

PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL: PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Lívia Baptista¹

Resumo: Tendo em conta a relevância de discutir a problemática da raça, da racialização e do racismo, este trabalho propõe tratar do pertencimento e reconhecimento étnico-racial e do letramento racial na formação inicial de professores de espanhol, como cruciais para a impulsionar práticas antirracistas na educação linguística e no ensino de línguas. Inicialmente se contextualizam o curso de Letras e o estágio supervisionado e, posteriormente, analisam-se depoimentos de professoras em formação, provenientes de um formulário criado via *Google Forms* com foco nas dimensões políticas, éticas, sociais e étnico-raciais e nos atravessamentos racial, étnico, de gênero e de classe. Como resultado, observou-se a urgência de promover uma formação antirracista e com tal finalidade é relevante tensionar movimentos que envolvem o pertencimento e reconhecimento étnico-racial de professores em formação, cujos efeitos repercutem na subjetividade docente, práxis e educação linguística.

Palavras-chave: Pertencimento étnico-racial; Letramento racial; Racismo; Formação de professores de espanhol; Estágio

Resumen: Teniendo en cuenta la relevancia de discutir la cuestión de la raza, de la racialización y del racismo, este trabajo propone tratar de la pertenencia y del reconocimiento étnico-racial y de la “literacidad racial” en la formación inicial del profesorado de español, como cruciales para impulsar prácticas antirracistas en la educación lingüística y en la enseñanza de lenguas. Primero se contextualizan el curso de Letras y las prácticas docentes y, posteriormente, se analizan declaraciones de docentes en formación, provenientes de un formulario

¹ Professora titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinc/UFBA) e no curso de Letras do Instituto de Letras da UFBA. Desenvolve e orienta trabalhos voltados para os processos de constituição identitária, subjetividades na perspectiva crítica e decolonial, pedagogias críticas e decoloniais no Brasil e na América Latina, com foco nos movimentos sociais. Orienta em nível de Iniciação científica, Mestrado e Doutorado. Integrou o Mestrado Profissional (ProfLetras) na UFC. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq DECOLIDE - Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação. Professora visitante na Universidade Autônoma da Baixa Califórnia e da Universidade Autônoma Benito Juárez de Oaxaca México, em 2019, investigando perspectivas críticas e decoloniais da linguagem no Brasil e no México, com ênfase em questões que envolvem decolonialidade, formação docente, linguagens, discurso e educação. Professora visitante na Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona, com foco em multiletramentos. Membro do GT Anpoll Práticas identitárias em Linguística Aplicada.

creado a través de *Google Forms* con enfoque en las dimensiones políticas, éticas, sociales y étnico-raciales y los cruces raciales, étnicos, género y clase. Como resultado, se notó la urgencia de promover una formación antirracista y para ello son relevantes los movimientos de tensión que involucran la pertenencia y el reconocimiento étnico-racial de los docentes en formación, cuyos efectos repercuten en la subjetividad docente, la praxis y la educación lingüística.

Palabras clave: Pertenencia étnico-racial; “Literacidad racial”; Racismo; Formación de profesores de español; Prácticas.

Considerações iniciais

Ao longo de deste trabalho, discuto como professoras em formação² de espanhol de uma instituição pública refletem acerca de sua prática docente e do processo de constituição identitária, com destaque para o letramento racial e para a dimensão étnico-racial. Tendo como pressuposto a relevância de discutir e compreender mais a fundo a problemática em torno da raça³, da racialização e do racismo, e, portanto, contrária à lógica de reafirmação de modelos ou práticas universais e pouco comprometidas com as mudanças epistemológicas, praxiológicas e metodológicas demandadas na prática educativa, neste texto problematizo as identidades docentes, com especial atenção para o reconhecimento e o pertencimento étnico-racial e para o letramento racial na formação inicial de professores de línguas, particularmente, no estágio supervisionado de espanhol.

