensão como a história da escravidão e do racismo estrutural no Brasil colocou as negras mulheres na base da pirâmide social, submetendo-as a múltiplas formas de marginalização (Collins, 2019, p. 47).

Fanon (2008) investiga como o colonialismo submete o negro a uma crise de identidade, fazendo com que ele assuma duas maneiras de viver: uma em frente dos brancos e outra entre os negros. A língua, nesse momento, ocupa uma posição de destaque na dominação colonial, pois, segundo Fanon, "falar é existir absolutamente para o outro" (Fanon, 2008, p. 34). Deste modo, ao adotar a língua colonizadora, o negro almeja um ideal de branquitude que, contraditoriamente, jamais lhe será concedido, sustentando uma estrutura de segregação e estratificação racial. Essa discussão se relaciona diretamente com a educação, onde o currículo e as práticas pedagógicas habitualmente fortalecem uma interpretação euro centrada, invisibilizando a história e as vozes negras no contexto escolar.

A interseccionalidade sob a perspectiva de raça, linguagem e estrutura social, foi colocado em evidência por Fanon, quando ele revela como o racismo está estritamente ligado às restrições econômicas e à exclusividade de benefícios mantida pelas elites brancas. O autor sustenta que a discriminação racial mantém a opressão dos negros, e serve como um dispositivo de salvaguarda aos brancos pobres, impedindo-os que caiam ainda mais na pirâmide social. Esse entendimento é essencial para a educação, ao clarificar como a desigualdade racial se mantém dentro das escolas e universidades, limitando o acesso ao conhecimento e ao direito de fala de professores e estudantes negros. Tal como sugere Paulo Freire, que internaliza as ideias de Fanon em *Pedagogia do Oprimido* (2014), a luta pela educação libertadora passa pela necessidade de romper com esse ciclo de silenciamento e marginalização imposto às populações negras.

Além disso, a crítica de Fanon à alienação colonial e à psicologia do colonizado proporciona uma extensa reflexão sobre os desafios encarados por professoras negras no meio escolar. A interiorização do racismo e a procura inconsciente pelo reconhecimento em um sistema construído para negar esse reconhecimento são mecanismos presentes tanto na obra de Fanon quanto na realidade da nossa educação pública no Brasil. Dessa maneira, a luta contra a opressão não deve se limitar somente à denúncia do racismo, mas deve aglutinar um processo de desordenar e desalienar, no qual professoras negras possam requerer sua identidade e desenvolver sua atuação docente com consciência crítica e impacto social. Como expõe Fanon, "o racismo impede que o negro participe da relação dialética entre o Eu e o Outro, essencial para a vida ética" (FANON, 2008). Nessa linha de raciocínio, podemos compreender as estruturas colonialistas que ainda perpetuam na educação é essencial para (re)pensar as práticas pedagógicas e consolidar a representatividade de professoras negras no ambiente escolar.

A significância da interseccionalidade também se evidencia na sua aplicação prática, sobretudo no desenvolvimento de políticas públicas e critérios de igualdade em instituições educacionais, políticas e econômicas. Collins destaca que a grandeza da interseccionalidade está naquilo que ela pode transformar, não apenas na sua formulação conceitual (Collins & Bilge, 2020, p. 32). A vista disso, podemos compreender as relações de abuso a partir de uma abordagem interseccional que permite que movimentos sociais e políticas institucionais sejam estruturadas para combater as desigualdades de maneira mais eficiente. No caso do feminismo negro,

a interseccionalidade traz fundamentos para contrapor e combater a invisibilidade das negras mulheres nos espaços de domínio, além de viabilizar instrumentos para a formulação de políticas que contribuam a justiça social de forma em grande escala.

O conceito de interseccionalidade tem sido consolidado como uma ótima ferramenta teórica e prática fundamental desde o século XX, incluindo nesta lista universidades, ambientes organizacionais, manifestações e criação de políticas públicas. Como mencionam Patricia Hill Collins e Sirma Bilge<sup>7</sup> (2020), a interseccionalidade oferece um modelo de análise para compreender “as complexas interações entre diferentes marcadores sociais, permitindo uma abordagem mais abrangente e crítica sobre as desigualdades estruturais” (p. 28). Essa perspectiva tem se mostrado eficaz para pensar a contemporaneidade na vida política a, enquanto colocamos em evidência como raça, gênero, classe, sexualidade, nacionalidade e outras interseccionalidades que se cruzam, produzindo experiências sociais diversas e desiguais.

A abrangência da interseccionalidade reside em sua capacidade de dialogar com diferentes campos do conhecimento e esferas da vida social, permitindo que seja aplicada tanto no âmbito acadêmico quanto na formulação de estratégias políticas e organizacionais. Como aponta Crenshaw (1989), a interseccionalidade “não é apenas um conceito teórico, mas um dispositivo analítico que expõe como sistemas de poder se entrelaçam, criando padrões distintos de opressão” (p. 141). Dessa forma, ela se tornou um eixo central para a construção de políticas públicas que visam a equidade, possibilitando que questões estruturais, como desigualdade racial e de gênero, sejam tratadas com maior profundidade e eficácia.

Embora existam múltiplas interpretações do conceito, é possível identificar um entendimento geral que nos permite caracterizar sua essência teórica e sua aplicabilidade prática. Como reforça Collins (2019), a interseccionalidade não deve ser reduzida a um modismo acadêmico ou um jargão político, mas compreendida como um instrumento para transformar desigualdades e estruturar novas formas de resistência social (p. 47). Diante disso, sua popularização em diferentes campos do conhecimento e espaços de decisão demonstra seu potencial não apenas como um recurso teórico, mas como um catalisador para mudanças reais na sociedade contemporânea.

---

<sup>7</sup> Tradução nossa de: COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução de Vanessa Ribeiro. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2020.

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária — entre outras — são interrelacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins, 2021, p 15–16).

A interseccionalidade é uma ferramenta de análise que faz uma releitura crítica dos múltiplos marcos de opressão social, novamente tais como classe, raça, gênero e ainda sobre sexualidade, localização geográfica e demais fatores estruturantes das relações de poder. Esses indicadores além de se sobreporem se interconectam, influenciando diretamente como essa classe se mantém na estrutura social. Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020) argumentam que, “a interseccionalidade se presta a ser uma ferramenta analítica para resolver problemas que elas próprias ou gente próxima tem a enfrentar” (p. 29). Dessa forma, a interseccionalidade não deve ser vista apenas como um conceito teórico, mas como um instrumento dinâmico, que possibilita compreender como múltiplas formas de opressão operam simultaneamente na vida cotidiana.

Essa perspectiva é delimitada por Collins e Bilge quando dizem que a interseccionalidade deve ser avaliada pelo que pode realizar na prática, e não somente fazer a definição conceitual. Isso significa que sua importância reside na academia, mas também é um potente transformador e estratégico, especialmente em contextos de formulação de políticas públicas, mobilizações sociais e reflexões sobre justiça social. Segundo Crenshaw (1991), a teoria do conceito da interseccionalidade, está respaldado na capacidade de “iluminar as formas como diferentes sistemas de opressão interagem para criar barreiras específicas para certos grupos sociais” (p. 1245). Dessa forma, o conceito se torna fundamental para a construção de soluções que não apenas reconhecem a diversidade das experiências sociais, mas também enfrentam desigualdades estruturais com estratégias eficazes e direcionadas.

Collins e Bilge, ao longo de suas pesquisas, apresentam diversos eventos práticos e situações reais nas quais a interseccionalidade pode ser aplicada para a compreensão e enfrentamento das desigualdades. Essas aplicações vão desde a análise das condições das negras mulheres no mercado de trabalho, passando pelo

impacto das políticas educacionais em comunidades marginalizadas, até as dinâmicas de exclusão no feminismo tradicional. Ao considerar esses elementos, torna-se evidente que a interseccionalidade não é um conceito estático, mas uma abordagem crítica que orienta ações concretas para a promoção da equidade e da justiça social. Assim, ao invés de apenas cumprir uma função acadêmica, a interseccionalidade se apresenta como uma ferramenta essencial para a análise e transformação das estruturas sociais contemporâneas.

A interseccionalidade, conforme delineada por Patricia Hill Collins (2019), fornece um arcabouço teórico essencial para compreender as múltiplas camadas de opressão que moldam as experiências individuais e coletivas, especialmente no que se refere às negras mulheres professoras. A articulação entre raça, gênero e classe não apenas evidencia as desigualdades estruturais, mas também permite uma análise mais aprofundada das dinâmicas sociais que influenciam a prática educacional. Essa perspectiva se alinha diretamente à proposta do presente trabalho, que busca investigar como as identidades dessas mulheres impactam sua atuação na educação linguística em escolas públicas de Campinas–SP. Como afirma Crenshaw (1991, p. 1245), a interseccionalidade não é apenas um conceito teórico, mas uma ferramenta prática para revelar como sistemas de poder se entrelaçam para criar barreiras específicas. Dessa forma, este estudo se ancora na interseccionalidade não apenas para diagnosticar as dificuldades enfrentadas por essas professoras, mas também para sugerir caminhos para a construção de uma educação mais inclusiva e dialógica.

A interseccionalidade, ao se articular com o conceito de alteridade, amplia a compreensão sobre as interações educacionais e os desafios enfrentados pelas negras professoras no espaço escolar. O trabalho proposto fundamenta-se em uma abordagem dialógica alteritária, inspirada em Paulo Freire (1987), na qual a escuta e o reconhecimento do outro são pilares essenciais para a construção do conhecimento. Como aponta Santos (2007, p. 51), a identidade se constrói a partir das relações sociais, onde os indivíduos compartilham significados e práticas ao longo de sua trajetória. Dessa maneira, a investigação apresentada busca ouvir as falas dessas negras professoras e como analisar se suas identidades interseccionais influenciam em suas práticas pedagógicas. Ao dar enfoque ao direito de fala dessas mulheres, a pesquisa quer amplificar suas vozes e contribuir para uma possível transformação nas políticas públicas educacionais, promovendo um ambiente

escolar mais representativo e equitativo.

Além disso, a pesquisa conversa com a noção de identidade fluida e construída socialmente, como citada por Stuart Hall (2006), ao focar que as identidades não são únicas ou estáticas, mas, por outro lado, são construídas mediante diálogos discursivos e de interação. No contexto escolar, essa perspectiva nos dá amparo para questionar quais espaços são destinados para a diversidade identitária das negras professoras e como suas experiências podem ser enaltecidas dentro das políticas institucionais. Assim, a interseccionalidade vem ao encontro de ser uma abordagem essencial para esta investigação, visto que possibilita uma leitura crítica sobre as desigualdades estruturais e os mecanismos de resistência que surgem no cotidiano escolar. Ao reunir todas essas referências teóricas e metodológicas, o estudo propõe um olhar inovador sobre a educação dialógica alteritária, colocando a interseccionalidade como uma ferramenta para análise, e logo também para a transformação da realidade educacional.

## **2.5. Um ponto firme no horizonte: considerações teóricas**

O percurso teórico traçado neste capítulo evidencia a importância da interseccionalidade e da alteridade na construção das identidades de negras mulheres professoras e na sua atuação na Educação Linguística. A escolha da epígrafe de Conceição Evaristo reitera o papel fundamental do conhecimento como instrumento de resistência, sendo esta a base sobre a qual esta pesquisa se estrutura. A impossibilidade de retirar o conhecimento daqueles que o adquiriram reforça a urgência de garantir espaços de aprendizado e voz para aqueles que historicamente foram silenciados. Partindo dessa perspectiva, o capítulo fundamentou-se em autores como Castells (1999), Collins (2019) e Akotirene (2019), cujas contribuições possibilitam a análise das interseções entre raça, gênero e classe na constituição das identidades e na educação.

Ao longo da discussão, estabeleceu-se a relação entre identidade e poder, destacando como as estruturas sociais influenciam as experiências de negras mulheres no campo educacional. O conceito de interseccionalidade, conforme desenvolvido por Collins, permitiu compreender como diferentes formas de opressão se cruzam e reforçam desigualdades. Essa abordagem revelou que as experiências das professoras negras não podem ser analisadas isoladamente, mas sim em um

contexto em que raça, gênero e classe operam conjuntamente na configuração de suas trajetórias profissionais e acadêmicas. Da mesma forma, as reflexões sobre alteridade foram essenciais para compreender como essas mulheres constroem e ressignificam suas identidades no ambiente escolar, estabelecendo práticas pedagógicas que desafiam as estruturas tradicionais de ensino.

A metáfora do "mar revolto" da Educação Linguística nos lembra que navegar pelos desafios impostos pelo racismo estrutural e pela colonialidade da linguagem exige enfrentamento e resistência. Assim como os navegantes dependem de um farol para se orientarem, este estudo se ancora nas teorias críticas, feministas e antirracistas para iluminar caminhos que possibilitem não apenas a compreensão, mas também a transformação das realidades educacionais. A triangulação teórica apresentada permite a construção de uma análise transdisciplinar, essencial para abordar a complexidade das experiências das negras mulheres professoras.

Por fim, esse capítulo confirma a importância da EL como um espaço de escuta, debate e reconstrução de conhecimento. A contestação das diversas identidades torna essas experiências um elemento central para impulsionar uma educação comprometida e inclusiva. Assim, quando abrimos oportunidades para ouvir as professoras negras e reconhecer suas experiências, colocamos esta pesquisa em um movimento de maior transformação das relações de poder no contexto educacional, contribuindo para a ampliação das aberturas que permitam novas formas de existir e resistir no mundo.

### 3.

### **CAPÍTULO 3: NAVEGAR É PRECISO: ROTAS METODOLÓGICAS TRILHADAS NA PRÁTICA INVESTIGATIVA**

*O mar vagueia onduloso sob os meus  
pensamentos  
A memória bravia lança o leme.  
Recordar é preciso.*

*O movimento vaivém nas  
águas-lembranças  
Recordar é preciso — Conceição Evaristo*

As questões que abordamos neste capítulo dialogam com a epígrafe apresentada e estão diretamente relacionadas com minha formação enquanto pesquisadora. Delinear rotas por mares que se apresentam como um grande desafio frente a uma “eterna naufraga”, “mas os fundos oceanos não me amedrontam e nem me imobilizam”. Neste pensamento, delineamos as bases metodológicas para a realização desta investigação e apresentamos os direcionamentos utilizados na geração, coleta e análise dos dados.

Todo processo investigativo é importante para uma pesquisa, não existe aquele que seja melhor ou menos importante, mas estão integrados. Desde delinear um tema investigativo, buscar fundamentação teórica que melhor evidencie nosso objeto. Reconheço as limitações em tentar descrever os processos de coleta e geração de dados em sua totalidade, o que se dá pelas relações estabelecidas e pelo complexo balizamento epistemológico que envolve a realização de uma pesquisa. Neste capítulo, buscamos expor quais foram os instrumentos utilizados para a sua concretização.

Pretendemos apontar processos descritivos e reflexivos metodológicos a respeito de práticas investigativas que possam, de certa forma, elucidar as escolhas realizadas. O desenvolvimento deste estudo está diretamente relacionado à articulação de diversos métodos de pesquisa qualitativa que trazem contribuições aos estudos da Linguística Aplicada e suas interfaces.

Podemos refletir sobre o objetivo geral da pesquisa como uma jornada de vivência das vozes e experiências das negras mulheres professoras que atuam em escolas públicas na cidade de Campinas–SP. Assim, podemos imaginar os navegantes dessa embarcação que enfrentam desafios em sua jornada profissional,

representados pelos vendavais em meio ao oceano, mas também carregam consigo histórias e conhecimentos profundos, suas (escre)vivências, como bem cita a autora Conceição Evaristo (2020).

Nesse sentido, a pesquisa visa dialogizar com essas mulheres, reconhecendo suas vozes como mapas que revelam os caminhos percorridos e os destinos almejados. Dessa maneira, podemos considerar que essas professoras são navegadoras hábeis em meio às correntezas das relações raciais, de gênero e de classe social, utilizando suas próprias experiências como guias para navegar por um mar de desafios, mas também de muitas oportunidades de conhecimento. Sobral (2022, p.99) menciona que "somos todos seres únicos e irrepetíveis", ou seja, mesmo quando somos ensinados a fazer alguma coisa, cada um de nós colocamos nossa própria maneira carregada de nossas experiências se tornando únicas. Podemos compartilhar técnicas e dicas reciprocamente, mas ninguém pode nos passar sua própria experiência. Por mais que pratiquemos as mesmas ações, cada um de nós está vivendo sua própria história, com erros, acertos e aprendizados que são só nossos.

É como um farol que lança luz sobre o horizonte, permitindo-nos vislumbrar além das sombras da opressão e da marginalização, clamando apenas pelo direito de existir.

As Escrivivências de Conceição Evaristo, por sua vez, são como âncoras que nos conectam às profundezas das memórias e das histórias, ancorando-nos em uma compreensão mais profunda das experiências das negras mulheres professoras. "Escrivivências, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças" (Evaristo, 2020, p. 30). Acredita-se, assim, que essa prática busca reivindicar a potência de expressão das negras mulheres, que historicamente foi subjugada e controlada por diversas formas de opressão.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa é, sim, como uma viagem pelo mar revolto da experiência das colegas negras mulheres professoras, explorando os recantos e recifes das suas identidades e trajetórias profissionais. Ao dialogizar com elas e ouvir suas experiências, esperamos não apenas compreender melhor os desafios que enfrentam, mas também reconhecer as suas forças e resiliências,

transformando este navio de esperança e empoderamento.

### **3. ALGUNS ASPECTOS DA PESQUISA QUALITATIVA**

A pesquisa qualitativa é importante quando referenciamos estudo das relações sociais, especialmente em situação de crescente pluralização no tocante a vida, como destacado por Flick (2009, p. 20). Essa abordagem demanda explorar variantes, contextos e complexidades, proporcionando uma compreensão aperfeiçoada das experiências e significados designados pelos participantes, como destacado por Mason (2002, p. 1). A pesquisa qualitativa investiga as dimensões sociais e culturais, como também os processos de significação e a vida cotidiana, possibilitando uma visão mais abundante e detalhada dos fatos estudados.

Chizzotti (1995) defende que, ao invés do método experimental, a pesquisa qualitativa considera métodos histórico-antropológicos para relatar e compreender o comportamento humano e social dentro de determinados contextos. A abordagem qualitativa ainda considera a interdependência entre o sujeito e o objeto, admitindo que o conhecimento é co-criado pelos participantes e pelo pesquisador.

A pesquisa qualitativa não é somente um adquirir dados, mas uma análise social e contextual preparada pelos integrantes sociais em suas interações contínuas. Ela utiliza uma cadeia de métodos e teorias para captar diferentes olhares e realidades, refletindo sobre como os interesses e formações sociais influenciam, formular questões e a interpretação dos dados.

Denzin e Lincoln (2006, p. 16) e Flick (2009, p. 17) apontam a relevância da pesquisa qualitativa em interessar-se com as esperanças e necessidades de uma sociedade liberal, ajustando-se às mudanças nas formas de vivência e modelos biográficos. Para a pesquisa de fenômenos como a educação dialógica alteritária, a pesquisa qualitativa é apropriada por sua capacidade de lidar com novos contextos e perspectivas sociais.

A pesquisa qualitativa, ao contrário de abordagens mais inflexíveis e quantitativas, é vista como um percurso interpretativo que pode averiguar a complexidade de realidades sociais a partir da perspectiva dos próprios participantes. Pesquisa como essa é vigiada por um olhar constante às dinâmicas e significados que permeiam as experiências humanas, com foco nas práticas que são vividos e compreendidos pelos indivíduos envolvidos.

Chizzotti (1995) salienta que a construção do problema de pesquisa é um

processo induzido e definido pela exploração do contexto social, podemos dizer que não existe nada pré-existente, mas o produto se desenvolverá a partir da internalização do pesquisador no ambiente estudado. Isso acarreta que a definição e a metodologia são tão fundamentais quanto os resultados da pesquisa, com os métodos qualitativos dando o devido valor a interação contínua entre o pesquisador e o campo de estudo (Flick, 2009).

Bauer, Gaskell e Allum (2002) mencionam pontos do processo de pesquisa qualitativa: o rascunho da pesquisa, os métodos, como serão coletados os dados, como esses dados serão tratados e os interesses do conhecimento. Essas dimensões possuem maneiras e técnicas diferentes, como estudos de caso, etnografia, entrevistas e análise de conteúdo, propiciando assim a possibilidade de uma abordagem de várias facetas do contexto social. A pesquisa qualitativa se qualifica por sua flexibilidade metodológica, propiciando o uso de uma gama de técnicas para adquirir as numerosas perspectivas e contextos das realidades estudadas. Flick (2009) e Denzin e Lincoln (2006) mencionam que esse modelo de estudo é considerado interpretativo e situado, dessa maneira solicitam que as interpretações sejam feitas pelos pesquisadores. Desse modo, a pesquisa qualitativa apresenta a realidade e entende os significados designados pelos próprios participantes. A pesquisa qualitativa, com certeza é escolhida por se conectar e compreender realidades sociais complexas e contextualizadas, moldando-se ao objetivo de explorar, por meio do direito de fala de professoras negras como práticas sociais relacionadas a temas da interseccionalidade de gênero, raça e classe social.

A abordagem qualitativa é indispensável no nosso trabalho, haja vista permitir a possibilidade de compreensão mais aprofundada das experiências dessas negras mulheres professoras a partir de suas próprias narrativas, valorizando suas vozes e perspectivas. Flick (2009) e Denzin e Lincoln (2006), salientam que a pesquisa qualitativa busca a coleta de dados e análise interpretativa e contextualizada. Segundo os autores, estes pontos são primordiais para esse tipo de investigação que envolve práticas sociais e seus significados atribuídos pelos sujeitos. No cenário desta dissertação, a escuta ativa e a valorização das representações identitárias das professoras negras são pontos centrais, devido permitir desvelar as inúmeras interseccionalidades que atravessam trajetórias no ambiente educacional. Além disso, a flexibilidade metodológica característica da pesquisa qualitativa possibilita um olhar mais abrangente sobre as dinâmicas de opressão e resistência vivenciadas

por essas educadoras, evidenciando como raça, gênero e classe interagem na construção de suas identidades docentes e na sua prática pedagógica.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa, permite considerar uma correlação entre pesquisador e participantes, fazendo um alinhamento da proposta de um estudo com as realidades dessas professoras de Campinas–SP, e promovendo um espaço de diálogo e reconhecimento. Essa interação contínua entre pesquisador e campo de estudo, conforme defendido por Chizzotti (1995), torna-se um aspecto importante, uma vez que o conhecimento é co-construído a partir das vivências e narrativas das professoras entrevistadas. Nessa linha de pensamento existe uma articulação direta com a abordagem da educação dialógica alteritária, fundamentada em Freire (1987), que reconhece a importância da escuta e da troca de saberes na construção do conhecimento. Assim, optamos pela escolha da pesquisa qualitativa para esta dissertação uma vez que é metodológica, política e epistemológica, tendo em consideração que visa desconstruir discursos hegemônicos e dar maior visibilidade ao direito de fala negras mulheres na educação, promovendo uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder que permeiam a educação linguística.

### **3.1. Abordagem qualitativa interpretativa e crítica**

Da mesma maneira necessário ter ferramentas em um navio que enfrenta mares bravios, a pesquisa qualitativa interpretativa crítica possui metodologias específicas e técnicas que funcionam como guias essenciais. Essas ferramentas auxiliam na navegação pelos desafios da pesquisa, permitindo a compreensão profunda do contexto das participantes e se atentem a nuances das experiências vividas. Ao contrário da abordagem etnográfica, a qual se baseia na observação atenta do ambiente estudado, a pesquisa qualitativa interpretativa crítica é focada na análise das representações sociais, discursos e relações de poder que intersecciona com as práticas sociais e culturais dos indivíduos.

A pesquisa qualitativa interpretativa crítica é bastante eficaz na compreensão de fenômenos sociais e suas especificações, complexidades e interações, sobressaindo como uma ferramenta metodológica na investigação das experiências de negras mulheres professoras em escolas públicas de Campinas–SP. Como menciona Mason (2002, p. 1), esse estudo tem a intenção de obter múltiplos significados e os mais diversos pontos de vista dos sujeitos, considerando seus

contextos de inserção. Assim sendo, a pesquisa coleta dados buscando compreender como os discursos, práticas e subjetividades são construídos e acordados nas relações sociais. Denzin e Lincoln (2006, p. 16) pontua que a pesquisa qualitativa interpretativa se molda às transformações sociais necessárias, sendo especificamente relevante para fatos que envolvem identidade, educação e poder.

A co-construção do conhecimento é permitida pela abordagem interpretativa crítica quando falamos de pesquisador e participantes, destacado pela valorização das vozes daqueles historicamente marginalizados. Chizzotti (1995) afirma que essa metodologia permite tanto a descrição da realidade, quanto a sua problematização, indagando as estruturas de poder e seus processos de exclusão que permeiam as experiências dos sujeitos pesquisados. Por conseguinte, a pesquisa interpretativa crítica, de maneira oposta da etnografia clássica, descreve práticas e comportamentos detalhadamente, além de engajar na análise reflexiva dos sentidos dado pelos participantes às suas histórias de vida, permitindo um olhar mais crítico sobre os sistemas de resistência.

A pesquisa qualitativa interpretativa crítica utiliza métodos como entrevistas em profundidade, análise de discursos e narrativas, e análise documental, entregando uma experiência com múltiplos olhares focados nas identidades dos sujeitos. Flick (2009, p. 17) afirma que essa abordagem identifica que o conhecimento é prioritariamente influenciado pelas circunstâncias históricas e sociais que nos cercam. Ao focarmos em uma compreensão contextualizada nos relatos das negras mulheres professoras, esse estudo se distancia bastante de um olhar neutro e objetivo, comprometendo-se politicamente com a valorização das experiências subalternizadas.

Outrossim, essa pesquisa qualitativa interpretativa crítica concorda que os pesquisadores são agentes ativos na construção do conhecimento, certamente influenciados por suas trajetórias e perspectivas próprias. Conforme Bauer, Gaskell e Allum (2002), a elaboração do problema de pesquisa e a análise dos dados devem respeitar as interseções que circundam entre pesquisadores e o campo de estudo, corroborando para não haver a posição de neutralidade. A flexibilidade metodológica dessa abordagem consiste em adaptar os métodos de análise consoante as necessidades da pesquisa, assegurando que as subjetividades e particularidades sejam respeitadas e valorizadas.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa interpretativa crítica emerge como um meio potente de investigar as interseccionalidades entre raça, gênero e classe na educação linguística. Esse estudo compreende os desafios de relações sociais experienciadas por essas negras mulheres professoras, evidenciando suas vozes e vivências no âmbito acadêmico. Realidades são descritas por questionamentos, problematizações e contribuições das entrevistadas, proporcionando transformações e ampliando o alcance da pesquisa para além do mundo acadêmico e promovendo uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e sociais contemporâneas.