Além desta introdução e das considerações finais, o presente texto compreende duas partes. Em um primeiro momento apresento algumas explicações a respeito da política de acesso ao ensino superior e, em seguida, sobre o contexto da Licenciatura, focando as políticas de ensino e alguns de seus efeitos na práxis docente. Posteriormente, trato da importância do estágio supervisionado para a formação inicial e com esse fim revisito modelos e metodologias empregadas para sua execução. Finalizado esse percurso, discorro sobre como o estágio pro-

² Empleo *formação de professoras* para referir-me a experiência de professoras em formação no campo do estágio durante o semestre 2022.2. Ao referir-me à *formação inicial de professores*, objeto de diversas discussões e pesquisas acadêmicas, remeto a uma etapa da preparação profissional que objetiva oportunizar aos estudantes da Licenciatura a vivência da práxis educacional por meio de várias situações que fazem parte do ensino e da aprendizagem na escola, ainda durante o processo formativo. Essa distinção, portanto, aponta no primeiro caso para a singularidade da experiência, no caso das professoras em formação, enquanto no segundo para o campo de formação inicial como descrito antes.

³ Considero “raça” no sentido social. Sendo assim, conforme Guimarães (1999, p. 153) raça consiste em: “uma construção social que produz sentidos no cotidiano das pessoas e mantém profundas desigualdades materiais e simbólicas nas vidas dos brasileiros”. Ademais, baseada em Costa e Schucman (2022, p. 475, grifos meus) entendo que: “a **racialização** e o **racismo** do mundo ocidental são produções históricas e sociais advindas do colonialismo: suas raízes são longínquas, desde o escravismo. Elas ganharam novos contornos a partir principalmente dos séculos XIX, quando foram cientificamente teorizadas”.

porciona pistas quanto à dinâmica do processo de constituição das identidades docentes e, nesse ponto, centro minhas considerações nos processos de reconhecimento e pertencimento étnico-racial e no letramento racial como cruciais para a emergência e promoção de práticas antirracistas na educação linguística e no ensino de línguas. Por fim, apresento depoimentos de professoras em formação, gerados a partir de um formulário criado por mim via *Google Forms* que teve por objetivo problematizar dimensões políticas, éticas, sociais e étnico-raciais da prática docente, com foco nos atravessamentos racial, étnico, de gênero e de classe.

1 Formação de professores, estágio e letramento racial

No decorrer dos últimos anos, sobretudo a partir do início dos 2000, temos vivenciado transformações significativas no cenário educativo superior no sentido de uma maior democratização do acesso aos cursos. Entre tais mudanças cito os seguintes programas promovidos e amparados pelo governo federal: Programa de Financiamento Estudantil – FIES; Programa Universidade para todos – PROUNI, Programa de Inclusão social e racial – COTAS para os vestibulares nas instituições públicas de ensino superior e o Programa INCLUIR para pessoas portadoras de alguma deficiência.

Temos presenciado igualmente um maior interesse em superar a desigualdade no Brasil, via diversas políticas públicas, entre as quais destacam-se as de expansão e de interiorização do ensino superior a partir do governo do Presidente Luís Inácio da Silva (2003-2010), com a significativa implementação, dando continuidade às ações do governo anterior do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

Nessa conjuntura, é inegável a importância dos movimentos sociais para concretizar mudanças no sentido de maior equidade e justiça social quanto ao acesso aos direitos de populações historicamente marginalizadas. Consoante Nilma Lino Gomes (2017, p. 36-37), o Estado brasileiro, ao reconhecer o imbricamento entre desigualdades e diversidades, aos poucos vem incorporando a raça de maneira ressignificada em algumas de suas ações e políticas, especialmente na educação. Segundo a autora, o movimento negro, como educador, tem uma sólida participação e contribuição quanto à transformação de reivindicações históricas em políticas do Ministério da Educação (MEC), leis federais, decisões do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal.

Gomes (2017, p. 37-38) faz uma retrospectiva das demandas e realizações do movimento negro em prol da educação e as respostas do Estado através de políticas públicas e de outras ações institucionais, reafirmando o protagonismo desse movimento, como “ator político e educador”. Para essa autora (2017, p. 38), o movimento negro é um “Ator político que produz, constrói, sistematiza e

articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras ao longo de sua trajetória na sociedade brasileira”. Gomes (2017, p. 37) menciona importantes conquistas, entre as quais cito: o Plano nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009); a Lei Federal 12.288 de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial e a sanção da Lei 12.990, de 09 de junho de 2014, que reserva 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimentos de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Apesar das mudanças supracitadas relativas ao acesso do Ensino Superior e à sua expansão e, igualmente, as referidas por Gomes (2017, p.38), não significa que tenhamos um contexto de fortalecimento equitativo das diversas áreas e campos de conhecimento integrantes da universidade e que tenhamos alcançado um estado igualitário, justo e democrático. Tais ações institucionais e políticas públicas contribuíram para alavancar o combate às desigualdades e robustecer o reconhecimento das diversidades, ainda que nem sempre tenham sido pacificamente acolhidas por certos setores da sociedade muito refratários a qualquer desestabilização de seu espaço de poder. E, lamentavelmente, vivenciamos desde 2017 o desmantelamento de parte dessas políticas e fragilização de seus programas, apesar de uma paulatina retomada de ações no momento atual.

Conforme Delgado Orillo *et al.* (2022, p. 64), as políticas públicas não são implementadas de “maneira neutra, estática, sem possibilidades de contestação, as políticas são recontextualizadas na prática, e é nesses espaços em que se concretizam os atos cotidianos de resistência e agência”.

Considerando o exposto antes, no caso específico das Licenciaturas, elenco a seguir importantes resoluções voltadas para a valorização das Licenciaturas propostas no início deste século e pouco mais de duas décadas, que no cotidiano foram encontrando e consolidando ações de releve e interesse para a ação e formação docente:

Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005, que altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.

Saliento aqui a necessidade e a importância da leitura e do acesso aos documentos produzidos – tanto interna quanto externamente a nossas instituições – que normatizam e regulam nossos cursos para uma melhor compreensão do que entendemos por Licenciatura e por formação inicial de professores no País; a urgência da discussão e debate sobre como esses documentos estão organizados, como orientam a formação nos cursos de Licenciatura, particularmente, nas últimas duas décadas e como nós, que atuamos na formação de professores, nos posicionamos ou não frente a isso; a necessidade de proposição de vias plurais (metodológicas, teóricas e praxiológicas) para superar a divisão existente entre conhecimentos específicos, conhecimentos didático-pedagógicos e a prática profissional e, por fim, a relevância da problematização da universalidade como paradigma para as práticas e para a formação docente, particularmente, quanto aos saberes e conhecimentos e seus produtores e na esteira de tal universalização a problematização dos lugares de poder para a produção, acesso e difusão de conhecimentos.

Algumas das proposições de ditas resoluções merecem destaque, tendo em tela os objetivos já citados por mim, visto que em seu conjunto essas enfatizam na formação o exercício da atividade docente e como dita formação precisa estar orientada para a atuação nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, em conformidade com princípios orientadores desse preparo para o exercício profissional específico, frisando a relação entre a formação inicial e o contexto da educação básica. Neste aspecto, especificamente, precisamos avançar com a intenção de estabelecer e consolidar uma relação mais próxima com a educação básica, acima de tudo, no que se refere à promoção de uma educação antirracista, ponto de particular interesse.

Outro aspecto a ser observado diz respeito à necessidade de guardar coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro profissional docente, no que se denomina como “Simetria invertida”. De acordo com esse viés, é preciso que a prática ocorra em lugar similar a aquele em que os professores vão atuar, possibilitando a consistência entre o que fazem na formação e o que dela se espera. Assim sendo, torna-se necessário rever as estratégias e metodologias empregadas para realização da prática de estágio supervisionado, de modo que

essa não se limite à mera reprodução e/ou simulação de aulas em contextos escolares. Quanto a esse aspecto, urge revisitar nossas práticas e propostas de formação inicial, pois devem partir das realidades locais, de maneira contextualizada, dada a indissociabilidade da prática da vida dos sujeitos e do contexto educativo brasileiro.

Outro ponto se refere à importância da pesquisa, focada no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos como mobilizá-los para a ação. Portanto, não se desvincula a pesquisa da prática docente, inclusive em nível de formação inicial. Precisamos superar a ideia arraigada de que a pesquisa “alimenta” a prática e precisa ser aplicada aos contextos educativos como demonstração de uma certa superioridade epistêmica. A realidade do contexto educativo deve ser a fonte de respostas e de perguntas para gerar e expandir conhecimentos e saberes outros, notadamente, aqueles que foram e ficaram solapados em favor de uma lógica universalista de saber.