### **3.2. Traçando rotas de navegação — a construção dos métodos**

Optamos por uma abordagem qualitativa, especificamente pelo método interpretativo, a escolha foi feita devido à sua capacidade de capturar os detalhes das experiências humanas de maneira rica e humanizada. Ao lidar com colegas de profissão, professoras em escolas públicas de Campinas–SP, é essencial reconhecer sua humanidade e singularidade, bem como entender as nuances das suas vivências e identidades profissionais.

O nosso objetivo de estudo está relacionado intimamente com a abordagem qualitativa, visto que busca compreender as perspectivas, os significados e as experiências das professoras de maneira mais humanizada e simples. Segundo Roulston e Choi (2018, p. 235), "O que distingue as entrevistas feministas de outras entrevistas qualitativas não é tanto uma abordagem particular à realização de entrevistas, mas o fato de a aplicação do método refletir autenticamente os interesses feministas que promovem a igualdade para as mulheres." Ao vermos por uma lente qualitativa, podemos além de enxergar as professoras como participantes em um estudo e como indivíduos complexos com histórias de mulheres empoderadas que possuem sentimentos e aspirações.

Além do que, a abordagem qualitativa menciona trabalhar de forma mais humanizada, a qual nos identificamos bastante, e nos permite uma conexão mais intensa com as participantes da pesquisa.

Ao aderir à perspectiva humanizada, assumimos que as professoras não serão vistas como sujeitos passivos na pesquisa, mas mulheres consideradas agentes ativos com experiências de extremo valor. A abordagem qualitativa interpretativa crítica nos permite ouvir suas histórias, expandir suas narrativas e

reproduzir suas representações de maneira mais íntegra e genuína.

Portanto, a escolha pela abordagem qualitativa é alicerçada na certeza de que compreender verdadeiramente as professoras como colegas de profissão e seres humanos que requerem uma abordagem que privilegie a escuta atenta, a empatia e a valorização das suas histórias e perspectivas.

Para o desenvolvimento dos estudos apresentados, propomos uma abordagem de triangulação metodológica, uma vez que “uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados” (Bauer; Gaskell; Allum, 2002, p. 18). Considerando as representações das aprendizagens dialógicas alteritárias de negras professoras em escolas públicas de Campinas–SP, apresentamos os objetivos que orientam o trabalho, a saber:

*Quadro 1: Objetivos geral e específicos*

| <b>Objetivo Geral</b>                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Analisar como a interseccionalidade evidenciando gênero, raça e classe social pode influenciar nas concepções/representações identitárias de negras professoras em escolas públicas na cidade de Campinas–SP, a partir da configuração do direito de fala. |
| <b>Objetivos específicos</b>                                                                                                                                                                                                                               |
| a) Investigar as prováveis influências identitárias para de uma reflexão crítica e dialógica sobre as práticas de linguagem e processos identitários implicados na educação linguística nas escolas públicas de Campinas–SP;                               |
| b) b) Explorar, por meio da prática dialógica alteritária, a elaboração da compreensão do direito de fala de negras professoras, caracterizado como práticas sociais estudadas por temas da interseccionalidade de gênero, raça e classe social;           |

c) Examinar as impressões dessas professoras sobre a representatividade de suas identidades nas políticas educacionais e curriculares das escolas públicas.

Fonte: Elaborado pela autora

Para cada objetivo específico foi elaborada uma questão de pesquisa, assim organizadas:

*Quadro 2: Questões de pesquisa*

| <b>Questões de pesquisa</b>                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quais influências identitárias possibilitam o desenvolvimento da reflexão crítica e dialógica e podem ser observadas no contexto das práticas de ensino em escolas públicas de Campinas e como essas influências podem afetar ou não os processos de educação linguística dos alunos?; |
| De que forma a prática dialógica e alteritária permite que negras mulheres professoras articulem e compreendam seu direito à fala em relação às suas experiências e identidades interseccionais?;                                                                                      |
| Como as negras mulheres professoras interpretam a adequação das políticas educacionais e curriculares às suas identidades e experiências e como suas perspectivas influenciam suas práticas pedagógicas?                                                                               |

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nos objetivos propostos para a realização desta pesquisa, apresentamos a construção das estratégias metodológicas desenvolvidas na elaboração da triangulação metodológica para o objeto investigativo poder ser acessado por diversos prismas.

*Figura 1: Estratégias metodológicas para a pesquisa qualitativa etnográfica*

### Estratégias metodológicas



Fonte: Elaborada pela autora

Do ponto de vista da Linguística Aplicada, os atores sociais ressignificam suas identidades e práticas sociais nas mais variadas configurações sociais em que estão envolvidos em processos coletivos, questões voltadas para uma formação crítica na educação dialógica alteritária ganham destaque nos âmbitos educacionais e sociais na busca de ampliar discussões que voltem o olhar para a prática educacional com possibilidades de transformações em uma perspectiva de formação crítica. Processos responsáveis na promoção de transformações sociais em grupos e seguimentos que constituem suas relações por meio da alteridade, voltando o olhar para o outro.

Retomando a metáfora apresentada no capítulo contextual, buscamos promover uma navegação inclusiva que não somente ecoa vozes ancestrais, mas que navegue rumo ao protagonismo do legado dessas vozes. Nesse sentido, acreditamos que as estratégias metodológicas escolhidas consigam evidenciar nosso *corpus* investigativo por prismas diferentes e, atuar na promoção do diálogo e no olhar para o outro.

### 3.3. Navegando pelos mares: o acesso ao campo

Outrossim, a abordagem qualitativa preza pelo respeito à cultura e história das experiências das participantes. Acreditamos que as identidades e experiências produzidas pelas negras mulheres professoras são influenciadas por uma infinidade de temas relevantes como; raça, gênero, classe social, dentre outros aspectos

culturais e sociais. Ao evitarmos reproduções reducionistas e ao reconhecermos a importância das suas realidades, podemos garantir uma análise mais precisa que respeite a singularidade de cada participante.

Ao estabelecer relacionamentos significativos e colaborativos com as negras mulheres professoras, criam-se espaços seguros e acolhedores para a coleta de dados. Conforme destacado por Roulston e Choi (2018, p. 235), "Aqui, investigadores e participantes, como co-inquiridores, envolvem-se num diálogo partilhado que evolui por meio de perguntas e respostas. O diálogo centra-se nas reflexões dos investigadores e dos participantes à medida que partilham ideias e refletem em conjunto. A interpretação é vista como uma parte essencial do próprio processo de entrevista, e não como uma fase isolada que ocorre após a conclusão da entrevista." A participação ativa auxilia o início das interações, transformando o processo de pesquisa em um diálogo verídico entre os envolvidos.

O dilema da participação e da observação torna-se relevante em questões de necessário distanciamento (qual a intensidade de participação necessária: para uma boa observação, qual a intensidade de participação permissível no contexto do distanciamento científico? (Flick, 2004, p. 70).

Por consequência, garantimos que as vozes e perspectivas das professoras sejam ouvidas e valorizadas, contribuindo para uma pesquisa mais autêntica e enriquecedora.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a escolha de cinco professoras da cidade de Campinas–SP, justificou-se pela necessidade de um recorte, uma vez que seria, para a realização desta pesquisa, impossível uma análise detalhada mais ampla e que refletisse, em quantidade, as professoras negras que atuam nas escolas públicas. No entanto, consideramos o número representativo, ao partir de um convite inicial e o diálogo com as professoras que aceitaram contribuir com a pesquisa. O que corrobora com a proposta de levantar discussões dialógicas alteritárias. O primeiro momento se deu com uma visita inicial à secretaria de educação para traçar um perfil de atuação dessas professoras, para depois realizar o convite inicial.

A preparação desse questionário no *Google Forms* mergulhou fundo na temática central da pesquisa, garantindo que as colaboradoras pudessem mergulhar, afundar, subir e descer em suas experiências, percepções e desafios como negras

mulheres professoras. Os blocos foram conduzidos para preservar aspectos fundamentais da identidade, da prática metodológica, das políticas educacionais e das reflexões críticas, adotando uma abordagem qualitativa interpretativa crítica. Assim, o questionário conseguiu fisgar dados que ajudam a entender as relações entre identidade, educação e práticas pedagógicas no contexto escolar público de Campinas–SP.

O questionário foi organizado como uma grande expedição marítima, dividido em sete blocos temáticos, ou melhor, sete rotas temáticas, cada uma navegando por um aspecto específico da pesquisa. Essa estrutura permitiu que as respostas fluíssem como correntes oceânicas, sendo moldadas e analisadas progressivamente, orientadas por quatro faróis analíticos que emergiram da triangulação metodológica utilizada. Assim como um navio ajusta suas velas ao vento, o questionário incorporou questões abertas, possibilitando uma jornada dialógica e reflexiva, alinhada à escuta alteritária e à metodologia qualitativa escolhida.

|                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Bloco 1: Apresentação Pessoal e Vida Escolar no Ensino Fundamental e Médio</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Esse bloco busca compreender o contexto de vida e formação das participantes, em especial quais foram as suas experiências durante a educação básica, uma vez que tais dados podem refletir nas práticas pedagógicas do presente. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>a. Como você se identifica em relação à sua raça, gênero e classe? Quem foram as pessoas que mais te influenciaram no período escolar? Professoras, familiares, amigas, entre outros.</p> <p>b. Você se recorda de algum momento específico na sua história escolar em que tenha percebido a relação entre sua identidade e o conteúdo abordado na escola?</p> <p>c. Como suas vivências durante a educação básica influenciam, até o momento, suas práticas como professora?</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

O primeiro bloco teve o objetivo de traçar a rota inicial da jornada das participantes, explorando o contexto de vida e formação que as levou ao caminho da

docência. Buscou-se identificar as correntes familiares, escolares e sociais que influenciaram a construção de suas identidades e escolhas profissionais. A identidade racial, de gênero e de classe foi abordada como parte essencial da bússola que orientou suas trajetórias, permitindo compreender como esses marcadores impactaram a experiência escolar e a prática pedagógica. A questão sobre a relação entre identidade e conteúdo escolar possibilitou uma análise de como a escola pública navegou (ou não) pelos mares da diversidade e da representatividade.

|                                                             |
|-------------------------------------------------------------|
| <b>Bloco 2: Influências Identitárias na Prática Docente</b> |
|-------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Esse bloco visa aprofundar como as identidades das professoras afetam a abordagem crítica e dialógica na docência. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- |                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>a. De que forma suas experiências e identidade como mulher negra afetam a sua abordagem na sala de aula?</p> <p>b. Qual a relação que você estabelece entre sua identidade pessoal (raça, gênero, classe) e práticas pedagógicas com os estudantes?</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

O segundo bloco lançou âncora em águas mais profundas, explorando a relação entre identidade e prática docente. Buscou-se investigar como as professoras negras percebem a influência de suas vivências e pertencimentos sociais na forma como navegam pelos desafios da sala de aula. Questões sobre identidade racial e de gênero na docência ajudaram a mapear como suas trajetórias pessoais moldam as interações com os alunos e as estratégias de ensino adotadas. A pesquisa parte do princípio de que a identidade dessas docentes não é uma ilha isolada, mas sim um leme fundamental que orienta suas metodologias de ensino e seu posicionamento na escola.

|                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------|
| <b>Bloco 3: Direito de Fala e Prática Dialógica Alteritária</b> |
|-----------------------------------------------------------------|

Aqui, pretende-se explorar como as professoras entendem e utilizam o conceito de ‘direito de fala’, bem como avaliar sua compreensão de interseccionalidade sobre o aspecto de raça, gênero e classe social.

- a. Como você define “direito de fala” na prática pedagógica como professora de escola pública?
- b. Você acredita que a prática dialógica alteritária (diálogo se colocando no lugar do outro) pode contribuir para a construção do seu direito de fala como mulher negra? Como?

Nesta etapa da jornada, a pesquisa navegou pelas águas do direito de fala, buscando compreender como as negras professoras percebem e reivindicam esse espaço no ambiente escolar. A inclusão da prática dialógica alteritária funcionou como um farol, iluminando se as docentes veem o diálogo e a escuta ativa como bússolas de empoderamento e resistência. Além disso, essa seção da pesquisa investigou se o direito de fala dessas professoras encontra portos seguros de reconhecimento ou se enfrenta marés adversas no contexto educacional.

#### **Bloco 4: Reflexão Crítica na prática docente**

Este bloco explora a maneira como a reflexão crítica, na prática docente está associada à interseccionalidade.

- a. De que maneira você percebe que suas vivências pessoais influenciam na reflexão crítica dos seus alunos e como a interseccionalidade baseada em gênero, raça e classe social estimula a reflexão crítica deles?

No quarto bloco, a embarcação seguiu rumo à reflexão crítica sobre a docência e a relação com os alunos, explorando como a experiência e a identidade das professoras atuam como ventos que impulsionam o pensamento crítico dos estudantes sobre raça, gênero e classe social. O objetivo era identificar as estratégias que essas educadoras utilizam para lançar âncoras no debate e na problematização desses temas, bem como os desafios que enfrentam ao tentar conduzir essas discussões em meio às correntes muitas vezes turbulentas do

ambiente escolar.

### **Bloco 5: Percepções sobre Políticas Educacionais e Curriculares**

O propósito deste bloco é avaliar como as entrevistadas percebem as políticas educacionais e curriculares em relação à sua identidade interseccional e prática pedagógica.

- a. Você acha que as políticas curriculares de uma escola pública em Campinas cobrem todos os aspectos das questões da diversidade de gênero, raça, classe social, entre outras, da maneira certa? A exemplo da BNCC.
- b. Como você acha que as políticas curriculares podem ser modificadas para melhor atender e respeitar tanto as identidades interseccionais de professoras negras quanto as de seus alunos?