Por fim, outro aspecto diz respeito à formação específica associada às diferentes etapas da educação básica, de modo a propiciar a sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, que abarca questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. Além disso, a necessidade de mobilizar conhecimentos diversos oriundos da cultura geral e profissional; de contemplar conhecimentos acerca do perfil do alunado, a saber, crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e a particularidade de outras comunidades, como no caso das indígenas; conhecimentos relativos à dimensão cultural, social, política e econômica da educação; aos conteúdos das áreas de conhecimento objeto de ensino; ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento advindo da experiência. Defende-se uma expansão de conhecimentos e saberes que integram e compõem a formação inicial e a conscientização, sensibilização e capacidade de mobilizá-los nos diferentes contextos de atuação docente. Por isso, é imprescindível contextualizar saberes bem como valorizar e explicitar os sujeitos que os produzem como parte constitutiva de um embate e combate ao universalismo e a colonialidade do saber/poder. Ademais, esse aspecto sinaliza para a emergência de uma relação mais horizontal e horizontalizada entre os sujeitos e os seus saberes e para a complexificação dos saberes acionados pelos professores em sua prática, na forma de uma justiça epistêmica, oposta à colonialidade do saber/poder.

Sendo assim, os estágios supervisionados constituem um momento crucial para a culminância dos processos formativos que compõem a Licenciatura. Nesta direção, os documentos oficiais de nossa política de ensino têm enfatizado sua relevância para a formação de professores e esse tem sido alvo de constan-

te reflexão e revisão. Ao retomar a discussão sobre a formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) propôs integrar teoria e prática com o fim de superar a separação entre as disciplinas teóricas e as da educação, o que concedeu ao estágio um papel central para promover tal articulação (Parecer do CNE/CP no 28/2001). Explicita-se uma busca no sentido de superar tal dicotomia, mas também de fortalecer a proposta de práxis docente. De acordo com esse ponto de vista, o estágio é uma etapa decisiva para a formação docente e, por isso, deve estar em consonância com o disposto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), resoluções e regulamentações internas, no âmbito institucional e no âmbito dos documentos normativos propostos legalmente para a Licenciatura e para formação inicial de professores no País.

Ainda tratando do estágio, com base em Pimenta e Lima (2004, p. 26-48), há distintas maneiras de compreendê-lo, entre as quais as autoras menciona: imitação de modelos, instrumentalização técnica, aproximação da realidade e atividade teórica e pesquisa. Estamos diante de várias orientações e de formas diversificadas que podem acontecer, inclusive, em uma mesma instituição, em virtude do disposto no PPC, nas resoluções e regulamentações elaboradas (ou não) internamente para a viabilização e consecução do estágio.

Em minha própria experiência na formação inicial de professores no curso de Letras passei por diferentes modos de compreender o estágio, entre as quais incluo desde a imitação de modelos, com a simulação de micro aulas, até a uma maior ênfase na metodologia, com a separação entre teoria e prática, com a ideia de uma prática, não raras vezes, instrumentalizadora e instrumentalizante até a perspectiva de um trabalho voltado à compreensão da pesquisa como fundamental para a prática docente que, apesar de apontar para uma diferença no entendimento como reprodução ou instrumentalização, nem sempre colocava com clareza os conflitos em torno da atividade de pesquisa e da docência e dos desafios impostos e advindos com e na própria prática.

Cabe observar que no campo da educação de professores se afirma cada vez mais a disposição em questionar como se aprende o exercício da docência e, ainda, como se constrói a identidade docente, notadamente, quanto ao processo de *profissionalidade*. Essa tessitura densa que consiste no processo formativo congrega múltiplas dimensões, que se tocam e se atraem ou se repulsam mutuamente, relacionadas às questões éticas, sociais, históricas, políticas, linguísticas, ideológicas, étnico-raciais, entre outras. Sendo assim, alcançar a *profissionalidade*, transcende o domínio ou o conhecimento exclusivamente técnico, dada a imbricada relação de conhecimentos e saberes múltiplos e diversos demandados a serem ressignificados, realocados e mobilizados por professores em formação, enquanto atores e agentes educativos profissionais.

Décadas atrás, autores como Garcia *et al.* (2005, p. 54), já sinalizaram para o fato de que as investigações estavam problematizando a relação entre a identidade e a *profissionalização* docente e questionando “aspectos unificadores e fundantes da identidade” tais como “a classe social, a natureza do processo de trabalho, o gênero, a história de vida, a formação profissional, etc.” e, assim, conforme Garcia *et al.* (2005, p. 56):

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente –, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

Contrariando o viés essencialista, Garcia *et al.* (2005, p. 54) sugeriam buscar diferenças, descontinuidades e privilegiar as narrativas dos docentes sobre si mesmos e sobre os seus contextos de trabalho. A orientação de estudos⁴ nos quais se nota um expressivo destaque em ouvir as vozes dos professores com o intuito de compreender como esses tornam-se profissionais e, igualmente, em compreender por qual razão agem e atuam como o fazem tem se afirmado e se consolidado como potencialmente transformadora da práxis. Essa proposta, por sua vez, opõe-se radicalmente ao modelo aplicacionista que consiste em proporcionar uma base sólida de conhecimentos que devem ser transferidos para as situações de ensino e para a prática. Tal modelo consiste, em síntese, em conhecer para fazer e aplicar, replicar, reproduzir e reciclar práticas.

Como se nota, a relação entre sujeitos, (inter)subjetividades e construção do conhecimento docente é dinâmica e reconhece que professores em formação atribuem sentidos a sua experiência, entre os quais cito e situo os processos de pertencimento e reconhecimento étnico-racial. Neste viés, concordo com Costa e Schucman (2022, p. 477) acerca de que “as identificações raciais são sociais e subjetivas ao mesmo tempo” e que essas:

[...] referem-se ao processo específico de o sujeito consciente ou inconscientemente se identificar não apenas com características corporais, mas também com aspectos culturais, históricos, religiosos, antropológicos, ancestrais... relacionados a um determinado grupo racial, dizem respeito, assim, ao seu pertencimento sócio-cultural-racial.

⁴ Para Garcia *et al.* (2005, p. 56): “As possibilidades de investigação das identidades docentes são múltiplas, dada a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho”.

Dessa maneira, o movimento reflexivo pode levar ao fortalecimento e reconhecimento étnico-racial, sendo esse crucial para promover uma práxis engajada tanto ética como moralmente, tanto provocativa como propositivamente no nosso contexto socioeducativo, composto de múltiplas camadas e complexidades, quais sejam, social, humana, política, estética, étnico-racial.

Além do exposto, saliento a necessidade e importância do letramento racial (*Racial Literacy*) na e para a educação e formação docente. Esse conceito se deve a antropóloga afro-americana France Winddance Twine, traduzido pela psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schucman como “letramento racial”. Reportando-se a Winddance Twine (2004, 2006, 2007)⁵, Schucman (2022, p. 181) menciona que o conceito de letramento racial foi cunhado “para ser usado na compreensão de como os sujeitos brancos adquirem consciência dos privilégios da branquitude, da estrutura racista da sociedade e como negociam sua branquitude”. Sendo essa última entendida, como

[...] um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos (Silva, 2017, p. 25).

Schucman (2022, p. 181) diz ainda que, segundo Twine, é necessário que os sujeitos brancos se percebam racializados e adquiram letramento racial (*Racial Literacy*) para que, dessa forma, ocorra uma real desconstrução do racismo nas identidades brancas. O letramento racial remete a uma “prática de leitura” – uma maneira de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social que abarca segundo Schucman (2022, p. 181), a partir de Twine (2006, p. 344, tradução da autora) um conjunto de práticas:

(1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade. (Schucman, 2022, p. 181 *apud* Twine; Steinbugler 2006, p. 344).