A pesquisa também navegou pelas águas das políticas educacionais e curriculares, explorando como as negras professoras percebem os ventos que regem a diversidade e a inclusão no ensino. Investigamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras diretrizes como cartas náuticas, buscando entender se, na visão dessas docentes, tais políticas conduzem realmente a embarcação da educação rumo às necessidades de alunos e professores negros. Além disso, lançamos as velas para novas possibilidades, ouvindo ideias sobre mudanças que poderiam fortalecer a presença da identidade interseccional no mapa curricular escolar.

### **Bloco 6: Impacto das Experiências Pessoais e Identitárias sobre a Prática Pedagógica**

Este bloco é apresentado para maior compreensão de como as experiências pessoais das entrevistadas afetam sua prática em sala.

- a. Que impactos você considera que suas experiências pessoais, como mulher negra, influenciam nos processos identitários dos alunos?
- b. Você teve que modificar de alguma forma suas estratégias ou conteúdo pedagógico para garantir que os alunos se sentissem mais representados em termos de raça, gênero e classe social?

Neste bloco, a embarcação ancorou na interseção entre a experiência das professoras negras e a construção da identidade dos estudantes, explorando como esses jovens se enxergam na imensidão do oceano social. Discutimos a necessidade de ajustar as velas das estratégias pedagógicas para garantir que a representatividade racial e de gênero tenha um espaço firme no convés da sala de aula. Ao trazer esse tema à tona, foi possível navegar por águas mais profundas do ensino, refletindo sobre os impactos emocionais que a presença da negra professora pode ter na trajetória formativa dos alunos, muito além do conteúdo curricular.

#### **Bloco 7: Reflexões Finais sobre a Prática Pedagógica e Identidade**

Este bloco visa possibilitar a reflexão das participantes sobre a aprendizagem adquirida ao longo da entrevista e como os tópicos de identificação interseccional continuam impactando suas práticas.

- a. Por outro lado, como sua identidade de mulher negra contribui para o modo como você vê a educação e o ensino e quais os maiores desafios que você ainda enfrenta?

A construção do questionário foi feita com o mesmo cuidado de um capitão que traça sua rota, garantindo uma coleta de dados qualitativos ricos e significativos. Assim, as professoras puderam não apenas fornecer respostas objetivas, mas também deixar suas marcas no mapa dessa investigação, compartilhando

percepções, sentimentos e reflexões sobre identidade e prática pedagógica. Optamos por perguntas abertas para os relatos fluírem como correntes livres, permitindo que cada experiência se manifestasse com autenticidade.

A organização em blocos temáticos funcionou como a bússola que guiou a coleta de dados de forma metódica, proporcionando um panorama coeso sobre as questões identitárias no ambiente educacional. Com base nas respostas, a pesquisa pôde identificar padrões de desafios e resistências, bem como destacar as estratégias que essas professoras utilizam para manter sua voz firme no convés da educação e promover um ensino mais inclusivo e crítico.

Essa abordagem metodológica garantiu que os quatro eixos analíticos da pesquisa emergissem naturalmente das experiências das participantes, assegurando que a análise não fosse apenas uma visão externa, mas sim um processo dialógico em que as vozes das professoras conduzem a navegação do conhecimento. O uso do questionário via *Google Forms*, aliado à escuta atenta e à análise qualitativa dos dados, reafirma o compromisso da pesquisa em valorizar as experiências das negras mulheres na docência e em fomentar um debate acadêmico ancorado em suas vivências e autonomia.

Acreditamos que esses métodos permitiram uma navegação detalhada por mares complexos, considerando as diversas correntes sociais que influenciam essa trajetória. Assim, seguimos ajustando as velas, certos de que a jornada em busca de uma educação mais equitativa e representativa ainda reserva muitos mares a serem explorados.

### **3.4. Consolidando a triangulação metodológica**

Adotamos a triangulação metodológica porque entendemos que “a complexidade da realidade e dos fenômenos resulta no fato de que a maioria não pode ser explicada isoladamente” (Flick, 2004, p. 20). Encaramos essa triangulação como uma boa alternativa à validação tradicional. Desta forma, um único estudo pode integrar múltiplos métodos e conter observações que enriquecem a pesquisa, dando-lhe mais rigor, amplitude e profundidade. No contexto da pesquisa sobre aprendizados alternativos em diálogo com negras mulheres, professores em escolas públicas de Campinas–SP, a triangulação é usada para captar a diversidade dos saberes e práticas socioculturais.

A escolha dessa metodologia não só demonstra respeito pela pesquisa, mas também busca servir de referência para outros estudos. A metodologia foi consolidada ao longo de dois anos de investigação. Portanto, a triangulação é um processo fluido e integrador que reflete um diálogo constante com o objeto de estudo e com os diversos envolvidos.

Neste processo de triangulação, a pesquisa qualitativa foi a escolha ideal para lidar com a complexidade dos fenômenos investigados. Essa abordagem, como afirmam Denzin e Lincoln (2006), busca compreender a realidade social a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, dando importância aos significados atribuídos às suas experiências. Assim, o estudo vai além da quantificação de dados e mergulha na riqueza dos discursos, nas relações construídas e nos múltiplos contextos que envolvem a vivência das professoras negras entrevistadas.

Um dos principais instrumentos que utilizamos foi a entrevista semiestruturada, desenvolvida a partir de um questionário aplicado via *Google Forms*. Contudo, é importante ressaltar que o processo de entrevista foi além do simples preenchimento do formulário: realizamos conversas individuais com cada uma das cinco participantes através de chamadas de vídeo, com uma duração média entre 60 e 90 minutos. Esses encontros foram agendados de acordo com a disponibilidade das professoras e funcionaram como espaços de diálogo para aprofundar algumas respostas e emergir temas espontaneamente, respeitando o ritmo e o tempo de fala de cada entrevistada. As entrevistas foram gravadas com a autorização das participantes e posteriormente transcritas para uma análise qualitativa dos dados.

O questionário foi elaborado para que as participantes pudessem expressar livremente suas percepções, experiências e desafios, abrangendo questões que vão além da mera coleta de dados e possibilitando uma reflexão profunda sobre suas trajetórias e práticas pedagógicas. Dividimos o conteúdo em sete blocos temáticos, que, após a análise, resultaram em quatro eixos analíticos centrais para a pesquisa. Essa divisão nos ajudou a organizar e interpretar os dados de forma mais clara, garantindo que a análise fosse guiada por categorias que emergiram das próprias falas das professoras.

Além das entrevistas, um aspecto fundamental do processo foi a escuta alteritária, entendida como um espaço de aproximação e diálogo com as professoras

envolvidas. Esse método, inspirado na perspectiva dialógica de Paulo Freire (Freire, 1987), buscou criar um ambiente de confiança e respeito. Durante as entrevistas, essa escuta foi concretizada por meio de estratégias como silêncios ativos, respostas empáticas e estímulo à continuidade das falas, permitindo que as participantes organizassem suas memórias e pensamentos sem interrupções ou julgamentos. A escuta alteritária não foi apenas uma técnica, mas uma postura ética e metodológica, sendo essencial para que as docentes se sentissem acolhidas e confortáveis para compartilhar suas experiências.

Por último, outro aspecto essencial da triangulação metodológica foi o diário de campo, que, mesmo sem a realização de observações diretas nas escolas, teve um papel significativo na sistematização dos processos e desafios da pesquisa. Esse diário foi escrito ao longo de todo o processo investigativo, desde os primeiros contatos com a Secretaria de Educação até o término das entrevistas. Os registros foram feitos logo após cada interação significativa, como reuniões, entrevistas ou trocas informais, contendo tanto descrições objetivas quanto reflexões subjetivas da pesquisadora sobre as impressões, sentimentos e aprendizados de cada fase. O diário de campo se tornou, portanto, uma ferramenta valiosa para metarreflexão, permitindo acompanhar os deslocamentos epistemológicos e afetivos ao longo da pesquisa.

Desse modo, a combinação da pesquisa qualitativa com processos metodológicos como: entrevistas semiestruturadas, escuta alteritária e diário de campo conferiu à investigação um caráter mais aprofundado. A triangulação metodológica nos permitiu considerar diferentes perspectivas e abordagens, garantindo não só uma visão mais ampla sobre a realidade que estudamos, mas também a valorização das experiências e vozes das professoras negras que participaram da pesquisa. Essa metodologia reafirma nosso compromisso com uma abordagem crítica e transformadora, que busca entender as relações entre identidade, práticas educacionais e interseccionalidades no ambiente escolar.

### 3.5. Algumas considerações

A trajetória metodológica apresentada neste capítulo reflete o compromisso desta pesquisa em construir um caminho investigativo que esteja à altura da complexidade do fenômeno estudado. Assim como a metáfora náutica que atravessa este trabalho, pelas rotas metodológicas exigiu escolhas cuidadosas e flexíveis, capazes de lidar com as ondas e correntes que se apresentaram ao longo do caminho. A triangulação adotada — que articula pesquisa qualitativa, interpretativa crítica, entrevistas semiestruturadas, escuta alteritária e diário de campo — nos permitiu criar uma investigação sólida e sensível às vozes das professoras negras atuando na rede pública de ensino de Campinas–SP.

Durante o processo investigativo, percebemos que nenhuma metodologia se sustenta sozinha quando se busca entender fenômenos sociais complexos, especialmente aqueles que envolvem relações de poder e marcadores identitários, como raça, gênero e classe social. Nesse contexto, a abordagem qualitativa interpretativa crítica se mostrou essencial para captar as subjetividades e representações das professoras, além de analisar as estruturas que moldam suas experiências. A flexibilidade dessa abordagem, com o caráter reflexivo e dialógico da pesquisa, permitiu reconhecer as professoras como agentes de conhecimento, destacando suas experiências e estratégias de resistência no espaço escolar.

A combinação de entrevistas semiestruturadas e escuta alteritária enriqueceu nossa compreensão sobre as experiências das docentes, garantindo que suas percepções não fossem apenas registradas, mas realmente entendidas dentro do seu contexto. O questionário, estruturado em sete blocos temáticos, possibilitou um levantamento minucioso de dados, sujeito a uma análise posterior a partir de quatro eixos analíticos, o que garantiu uma organização clara das narrativas. Além disso, a escuta alteritária nos ajudou a construir um espaço de confiança e troca, onde as professoras puderam compartilhar seus desafios, conquistas e aspirações sem restrições.

O diário de campo, mesmo sem fazermos observações diretas nas escolas, revelou-se uma ferramenta critical para a sistematização da pesquisa. As anotações que fizemos ao longo do processo — desde o primeiro contato com a Secretaria de Educação até a realização das entrevistas — facilitaram reflexões sobre os desafios do acesso ao campo, as estratégias adotadas para estabelecer conexões e a

evolução das interações durante as entrevistas com as professoras participantes. Este registro contínuo não só documentou a trajetória da pesquisa, mas também destacou as dificuldades estruturais e institucionais que permeiam essa investigação, como os entraves burocráticos e a necessidade de constantes mediações para realizar o trabalho de campo.

Assim, este capítulo metodológico não apenas descreveu as rotas seguidas, mas também indicou os desafios e aprendizados que surgiram ao longo dessa jornada investigativa. O rigor metodológico vai além da aplicação de técnicas; ele se reflete na maneira como cada processo foi conduzido e analisado, priorizando a escuta atenta, o respeito pelas experiências das professoras e o compromisso com uma abordagem crítica e transformadora. Portanto, a navegação não termina aqui. Os dados coletados e as análises realizadas são um ponto de partida para novas reflexões e desdobramentos, contribuindo para ampliar o debate sobre identidade, interseccionalidade e direito de fala no contexto educacional brasileiro.

# 4.

## CAPÍTULO 4: INTERSECCIONALIDADE, IDENTIDADE E DIREITO DE FALA NA PRÁTICA DOCENTE

**Patricia Hill  
Collins**



"Os grupos oprimidos são frequentemente colocados na situação de serem ouvidos apenas se enquadrarmos nossas ideias na linguagem que é familiar e confortável para um grupo dominante. Esse requisito muitas vezes altera o significado de nossas ideias e trabalha para elevar as ideias de grupos dominantes."

Patrícia Hill Collins

A identidade de uma negra professora na educação pública vai além de simplesmente dar aula. Ela carrega uma série de significados, onde questões de raça, gênero e classe se entrelaçam. A vivência dessas mulheres traz uma gama de desafios e novas perspectivas que impactam, não apenas a maneira como ensinam, mas também como enxergam suas vozes, seus papéis no currículo escolar e como compartilham suas experiências no ambiente educativo. Com essa abordagem,

neste capítulo, vamos explorar os dados coletados a partir de um questionário com professoras negras da rede pública de Campinas–SP, para entender como essas identidades interseccionais influenciam sua atuação e suas percepções sobre o ensino.

Esta pesquisa se estrutura em eixos analíticos definidos a partir de seus objetivos específicos, abordando os entendimentos das educadoras sobre: suas trajetórias na educação e a influência de sua ancestralidade; os impactos de suas vivências pessoais, na prática, docente; o direito de fala e a prática dialógica alteritária; as políticas curriculares e educacionais; além dos desafios e aprendizados no processo de ensino-aprendizagem. Com base nesses eixos, este capítulo busca estabelecer um diálogo entre as falas das participantes e o referencial teórico adotado, analisando como suas experiências e reflexões reforçam, tensionam ou reconfiguram as discussões sobre interseccionalidade e educação.

O primeiro eixo tem seu foco na trajetória escolar delas, destacando como suas experiências na educação básica moldaram suas práticas de ensino e seus olhares sobre identidades. Em seguida, como segundo passo, vamos analisar para como essas influências se manifestam na sala de aula, considerando a relação entre identidade, educação crítica e práticas pedagógicas. O terceiro eixo traz o conceito de direito de fala e a prática dialógica alteritária, investigando como essas mulheres professoras se percebem e reivindicam sua voz na escola. No quarto eixo, vamos analisar suas autorreflexões sobre políticas públicas educacionais e curriculares, detectando possíveis lacunas e desafios na implementação de diretrizes que se definem como diversidade racial, de gênero e de classe. Por fim, o último eixo concatena suas considerações finais no que tange identidade e ensino, discutindo os desafios que elas ainda enfrentam e as estratégias utilizadas para reafirmar sua presença e seu papel na educação pública.

Dessa forma, a análise busca apresentar os dados coletados, e interpretá-los sob na perspectiva das próprias professoras, revisitando suas experiências, desafios, resistências e propostas de transformação. Portanto, este capítulo visa contribuir para o debate sobre a importância da representatividade e da equidade racial e de gênero na educação pública, reforçando a necessidade de políticas e práticas que reconheçam e valorizem as identidades interseccionais de negras mulheres professoras.

Os quatro eixos da análise foram cuidadosamente definidos para articular e

agrupar tematicamente os blocos do questionário, garantindo um olhar estruturado sobre as respostas das professoras. Ao invés de corresponderem exatamente a cada um dos sete blocos, os eixos foram organizados para permitir uma análise mais ampla e interconectada.

Quadro 3: Distribuição dos blocos por eixo

| Eixo de análise                                                       | Blocos do questionário |
|-----------------------------------------------------------------------|------------------------|
| 1. Identidade e Trajetória Escolar: Formação e Influências            | Bloco 1                |
| 2. Influências Identitárias na Docência e o Direito de Fala           | Bloco 2 e Bloco 3      |
| 3. Reflexão Crítica e Educação Linguística na Formação dos Estudantes | Bloco 4 e Bloco 6      |
| 4. Políticas Educacionais e Currículo                                 | Bloco 5 e Bloco 7      |

Fonte: elaborada pelo autor

Eixo Identidade e Trajetória Escolar: Formação e Influências. Este eixo traz a investigação como vivências e experiências próprias das professoras na educação básica, afetaram suas trajetórias tanto profissionais quanto identitárias. Julgamos que essas influências podem ser desde a infância e juventude, assim como a da família, professores e amigos, possam mudar a visão de mundo e, conseqüentemente, sua atuação na docência. Explora se que a identidade racial, sob gênero e classe pesa na forma como elas se enxergavam no ambiente escolar e como isso se reflete na sua prática pedagógica atual.

Eixo Influências Identitárias na Docência e o Direito de Fala. Este eixo busca-se entender de qual maneira as identidades das negras professoras afetam nas suas metodologias e práticas. Analisa-se como a interseccionalidade (raça, gênero e classe) intervêm no posicionamento dessa professora a frente da turma, e sua autoridade docente referente ao relacionamento com os alunos. Explora o conceito de “direito de fala”, ou seja, o reconhecimento da sua voz no espaço escolar e a prática dialógica alteritária como uma estratégia para fortalecer sua presença na educação.

Eixo Reflexão Crítica e Educação Linguística na Formação dos Estudantes. Este eixo pesquisa como as professoras estimulam a reflexão crítica nos seus alunos e como suas experiências influenciam na Educação Linguística. Analisa de que maneira a interseccionalidade, novamente no aspecto, de gênero, raça e classe contribui para a reflexão crítica dos estudantes e como as professoras adaptam suas estratégias para criar um ambiente mais inclusivo e representativo. Considera o impacto de suas trajetórias identitárias na forma como veem a escola como um espaço de construção de conhecimento e resistência.

Eixo Políticas Educacionais e Currículo: Inclusão e Representatividade. Este eixo aborda como as negras professoras percebem as políticas educacionais e curriculares em relação às suas identidades interseccionais. Discute as dificuldades e desafios que enfrentam no ambiente escolar para garantir representatividade, inclusão e justiça social. Avalia as sugestões das professoras sobre como aprimorar o currículo e as práticas educacionais para atender melhor às realidades das populações negras e periféricas. Finaliza com reflexões mais amplas sobre como ser uma mulher negra influencia sua visão sobre a educação e os desafios que ainda têm que encarar.

#### **4. Eixo Identidade e Trajetória Escolar: Formação e Influências**

O primeiro bloco do questionário tinha como foco entender as experiências escolares das professoras entrevistadas, investigando a relação entre suas identidades e a educação que receberam na infância. Os relatos de Dandara, Maria Firmina, Tereza de Benguela, Diva e Chica revelam diferentes perspectivas sobre pertencimento, representatividade e como a identidade racial e de classe impactou suas vivências escolares. Analisar esses relatos nos permite perceber padrões de exclusão e o apagamento de identidades no ensino formal, assim como a influência dessas experiências na prática pedagógica atual das entrevistadas. Os nomes escolhidos são de negras mulheres que resistiram e lutaram em uma sociedade racista, optamos por estes nomes como uma forma de preservar a identidade das negras professoras que contribuíram com a pesquisa e, também, em homenagear as personalidades históricas femininas que deram nome às entrevistadas.

#### 4.1. Identidade e Influências na Educação Básica

As identidades das entrevistadas se manifestam de maneiras distintas, refletindo diferentes posições raciais e socioeconômicas:

Dandara se identifica como branca, mulher, pertencente à classe C.

Maria Firmina se reconhece como parda, destacando sua ascendência indígena e portuguesa, também da classe C.

Tereza de Benguela se vê como negra, de classe média baixa.

Diva se considera uma mulher negra retinta, oriunda de uma comunidade pobre e periférica.

Chica se identifica como parda, com raízes em uma classe trabalhadora.

Essas diferenças identitárias afetaram suas percepções sobre o tempo passado na escola e as referências que impactaram suas trajetórias. Todas mencionam a influência das famílias e das professoras, indicando que a rede de apoio foi essencial para construir suas relações com o aprendizado.

Entre os relatos, a fala de Diva se destaca, onde menciona uma negra professora no ensino médio, cuja atuação a inspirou:

*"Ela era uma mulher negra que lutava por uma educação mais inclusiva e justa."*

Esse tipo de referência no ambiente escolar é fundamental para a autoestima e a identidade das estudantes negras. Porém, Diva foi a única que revisitou essa experiência, o que pode indicar a falta de negras professoras em sua trajetória escolar.

##### 4.1.1. Relação entre Identidade e Conteúdos Escolares

Quando questionadas sobre como suas identidades são reconhecidas nos conteúdos escolares, surgem padrões de apagamento e a ausência de representatividade.

Dandara, mesmo se identificando como branca, não sentiu sua realidade representada na escola devido a questões econômicas, dizendo:

*"Os livros não eram adaptados à realidade das classes menos favorecidas."*

Maria Firmina não viu um reconhecimento direto da sua identidade nos conteúdos escolares, mas formou essa percepção a partir da sua história familiar:

*"Minha mãe dizia que minha tataravó era uma indígena, então eu já me sentia*

*parte da miscigenação que construiu a população brasileira."*

Tereza de Benguela lembrou de um momento em que a história da população negra foi abordada, mas a narrativa não parece ter sido aprofundada:

*"Quando se falou na sala de aula sobre a 'vinda' dos negros para o Brasil, não recorro dos sentimentos, mas lembro de muitos colegas negros nas turmas da escola."*

O uso do termo "vinda" em vez de "tráfico negreiro" pode indicar um ensino raso e pouco crítico sobre a história da escravidão.

Diva teve uma experiência semelhante, notando que a narrativa histórica não valorizava as lutas e resistências negras:

*"A narrativa era muito superficial e não discutia as lutas e resistências dos negros."*

Chica, por sua vez, falou sobre a falta de referências negras no currículo escolar:

*"Quase não estudávamos sobre a história de pessoas negras, exceto no período da escravidão."*

O relato de Chica destaca um problema recorrente no ensino da história afro-brasileira: a redução da população negra a uma posição de escravizados, ignorando suas ricas contribuições culturais, políticas e sociais para o país. Isso reforça um processo de invisibilidade e apagamento que afasta os estudantes negros de sua própria história.

#### **4.1.2. Reflexões sobre Representatividade e Educação**

Analisando as respostas, fica claro que a escola não conseguiu proporcionar uma educação realmente inclusiva e representativa para as entrevistadas. A ausência de referências negras no currículo e a forma superficial como a escravidão é abordada aparecem como pontos comuns nos depoimentos.

Diva, busca conhecimento por si mesma quando se trata da história da população negra, menciona que a falta educação antirracista nas escolas:

*"Isso me fez questionar por que nossa história era contada de forma tão reduzida e estereotipada, o que me levou a buscar mais informações por conta própria."*

Isso reforça a necessidade urgente de (re)estruturar os currículos escolares, fazendo-se valer a Lei 10.639/03, que mostra a obrigatoriedade do ensino da história

e cultura afro-brasileira e africana, mas que ainda implementada nas escolas.

Ademais, a falta de um ensino crítico e representativo pode influenciar como as negras professoras entrevistadas desenvolvem suas práticas pedagógicas. Muitas delas, ao se tornarem professoras, podem se esforçar para preencher as lacunas que enfrentaram como alunas, tornando-se de fato agentes de transformação na educação.

#### **4.1.3.Relações com a Prática Docente Atual**

Os dados coletados sugerem que a falta de representatividade durante a infância pode refletir nas práticas pedagógicas atuais das professoras. Algumas possíveis consequências incluem:

Dandara, ao perceber a desigualdade social no ensino, pode desenvolver estratégias para tornar o conteúdo mais acessível a diversas realidades socioeconômicas. Maria Firmina, que encontrou referências identitárias no lar, pode valorizar a história oral e as narrativas comunitárias como ferramentas de ensino.

Tereza de Benguela, percebendo uma abordagem limitadora sobre a escravidão, pode adotar práticas que aprofundem a discussão sobre racismo e resistência negra.

Diva, que sentiu a necessidade de buscar conhecimento fora da escola, pode incentivar seus alunos a questionarem e expandirem o aprendizado para além dos livros didáticos.

Chica, ao notar a falta de referências negras no currículo, pode incluir personagens históricos negros em suas aulas para aumentar a representatividade.

#### **4.1.4.Apontamentos analíticos eixo 1**

A análise do Bloco 1 mostra que, independentemente da identidade racial das entrevistadas, todas vivenciaram algum grau de apagamento ou falta de representatividade nos conteúdos escolares. Seja pelo viés econômico, pela superficialidade na abordagem histórica ou pela ausência de referências negras, essas experiências moldaram suas percepções sobre a educação.

A ausência de um ensino que aborde a diversidade racial, cultural e socioeconômica sublinha a necessidade de mudanças estruturais no sistema educacional. Para as professoras entrevistadas, suas experiências passadas podem

atuar como propulsores de transformações, orientando suas práticas pedagógicas para promover um ensino mais inclusivo e crítico.

Esse primeiro bloco confirma a importância da interseccionalidade na formação docente, destacando como raça, gênero e classe influenciam a experiência escolar e, posteriormente, a atuação profissional dessas mulheres na educação pública.

#### **4.2. Eixo 2: Influências Identitárias na Prática Docente**

**Conceição  
Evaristo**



“Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. Penso nos feminismos negros como sendo esse estilhaçar, romper, desestabilizar, falar pelos orifícios da máscara.” – entrevista para Carta Capital – Conceição Evaristo

O eixo 2 visa compreender como as identidades das professoras moldam sua abordagem pedagógica, especialmente em relação ao ensino crítico e dialógico. A partir das respostas, podemos notar diferentes maneiras de interação entre a identidade e a prática docente, que vão desde a valorização da representatividade até a negação do reconhecimento de identidade racial.

##### **4.2.1.A identidade racial e a construção da prática pedagógica**

As respostas mostram que algumas professoras estão cientes do impacto direto de sua identidade racial na prática pedagógica, enquanto outras afastam sua identidade negra, afetando suas percepções sobre questões raciais na educação.

Tereza de Benguela destaca que sua identidade e experiências como mulher negra são partes inseparáveis de sua prática docente, afirmando que: *"Afetam na totalidade, pois a partir das minhas vivências e experiências me construo como ser humano e não é possível dissociar isso da maneira como leciono."* Sua resposta evidencia a compreensão de que o contexto pessoal se entrelaça com o exercício profissional, reforçando a ideia de uma docência situada, que considera sua trajetória e vivências raciais na construção do ensino.

Diva também reconhece a importância de sua identidade racial na prática pedagógica, adotando uma abordagem crítica e engajada. Ela menciona que *"Minha identidade como mulher negra influencia diretamente minha prática pedagógica. Trago para a sala de aula discussão sobre racismo, desigualdade social e representatividade, buscando valorizar a cultura e a história negra."* Sua resposta aponta para um ensino que não só reconhece as desigualdades, mas também busca combatê-las, ao integrar temas vinculados à identidade negra nas aulas, promovendo reflexões sobre racismo e empoderamento.

Chica compartilha uma visão semelhante, ressaltando que sua trajetória pessoal a tornou mais atenta às questões de diversidade. Ela diz: *"Minha identidade influencia meu trabalho ao me fazer mais sensível a temas de diversidade e inclusão. Hoje, busco trazer reflexões sobre raça e cultura para os alunos, ajudando-os a entender a importância do respeito e da equidade."* Sua experiência revela um compromisso com um ensino que prioriza o respeito e a inclusão, permitindo que os alunos tenham acesso a narrativas mais diversas e representativas.

Por outro lado, Maria Firmina e Dandara não se veem como negras mulheres, e por isso suas respostas não estabelecem uma conexão clara entre identidade racial e prática docente. Maria Firmina, por exemplo, menciona que *"Não me considero uma mulher negra."* Já Dandara, ao ser questionada sobre como sua identidade a influencia, destaca aspectos mais gerais da docência, afirmando que *"Estabeleço uma relação de afeto, acolhimento, orientação, conhecimento e motivação entre a minha identidade e as práticas pedagógicas que aplico com meus estudantes."* Ambas as respostas mostram um distanciamento da questão racial como um fator central na construção da prática pedagógica, priorizando uma abordagem mais neutra e focada em aspectos universais da docência.

#### 4.2.2. Relação entre identidade e práticas pedagógicas

As entrevistas também revelam diferentes formas de conexão entre identidade e ensino, variando entre práticas que buscam valorizar a diversidade e outras que adotam uma abordagem mais neutra.

Tereza de Benguela menciona que busca trazer conteúdos que exaltam o ser humano e promovem valores, afirmando: *"Busco ensinar conteúdos e matérias que destacam o ser humano de forma geral, assim como estratégias e métodos que discutem valores e a importância das relações interpessoais no contexto educativo."* Sua fala demonstra uma tentativa de promover um ensino que valorize a diversidade sem necessariamente enfatizar a questão racial como um eixo central.

Diva, por sua vez, estabelece uma relação mais direta entre sua identidade e sua prática docente. Ela enfatiza que *"Minha identidade me permite ver a educação como uma ferramenta de empoderamento. Procuro trabalhar com textos e autores negros, debater temas como racismo estrutural e fomentar discussões que auxiliem os alunos a se reconhecerem como protagonistas de sua própria história."* Sua abordagem se alinha a uma perspectiva educativa que busca fortalecer a autoestima e a consciência crítica dos alunos negros, proporcionando representatividade no ambiente escolar.

Chica também realça a importância de um ambiente acolhedor e representativo para seus alunos, afirmando que: *"Crescendo sem muitas referências negras no ensino, meu objetivo é garantir que meus alunos se sintam pertencentes e valorizados."* Essa resposta reitera que a experiência pessoal influencia diretamente a prática docente, levando a uma preocupação com a representatividade na sala de aula.

Maria Firmina e Dandara, por sua vez, apresentam respostas mais genéricas. Maria Firmina salienta que sua identidade está ligada à sua prática pedagógica por meio de sua bagagem de conhecimentos, mencionando que *"A relação entre minha identidade pessoal e as práticas pedagógicas acontece pela minha bagagem de conhecimentos adquiridos e pela minha visão de mundo."* Já Dandara destaca a importância do acolhimento dos estudantes, sem mencionar a valorização da identidade racial. Essa ausência de referências à raça sugere que suas práticas não necessariamente incorporam discussões sobre questões identitárias, reforçando uma abordagem mais tradicional e neutra da docência.

### **4.2.3. Reflexões sobre a presença e ausência da identidade racial no ensino**

A análise das respostas evidencia que professoras que se reconhecem como negras tendem a incorporar a discussão racial em sua prática pedagógica, promovendo um ensino mais crítico e voltado para a representatividade. Por outro lado, aquelas que não reconhecem sua identidade racial mostram uma abordagem mais neutra, sem um compromisso explícito com a valorização das identidades negras na educação.

Professoras como Diva e Chica demonstram um compromisso explícito com a valorização das identidades negras na escola, trazendo conteúdos e debates sobre racismo e desigualdade social para suas práticas pedagógicas. Elas reconhecem a relevância de oferecer aos alunos referências positivas e espaços para a construção de uma consciência racial crítica.

Tereza de Benguela adota uma abordagem que valoriza a diversidade humana de maneira mais ampla, mas sem um recorte racial tão definido, o que pode indicar uma tentativa de lidar com questões identitárias de forma mais generalista.

Maria Firmina e Dandara não fazem menções diretas à identidade racial em suas práticas, o que pode sugerir que as discussões sobre raça não são centrais em sua abordagem pedagógica. Isso evidencia que a falta de reconhecimento da identidade racial pode resultar em uma neutralidade que não necessariamente contribui para a valorização da diversidade e da equidade no contexto escolar.

Esse contraste mostra como a interseccionalidade é super importante para entender como diferentes identidades moldam a experiência de quem ensina. Reconhecer a identidade racial não só muda como o professor ensina, mas também afeta a relação com os alunos e ajuda a criar uma escola mais inclusiva e representativa.

### 4.3. Eixo 3: Reflexão Crítica na Prática Docente e Impacto das Experiências Pessoais e Identitárias sobre a Prática Pedagógica

Lélia  
Gonzalez



Você tem uma gama enorme de classificação, e nada mais que um estilhaçamento da identidade da etnia subordinada. Isto é, você estabelece um continuum de cor e quanto “mais clarinho” você for, mais próximo está do poder.

Lélia Gonzalez

O terceiro ponto da análise tenta entender como as experiências e identidades das negras professoras impactam suas práticas na sala de aula, e como a interseccionalidade aparece na reflexão crítica dos alunos. As respostas das entrevistadas mostram várias maneiras de conectar identidade, representatividade e estratégias de ensino na sala de aula.

#### 4.3.1. Reflexão Crítica e a Influência das Vivências Pessoais no Ensino

As respostas mostram que algumas professoras percebem bem como suas vivências ajudam a desenvolver o pensamento crítico dos alunos, enquanto outras têm uma abordagem um pouco mais neutra ou preferem não se manifestar sobre o assunto.

Diva menciona que sua experiência como mulher negra e de periferia é essencial para estimular a reflexão dos alunos, já que traz exemplos concretos para

a sala de aula, ajudando-os a entender as desigualdades sociais e raciais. Ela diz: "Minhas vivências como mulher negra e periférica me permitem trazer exemplos concretos para a sala de aula, ajudando os alunos a refletirem sobre as desigualdades sociais e raciais." Essa postura demonstra um compromisso com um ensino mais crítico e engajado, que não se limita a passar informação, mas também busca desenvolver a consciência social dos alunos.

Chica enfatiza que ao compartilhar suas experiências, os alunos se sentem mais à vontade para questionar as desigualdades e pensar sobre seu papel na sociedade. Ela afirma que essa troca de vivências pode ser uma ferramenta pedagógica muito poderosa: "Ao compartilhar experiências e trazer discussões sobre diversidade, os alunos se sentem mais à vontade para questionar desigualdades e refletir sobre seus próprios papéis na sociedade." Essa abordagem sugere que trocar experiências ajuda a formar cidadãos mais críticos e conscientes das injustiças sociais.

Tereza de Benguela menciona a representatividade como algo que realmente impulsiona a reflexão crítica dos alunos, dizendo que: *"É possível perceber que a representatividade desperta nos estudantes o desejo de ocupar espaços que por muitas vezes lhes é negado, seja por condição social ou pela descrença de suas capacidades."* Esse reconhecimento reforça como é importante ter modelos representativos na educação, para inspirar os alunos a desafiar barreiras sociais e raciais.

Por outro lado, algumas professoras têm uma abordagem mais neutra ou distante do impacto da interseccionalidade na sala de aula.

Maria Firmina, quando fala sobre a interseccionalidade e a reflexão crítica dos alunos, faz um comentário bem genérico sobre a estrutura social: *"A interseccionalidade pode oferecer reflexões quando se trata de conceitos sociais de vários períodos históricos e os alunos podem ser estimulados a formular críticas com base nos acontecimentos históricos e suas consequências na sociedade."* Ela demonstra que entende o conceito, mas não vê uma aplicação bem direta disso no seu jeito de ensinar.

Dandara, mesmo não se identificando como mulher negra, reconhece a relevância da interseccionalidade em sala de aula: *"A interseccionalidade baseada em gênero, raça e classe social estimula os estudantes, quando eu os coloco como protagonistas do conhecimento, mediando as aprendizagens deles e fazendo-os*

*interagir com todos os colegas.*" É visível como ela valoriza a participação ativa dos estudantes, mesmo que não aprofunde muito na questão racial.

#### **4.3.2. Impacto das Experiências Pessoais nos Processos Identitários dos Alunos**

As histórias de vida das negras professoras também influenciam diretamente na forma como os alunos constroem suas identidades e se veem na sociedade.

Chica comenta que sua presença e atuação em sala de aula ajudam a elevar a autoestima dos alunos negros, criando um sentimento de pertencimento. Ela diz: *"Ajudo a fortalecer a autoestima de alunos negros, mostrando que eles podem ocupar qualquer espaço. Isso contribui para que se reconheçam e valorizem suas histórias."* Isso mostra como reconhecer a identidade racial na educação pode impactar positivamente os estudantes.

Diva acrescenta que sua trajetória serve de exemplo de resistência e superação para os alunos: *"Minhas experiências como mulher negra me permitem ser um exemplo de resistência e superação para meus alunos. Muitos deles se identificam com minha trajetória e se sentem inspirados a lutar por seus direitos e a valorizar suas identidades."* Essa visão enfatiza como a educação tem um papel fundamental na formação de pessoas que reconhecem sua própria história e buscam representatividade.

Tereza de Benguela comenta que percebe a curiosidade dos alunos sobre sua história, auxiliando na construção da identidade deles: *"Eu percebo que muitos estudantes estão bem curiosos sobre a minha trajetória e isso pode ajudar eles a se reconhecerem e se sentirem parte dos espaços onde estão."* Isso mostra como as experiências das negras professoras podem servir de inspiração para os alunos.

Mas algumas respostas mostram que tem um certo distanciamento dessa abordagem.

Maria Firmina não aceita a identidade negra e, por isso, acaba não respondendo como sua experiência influencia a identidade dos alunos, dizendo: *"Não me considero uma mulher negra, então não tenho como responder essa questão."* A resposta dela reflete que a falta de reconhecimento da própria raça pode limitar como ela vê o impacto que a docência pode ter nos alunos.

Dandara, mesmo não se vendo como negra, tem uma postura mais inclusiva e compartilha exemplos de diferentes etnias na sala de aula: *"Sempre adapto minha*

*fala como professora, trazendo vários exemplos com alunos de diferentes raças, incluindo os estrangeiros (cubanos, venezuelanos).*" Isso mostra que, apesar de não se identificar com a identidade negra, ela faz questão de abordar a diversidade racial no seu jeito de ensinar.

#### **4.3.3. Estratégias Pedagógicas para a Representatividade na Sala de Aula**

Mudar as estratégias de ensino para garantir que todos os alunos se sintam representados surge como algo muito importante, na prática de algumas professoras que conversei.

Diva destaca a importância de incluir materiais variados, dizendo que adaptou seus planos de aula para incluir autores negros e temas sobre raça e gênero: "*Sim, eu mudei meus planos de aula para incluir mais autores negros e textos que falam sobre questões de raça e gênero. Também promovo debates e atividades que auxiliam os alunos a refletir sobre suas próprias identidades e a importância da representatividade.*" A prática dela mostra um compromisso em ampliar o repertório cultural dos alunos e fazer um ensino mais inclusivo.

Chica tem uma abordagem parecida, trazendo materiais e discussões que tratam de questões sociais e estimulam debates: "*Sim, busco usar materiais mais diversos, incluindo autores negros, abordando questões sociais e estimulando debates sobre identidade e respeito.*" Isso demonstra uma preocupação em tornar o conteúdo escolar mais representativo e conectado à realidade dos alunos.

Tereza de Benguela ressalta que as mudanças no ensino são constantes e essenciais, dizendo que: "*Sim, sempre precisamos de mudanças. Não dá para desconectar as experiências de vida e valores das práticas pedagógicas.*" Isso sugere uma prática pedagógica que se adapta às necessidades dos alunos e ao contexto social.

Por outro lado, algumas professoras não fazem mudanças em seus conteúdos.

Maria Firmina responde de forma clara e direta: "*Não.*" Essa resposta mostra não haver adaptações na prática pedagógica dela para garantir uma maior representatividade, o que pode indicar uma visão mais tradicional do ensino.

Dandara, mesmo sem se ver como mulher negra, menciona que faz adequações nos conteúdos, utilizando o material do *Currículo Paulista*: "*Faço*

*algumas adequações nos conteúdos, embora o Currículo Paulista já venha com material proposto, com histórias da raça negra e de outras etnias nas aulas digitais."*

Isso sugere que, mesmo que não tenha uma iniciativa própria para mudar os conteúdos, há uma adaptação às diretrizes curriculares.

As respostas das entrevistadas mostram que as professoras que se veem como negras tendem a promover uma reflexão crítica mais profunda na sala de aula, trazendo suas vivências como ferramentas pedagógicas para fortalecer a identidade dos alunos. Já as professoras que não se identificam racialmente mostram posturas mais neutras ou evitam mudar suas práticas pedagógicas para incluir discussões sobre representatividade. Esses dados mostram como a interseccionalidade é importantíssima na construção de um ensino que valorize a diversidade e fortaleça a identidade dos alunos no ambiente escolar.

#### **4.4. Eixo 4: Percepções sobre Políticas Educacionais e Curriculares e Reflexões sobre a Prática Pedagógica e Identidade**

**Prof. Diva  
Guimarães**



O quarto eixo temático analisado aqui na pesquisa fala sobre como as professoras veem as políticas educacionais e curriculares e suas reflexões sobre prática pedagógica e identidade. Esse eixo busca entender como essas políticas curriculares atendem às necessidades da diversidade de gênero, raça e classe social, além dos desafios e contribuições das negras professoras na educação. As

respostas mostram diferentes visões, desde críticas à implementação dessas políticas até a defesa da representatividade na educação.

#### **4.4.1. Políticas Curriculares e Diversidade: Percepções e Críticas**

As professoras entrevistadas têm diferentes compreensões sobre o alcance das políticas educacionais quando se trata de diversidade. Algumas participantes, como Dandara, destacam que, mesmo com propostas curriculares avançadas, ainda existem desafios na implementação prática, afirmando que *"a BNCC traz as disciplinas da Base, ou seja, aprendizagens essenciais, [mas] não considera a realidade social brasileira que é racista, preconceituosa e segregadora."* Esse apontamento destaca uma crítica sobre como a Base Nacional Comum Curricular aborda a diversidade de forma padrão, sem considerar as experiências específicas de raça e classe social nas escolas.

Outras entrevistadas, como a Chica, compartilham dessa perspectiva ao afirmar que "Ainda há muitas lacunas. Algumas escolas mostram algum avanço abordando esses temas, mas a implementação é rasa pela preparação inadequada para os professores." A Diva, por sua vez, ressalta a importância de um currículo mais representativo e profundo, sugerindo ser essencial que os currículos integrem mais autores negros, indígenas e de outras minorias, além de tratar questões como racismo e desigualdade de maneira crítica e contextualizada." Já a Maria Firmina traz um olhar mais institucional e otimista, afirmando que "as políticas curriculares já estão garantidas pela LDB; cabe apenas às escolas implementá-las." Essa diferença de opiniões reflete a realidade de que, embora as diretrizes educacionais apontem para um caminho mais inclusivo, sua aplicação depende das práticas de cada instituição e do envolvimento dos professores.

Outro ponto interessante foi levantado por Tereza de Benguela, que sugere que as políticas curriculares precisam ser mais realistas, buscando um olhar que dialogue com a realidade dos alunos. Para ela, "é fundamental mostrar os dois lados da mesma história", destacando uma crítica às narrativas hegemônicas que ainda predominam nos conteúdos escolares, ignorando frequentemente as experiências de grupos historicamente marginalizados.

#### **4.4.2. Desafios da Identidade na Prática Pedagógica**

As negras professoras participantes deixaram claro como suas identidades influenciam sua prática pedagógica e os desafios que enfrentam no dia a dia escolar. A Diva sintetiza essa relação ao dizer que "minha identidade como mulher negra me faz enxergar a educação como uma ferramenta de transformação social." Sua fala reflete um compromisso com uma abordagem que não apenas ensina, mas também luta contra as opressões estruturais na escola.

De maneira semelhante, Chica menciona que seu maior desafio ainda é "combater o racismo disfarçado e garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem, tenham acesso a um ensino de qualidade e representativo." Essas reflexões mostram que, apesar dos avanços na educação, as negras professoras ainda encontram barreiras, seja no reconhecimento de sua autoridade, seja na aceitação dos temas que buscam trazer para a sala de aula.

Por outro lado, algumas entrevistadas que não se identificam como negras mulheres, como a Dandara, apresentam uma visão diferente sobre os desafios na educação. Ela menciona que "ainda existe preconceito na educação, da mulher, antes de ela ser da raça negra, e esse é o desafio." Essa observação destaca uma percepção sobre a desigualdade de gênero na docência, embora, por não se reconhecer como mulher negra, a entrevistada não considere o cruzamento entre racismo e sexismo como um desafio específico para as negras professoras.

Em contrapartida, Tereza de Benguela, ao se identificar como mulher negra, enfatiza o papel da representatividade na ocupação de espaços na sociedade e na educação, sublinhando que "é justo promover a inclusão, a diversidade e a igualdade, desconstruindo estereótipos." Contudo, ela também destaca a resistência e o desinteresse presentes ao abordar as pautas das minorias, evidenciando o embate constante nas práticas escolares em termos de diversidade e inclusão.

#### **4.4.3. Caminhos para uma Educação Mais Inclusiva**

Frente a essas percepções sobre as políticas curriculares e os desafios que enfrentam, as professoras apresentam ideias para tornar a educação mais inclusiva e representativa. A Dandara argumenta que o problema não está só na criação de novas políticas, mas na urgência de que os professores coloquem em prática o já previsto nos documentos oficiais. Para ela, "as políticas curriculares já existem, mas

é essencial que todos os professores apliquem isso, tendo a consciência de fazer o trabalho que os documentos propõem nas escolas." Essa observação reforça a distância que muitas vezes existe entre as diretrizes educacionais e a realidade nas salas de aula.

A Chica e a Diva sugerem mudanças mais estruturais, como reformular os materiais didáticos e ampliar a formação continuada dos professores, garantindo que estejam preparados para tratar da interseccionalidade e da diversidade em profundidade. A Diva sugere que "as políticas curriculares precisam ser mais inclusivas e representativas", o que poderia ser alcançado através da inclusão de autores negros e indígenas e do incentivo à discussão sobre interseccionalidade e justiça social.

Por outro lado, a Maria Firmina acredita que modificações nas políticas curriculares não são necessárias, defendendo que a responsabilidade está nas escolas e nos professores para a correta aplicação dessas diretrizes. A visão mais normativa de Tereza de Benguela se destaca em relação às demais entrevistadas, que apontam que, mesmo com as diretrizes em vigor, a implementação prática ainda precisa ser aprimorada.

Para ela, a mudança no currículo deve estar mais conectada à realidade dos alunos, sugerindo uma abordagem que seja *"mais realista e próxima à identidade, classe social e raça dos estudantes"*. Essa perspectiva reafirma a importância de um ensino mais crítico e contextualizado, que não apenas apresente a diversidade, mas que a discuta significativamente para os alunos.

Os depoimentos revelam um panorama de avanços e desafios na implementação de políticas curriculares inclusivas. Enquanto, diretrizes nacionais, assim como a BNCC, retratam um certo progresso na representação da diversidade, ainda existem dificuldades na inclusão prática de políticas na escola, seja pela de formação inadequada dos professores ou mesmo resistência institucional. É importante ressaltar que as identidades das negras professoras são essenciais para entender como elas percebem a educação e seus desafios. Algumas entrevistadas veem a docência como um espaço de resistência e transformação social, enquanto outras mencionam as barreiras estruturais que dificultam a criação de uma educação antirracista e interseccional.

Portanto, para assegurar uma educação bem mais inclusiva, é importante que as políticas públicas educacionais venham acompanhadas de ações concretas,

como a revisão detalhada dos materiais didáticos, da formação contínua de professores e o compromisso institucional baseado na diversidade. Como bem ressalta professora Diva, *"continuo lutando por uma educação mais justa e inclusiva"*. Essa frase sintetiza o papel crítico das negras professoras na construção de um ensino verdadeiramente representativo e transformador.

#### 4.5. Considerações analíticas necessárias

**Carla Akotirene**



A análise dos dados coletados neste capítulo mostra como as identidades interseccionais das negras professoras entrevistadas são cruciais para a formação de suas práticas pedagógicas e para a percepção sobre seu direito de fala, políticas curriculares e reflexões críticas na educação. Como Patricia Hill Collins (2019) destacou, as vozes dos grupos historicamente marginalizados costumam ser influenciadas pela estrutura de poder dominante, impactando diretamente como essas negras professoras se posicionam nas escolas e enfrentam os desafios do ensino. Relacionando com os objetivos e questões de pesquisa, constatamos que as experiências identitárias das docentes influenciam diretamente a abordagem pedagógica adotada, evidenciando a importância da representatividade e os desafios apresentados por um sistema educacional que muitas vezes ainda ignora essas narrativas.

Os quatro eixos analíticos que estruturamos permitiram uma compreensão mais profunda sobre a trajetória das negras professoras, as influências identitárias

na docência, a elocução do direito de fala e a sem esquecer da percepção das políticas educacionais. As consequências mostram que as educadoras as quais identificam como negras mulheres tendem a fazer discussões necessárias sobre representatividade, racismo e interseccionalidade em suas práticas diárias, por outro lado, aquelas que não se reconhecem dessa forma adotam uma abordagem mais neutra. Como argumenta Crenshaw (1989), a interseccionalidade é fundamental para entender como diferentes formas de opressão se entrelaçam e impactam as relações sociais e educacionais. Nesse contexto, os relatos das entrevistadas enfatizam que a falta de políticas educacionais efetivas, junto à ausência de formação docente para lidar com a diversidade, mantém práticas excludentes, tornando essencial promover abordagens mais críticas e inclusivas nas escolas.

Por fim, todos os achados desta pesquisa marcam fortemente a necessidade de uma educação linguística pluralizada e representativa, em que as identidades das negras professoras sejam reconhecidas e valorizadas como um elemento transformador da educação pública. Os desafios enfrentados são enormes para essas docentes, seja na luta pelo direito de fala, na adaptação curricular ou na resistência contra discursos hegemônicos, mostram que a interseccionalidade deve ser integrada tanto na formação inicial de professores quanto nas políticas educacionais. Como Freire (1987) defende, a educação deve ser um espaço de libertação e diálogo, e isso só se torna real quando todas as vozes, especialmente as que historicamente foram silenciadas, são ouvidas e reconhecidas.

## **5. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS**

Esta pesquisa nasce da necessidade de lançar luz sobre as experiências das negras mulheres professoras, que, como tripulantes forçadas de uma embarcação histórica marcada pela violência e silenciamento, enfrentam as correntes do racismo estrutural no cotidiano escolar. Suas trajetórias são travessias de resistência, onde cada aula ministrada é um ato de insubmissão, cada estratégia pedagógica uma bússola apontando para a emancipação.

Compreendemos que a docência atravessa tempestades e vai além dos conteúdos, mas se configura como um convés de luta, um espaço onde identidades são construídas e reafirmadas, onde a interação social se torna um leme para redirecionar os rumos da educação. Acorados na interseccionalidade (Collins,

2019), no pensamento dialógico da educação (Freire, 1987), na abordagem crítica sobre linguagem e identidade (Kleber Silva, 2021) e na escrita como resistência (Evaristo, 2020), buscamos aprofundar as relações entre raça, gênero e classe no ensino público. Nosso objetivo é ressaltar a importância do direito de fala dessas mulheres, que, contra os ventos da exclusão, reafirmam suas vozes e ocupam seu lugar no cenário escolar

Nossa investigação foi uma travessia guiada por uma abordagem qualitativa, com uma crítica interpretativa e a triangulação metodológica (Flick, 2004), permitindo captar os ventos das narrativas das negras mulheres professoras. Utilizamos entrevistas semiestruturadas, escuta alteritária e diários de campo como bússolas para registrar suas vozes, reconhecendo-as não como passageiras, mas como capitãs de um conhecimento que resiste ao apagamento. Ao longo desses dois anos, a escuta e o diálogo foram nossas velas e timões, criando um espaço de troca e reconhecimento. Nessas águas, as negras professoras compartilharam suas (escre)vivências, desafios e conquistas, provando que, apesar das marés contrárias, seguem navegando e remando contra a corrente em direção a uma educação mais justa e representativa.

O estudo revelou que a identidade das negras professoras é o leme que orienta suas práticas pedagógicas. Suas experiências, como marcas deixadas pelo sal do mar em madeira antiga, moldam como interagem com os alunos, planejam suas aulas e enfrentam os ventos contrários do racismo estrutural nas escolas. Para essas mulheres, ensinar e como conduzir uma embarcação carregada de conhecimento e também lançar âncoras de resistência, afirmar suas identidades e reivindicar o direito à própria voz em meio às tempestades da exclusão. A interseccionalidade, como bem discutido por Collins (2019), foi a bússola que nos permitiu compreender como as correntes de raça, gênero e classe se entrelaçam, influenciando suas trajetórias e sua atuação no ambiente escolar. Contra os naufrágios impostos por um sistema excludente, essas negras professoras seguem navegando, reinventando suas rotas e mantendo firmes as velas da educação emancipadora.

Este trabalho revela que as negras professoras são navegantes experientes, criando estratégias constantes para manter vivo o legado de suas origens e desafiar as marés opressoras que tentam arrastá-las para o esquecimento. Como timoneiras que traçam novas rotas em águas turbulentas, elas escolhem cuidadosamente seus

instrumentos de navegação: selecionam materiais didáticos que resgatam a história e a cultura afro-brasileira, destacam a influência africana nas palavras da língua brasileira e fazem de suas aulas um espaço de resistência e reexistência. Ao recriar suas práticas pedagógicas, essas educadoras constroem embarcações mais seguras para seus alunos, onde a diversidade é celebrada e a consciência crítica fomentada. Com isso, seguem alinhadas à corrente transformadora proposta por Freire (1987), garantindo que a educação não seja apenas uma travessia, mas um ato de libertação.

A pesquisa também evidenciou que a escuta alteritária, ancorada no diálogo de Bakhtin (2003), é como um farol em meio à escuridão, iluminando as interações entre as negras professoras e seus alunos. O direito de fala dessas mulheres não lhes é concedido como um porto seguro ao final da viagem, mas sim conquistado a cada remada contra as correntes do silenciamento. É um esforço contínuo para fazer suas vozes ecoarem sobre o ruído das marés que insistem em apagá-las. Essa escuta atenta e dialógica não se limita às salas de aula, mas atravessa os corredores das instituições, influencia os rumos do currículo escolar e questiona como a sociedade reconhece — ou negligência — o trabalho dessas educadoras. Suas palavras são céus que apontam novos caminhos, desafiando as tempestades e reivindicando, com firmeza, seu espaço no oceano da educação.

Essa embarcação navegou pelas águas revoltas das políticas públicas educacionais e curriculares, observando como elas impactam diariamente o trabalho dessas docentes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ergue uma bandeira de diversidade, mas suas diretrizes são como mapas incompletos: apontam caminhos, mas não fornecem os instrumentos necessários e seguros para a travessia. A escassez de materiais didáticos adequados e a resistência de muitas instituições em abordar a identidade racial criam tempestades que dificultam a inserção de perspectivas interseccionais no currículo. Diante desses desafios, torna-se urgente revisar o rumo dessas políticas, reconhecendo as experiências das negras mulheres, professoras, como direcionamentos dos ventos, essenciais para a construção de um ensino mais inclusivo e representativo. Afinal, são elas que, mesmo enfrentando ventos contrários, seguem remando, traçando rotas de resistência e guiando futuras gerações para um horizonte de justiça e equidade.

Além das reflexões teóricas e metodológicas, esta pesquisa lança âncora na Linguística Aplicada, revelando como a linguagem é um oceano em constante

disputa, onde vozes são silenciadas ou amplificadas conforme as marés do poder. Como aponta Kleber Silva (2021), as práticas linguísticas e discursivas nas escolas funcionam como correntes que podem tanto aprisionar quanto libertar, determinando quais narrativas são legitimadas e quais são lançadas ao vento. Diante disso, valorizar as histórias e experiências das negras professoras é como içar velas antes submersas, permitindo que seus saberes naveguem com força e direção. Criar espaços para amplificar suas vozes, não é um ato de reconhecimento, mas uma bússola essencial para conduzir a educação rumo a um horizonte onde a diversidade seja, enfim, um valor central e inegociável.

Do ponto de vista acadêmico, esta dissertação se junta a outras embarcações que singram o vasto oceano do conhecimento sobre interseccionalidade, direito de fala e identidade negra na docência. Cada estudo é como uma vela desfraldada, impulsionando a travessia rumo a uma compreensão mais ampla de como essas questões permeiam o cotidiano escolar.

No aspecto social, espera-se que esta pesquisa funcione como um farol para futuras investigações e debates sobre a valorização da identidade negra na educação. Que seu brilho ilumine ações concretas, fortalecendo a representatividade e garantindo que as negras professoras sejam reconhecidas não como passageiras, mas como capitãs de suas próprias histórias. Além disso, os ventos que ela levanta reforçam a urgência de políticas educacionais mais efetivas — políticas que não apenas assegurem a presença dessas docentes nas instituições, mas que celebrem e respeitem suas contribuições inestimáveis para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista e emancipadora.

Este estudo não atraca aqui. Pelo contrário, ele lança novas embarcações ao mar, abrindo rotas para futuras investigações. O vento que impulsiona essa travessia convida-nos a explorar as experiências de negras professoras em diferentes contextos regionais e institucionais, a aprofundar a relação entre identidade racial e formação docente e a entender como as políticas públicas podem realmente favorecer a equidade racial nas escolas. Além disso, há vastos oceanos a serem navegados quando se trata das intersecções entre linguagem, identidade e poder, investigando como práticas discursivas podem desafiar correntes opressoras e erguer velas rumo à inclusão.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALVES, Castro. **O navio negreiro: tragédia no mar**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

ARANDA, M. C. ; Mastrella-de-Andrade, M. ; PEREIRA FILHO, C. A. ; **SILVA, K. A.** ; NASCIMENTO, J. F. Professores de línguas em foco: identidades, cultura, crenças e tecnologias. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2019. v. 272

BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo. 1979.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. Toward a Philosophy of the Act. In: **Toward a philosophy of the act**. University of Texas Press, 1993. p. 1-76.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. Marxismo. Filosofia da linguagem. **Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira**, v. 12, 2006.

BAKHTIN, M. M. O autor e a personagem. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5.ed. São Paulo: Editora WMMartins Fontes, 2011. p. 3-186.

BAKHTIN, Mikhail. **Problems of Dostoevsky's poetics**. U of Minnesota Press, 2013.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Acto**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Porto: Deriva editores, 2014. p. 18-82.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELL, Hooks. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade; Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. **São Paulo: VMF Martins Fontes**, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques**. Paris: Fayard, 1982.

CALVET, Louis-Jean. **A guerra das línguas e outras batalhas**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Denis de (org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 255-287.

CASTELLS, Manuel et al. (Ed.). **The network society: From knowledge to policy**. Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, 2006.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade: a era da infomação, economia, sociedade e cultura.[trad. Klauss Brandini Gerhart]. **Vol. II, São Paulo: Paz e Terra**, 2008.

CASTELLS, Manuel. **Communication power**. OUP Oxford, 2013.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

COLLINS, Patricia Hill. **Intersectionality and epistemic injustice**. In: The Routledge handbook of epistemic injustice. Routledge, 2017. p. 115-124.

COLLINS, Patricia Hill. Pauli Murray's journey toward social justice. **Ethnic and Racial Studies**, v. 41, n. 8, p. 1453-1467, 2018.

COLLINS, Patricia Hill. **Intersectionality as critical social theory**. Duke University Press, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. 2. ed. New York: Routledge, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Vanessa Ribeiro. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2020.

COLLINS, Patricia Hill; SILVA, Kleber Aparecido da; GOMES, Maria Carmen Aires. Intersectionality, epistemic oppression and resistance: an interview with Patrícia Hill Collins. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 328-337, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **The University of Chicago Legal Forum**, n. 140, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, jul. 1991.

---

CRYSTAL, D. **English as global language**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DA SILVA, Kleber Aparecido; MORGAN, Brian; MONTE-MOR, Walkyria. Refletindo sobre a Educação Linguística Crítica e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista da ABRALIN**, p. 254-260, 2022.

DA SILVA ANDRADE, Francisco Rogiellyson; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho; DE CASTRO MODL, Fernanda. Aspectos axiológicos sobre racismo revelados em charges produzidas por alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos. **Diálogo das Letras**, v. 12, p. e02317-e02317, 2023.

DE CASTRO MODL, Fernanda et al. Vozes que constroem: mal-estar (re)sentidos em interações didáticas em uma cultura escolar do interior da Bahia. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 30, p. 101-118, 2023.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. Em **A socialização**. Porto: Porto Editora, 1997.

EVARISTO, Conceição. Vozes-mulheres. **Cadernos negros**, v. 13, p. 32-33, 2008.

EVARISTO, Conceição et al. A escrevivência e seus subtextos. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, v. 1, p. 26-46, 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

FERREIRA, M. A. **Ser-professor**: construção de identidade em processo autoformativo. Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2006.

FLICK, Lawrence B.; LEDERMAN, Norman G. **Scientific inquiry and nature of science**. Kluwer Academic Publishers, 2004.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**: coleção pesquisa qualitativa. Bookman editora, 2009.

Flick, U. Triangulation in data collection. In U. Flick (Ed.), **the SAGE Handbook of Qualitative Data Collection** (pp. 527-544). London: SAGE Publications, 2018.

FRANK, Hélios; LIMA, Valcy Corrêa de. Corpolítica de autoria de textos literários no livro didático “Se liga nas linguagens: Português”. **Revelli**, Inhumas, v. 15, p.1-21, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51913/revelli.v15i0.14326>

FREITAS, F. L. **A constituição da identidade docente**: discutindo a prática no processo de formação. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2006.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade [Education as the Practice of Freedom]. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, 1967.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. **Coleção ensaios brasileiros contemporâneos – problemas de gênero**, org. Carla Rodrigues, Luciana Borges e Tania Regina Oliveira Ramos, p.399-416, 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (11<sup>a</sup>. Edição). São Paulo: DP&A, 2006.

JACQUES, M. da G. C. Identidade e trabalho. In: CATTANI; A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

LAING, Ronald D. Identidade Complementar. In: O Eu e os Outros: o relacionamento interpessoal. Petrópolis: Vozes, 1986, 174 p.

LOFLAND, John. Analytic ethnography: Features, failings, and futures. **Journal of contemporary ethnography**, v. 24, n. 1, p. 30-67, 1995.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE MÓR, Walkyria. Sobre Rupturas e Expansão na Visão de Mundo: seguindo as pegadas e os rastro da formação crítica. In: PESSOA, Rocha Rosane; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 263-276.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Língua estrangeira e auto-estima. RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na prática docente. em: **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**/Diógenes Cândido de Lima(org). São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 39 – 46.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar da fala?: Djamila Ribeiro**. Letramento-Justificando, 2017

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

RIBEIRO, Esmeralda. Ensinaamentos. **Cadernos Negros**, v. 31, 2008.

ROULSTON, Kathryn; CHOI, Myung Won. Qualitative interviews. **The SAGE handbook of qualitative data collection**, p. 233-249, 2018.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Eurocentrismo e identidade. In. DA SILVA, José Pereira. Org. **Por uma sociologia do século XX**. São Paulo: Annablume, 2007, P. 51-72.

SAOBRAS, Adail; GIACOMELLI, Karina. Educação dialógica alteritária: uma reflexão. **Línguas e Letras**, v.21, n. 49, p. 7-21, 2020.

SILVA, Janylla Barbosa Moreira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvelando a paixão pelo ensino de professores de inglês em formação inicial. **Revista X**, v. 16, n. 2, p. 381-408, 2021

SILVA, Luiz (Cutí), ALVES, Miriam; e XAVIER, Arnaldo (orgs.) **Criação crioula, nu elefante branco**. São Paulo: Secretaria de Estado e Cultura, 1987 (Trabalho apresentado no I Encontro Nacional de Poetas e Ficcionalistas Negros Brasileiros). p. 59-65.

SILVA, K. A.; PENNA, S. M. O. ; BRANCO, A. S. C. . **?Uma espiadinha na vida de Vilson Leffa?**: experiências vividas, histórias contadas e identidades reconstruídas. **Linguagem & Ensino (UCPel)**, v. 25, p. 250-273, 2022.

SILVERSTEIN, Michael. Language structure and linguistic ideology. In: CLYNE, Paul R.; HANKS, William F.; HOFBAUER, Carol L. **The elements: a parasection on linguistic units and levels**. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979. p. 193-247.

SIQUEIRA, D. S. P. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, 4ª ed., jul/2005.

SIQUEIRA, D. S. P; BARROS, K.S. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. **Rev. estudos linguísticos e literários**, nº 48, jul-dez 2013, Salvador, p. 5-39.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. Tese de Doutorado (Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de LE. In: ASSIS-PETERSON, A. A.; & BARROS, S. M. (Org.). **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2010, p. 225-253.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 18, n. 02, p. 307-322, 2018.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. **Educação dialógica alteritária: uma reflexão**. Línguas & Letras, V 21, n 49, p. 7-27, 2019

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Por uma proposta de educação dialógica alteritária. **Línguas & Letras**, v. 21, n. 49, p. //dx. doi. org/10.5935/1981-4755.20200001, 2020.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Réplicas à Pandemia: Reflexões Dialógicas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 25, n. 3, p. 93-106, 2022.

## **ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** APRENDIZAGENS ALTERITÁRIAS NA DIALOGIA COM MULHERES NEGRAS, COLEGAS PROFESSORAS DE INGLÊS, EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CAMPINAS/SP: constituições pelo(s) outro(s)

**Pesquisador:** DEBORA SENA SCUIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 80444624.3.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.895.049

**Apresentação do Projeto:**

Apresentado pela pesquisadora como a seguir: A pesquisa visa investigar influências das identidades na atuação das professoras negras no contexto da educação linguística em escolas públicas. O objetivo geral é dialogizar com um grupo de mulheres negras colegas que atuam como professoras de Inglês em escolas públicas na cidade de Campinas/SP a fim de compreender, por meio de seus lugares de fala, se princípios da interseccionalidade, considerando aspectos relacionados a *raça*, gênero, classe social e outros, têm alguma força como elementos na composição de suas camadas identitárias como profissionais de inglês. Os objetivos específicos são: i) interagir, como mulher fenotipicamente branca, filha de uma mãe negra, com as colegas-colaboradoras da pesquisa a fim de, juntas, entendermos sobre o conceito lugar de fala, a partir da Análise Dialógica do Discurso e estudos decoloniais em experiências pessoais na escola e fora dela; ii) analisar, nos depoimentos-corpus de análise, indícios e tomada de posições pessoais sobre recortes identitários; iii) retornar as análises para as colegas-colaboradoras para construir réplicas sobre as análises realizadas, promovendo um fazer pesquisa mais colaborativo e polifônico. A metodologia é qualitativa em uma perspectiva da LAC (Silva; Makoni; Antia, 2021), com teor etnográfico (Santos; Silva, 2019). O instrumento eleito é a entrevista. A fundamentação teórica de pauta, principalmente na Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin, 1997) e em Hooks (2018). Espera-se que os resultados

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 6.895.049

reverberem na comunidade de maneira a se materializar o lugar de fala da mulher negra.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Dialogizar com um grupo de mulheres negras colegas que atuam como professoras de Inglês em escolas públicas na cidade de Campinas/SP a fim de compreender, por meio de seus lugares de fala, se princípios da interseccionalidade, considerando aspectos relacionados a *raça*, gênero, classe social e outros, têm alguma força como elementos na composição de suas camadas identitárias como profissionais de inglês.

**Objetivos Secundários:**

1. Interagir, como mulher fenotipicamente branca, filha de uma mãe negra, com as colegas-colaboradoras da pesquisa a fim de, juntas, entendermos sobre o conceito lugar de fala, a partir da Análise Dialógica do Discurso e estudos decoloniais em experiências pessoais na escola e fora dela;
2. Analisar, nos depoimentos-corpus de análise, indícios e tomada de posições pessoais sobre recortes identitários;
3. Retornar as análises para as colegas-colaboradoras para construir réplicas sobre as análises realizadas, promovendo um fazer pesquisa mais colaborativo e polifônico.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Apresentados pela pesquisadora, conforme se segue:

- Riscos: O risco é mínimo e se pauta no possível desconforto ou receio da colega-colaboradora em responder às questões postas na entrevista.

- Benefícios: O benefício da pesquisa para o participante se pauta no vozeamento da colega-colaboradora para que o seu discurso seja reverberado no ambiente acadêmico e político.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um Projeto de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens/UESB.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados pela pesquisadora, nesta primeira versão, conforme se segue:

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br