⁵ Os trabalhos referidos pela autora são os seguintes: TWINE, F. W. A White Side of Black Britain: The Concept of Racial Literacy. *Ethnic and Racial Studies*, v. 27, n. 6, p. 878-907, 2004; TWINE, F. W.; STEINBUGLER, A. The Gap Between Whites and Whiteness: Interracial Intimacy and Racial Literacy. *Du Bois Review*, v. 3, n. 2, p. 341-363, 2006; TWINE, F. W. ; GALLAGHER, C. The Future of Whiteness: A Map of the “Third Wave”. *Ethnic and Racial Studies*, v. 31, n. 1, p. 1-21, 2007.

Almeida (2017), por sua vez, observa que o conceito de letramento racial alude à racialização⁶ das relações, o que, por sua vez, estabelece de forma arbitrária direitos e lugares hierarquicamente diferentes para brancos e não brancos, legitimando uma pretensa supremacia do branco. Citando a psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schucman, Almeida (2017, s/p.) menciona que:

[...] o letramento racial está relacionado principalmente com a necessidade de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas. Se não admitirmos que nossa sociedade é organizada a partir de uma perspectiva eurocêntrica e orientada pela lógica do privilégio do branco, trabalharemos com uma falsa e insustentável ideia de igualdade, porque o racismo é estrutural e institucional. (Almeida, 2017, s/p.)

Neste sentido, precisamos compreender como os processos de racialização ocorrem, como são demarcados direitos e lugares para brancos e não brancos. Se o processo de se tornar profissional da docência mobiliza movimentos identitários de ordem diversa, precisamos considerar como se dão os processos de reconhecimento e pertencimento étnico-racial juntamente com outras dimensões já sabidamente contempladas. Uma educação antirracista requer uma formação antirracista de professores e, para tanto, o enfrentamento do racismo passa pelo seu reconhecimento, pelas formas que assume na sociedade brasileira e, igualmente, pelo fortalecimento e reconhecimento étnico-racial, sobretudo, de pessoas racializadas. Neste sentido, consoante Schucman (2022, p. 186, grifos meus) na luta antirracista há várias frentes a serem atingidas:

O processo de identificação social – de sua **responsabilidade e participação** – em que o ator social pode e deve ser agente de mudanças, que está ligado a uma tomada de posição sobre seu racismo latente, sobre perceber seus privilégios e, portanto, sobre um trabalho para desconstruir o racismo e os significados racistas apropriados por cada sujeito, produzindo, assim, novos sentidos para o que significa ser branco e o que significa ser negro.

Portanto, torna-se inviável falar e propor uma educação antirracista sem falar, expor e combater o racismo na formação de professores e o campo do estágio é terreno fecundo para tal tarefa. Daí, portanto, meu foco neste trabalho.

⁶ A **racialização** é entendida aqui conforme o *Dicionário antidiscriminatório* (2022, p. 60), a saber, “o processo que, desde o início da colonização, demarcou diferenças para as pessoas a partir de suas raças” e “se dá a partir de discursos hierarquizantes que, ao longo dos séculos, colocou a pessoa branca, inicialmente descendente de europeu, como o padrão social, enquanto que as pessoas negras, indígenas, amarelas etc. são colocadas como os outros”.

2 Reconhecimento e pertencimento étnico-racial na formação de professoras de espanhol

A seguir discorro mais especificamente a respeito do estágio, como um lócus privilegiado para problematizar a constituição das identidades docentes, visto que nesse entrevemos variados tensionamentos identitários que integram o processo social, político, histórico e étnico-racial de profissionalizar-se, de formar-se e tornar-se professor. Em virtude dessa forma de compreender o estágio, ressalto a urgência de destacar na formação docente a dimensão racial e étnica e, em sua esteira, problematizar e confrontar o racismo enquanto problema social atual para além de uma herança histórica em si. Assim, a formação inicial precisa ser valorizada e ressignificada, considerando o contexto dos cursos de Licenciatura e a conexão desses com a Educação Básica e em diálogo com a luta antirracista. Portanto, a formação inicial de professores de espanhol é um campo relevante e o trabalho empreendido nos estágios supervisionados é fundamental para consolidar a luta antirracista e para a proposição de práticas antirracistas nas aulas.

Diante do exposto, raça e etnia⁷ se reafirmam como existentes em um espaço que, tradicionalmente, as tem invisibilizado em um esforço de preservar ausências que conformam visíveis presenças na forma de uma pretensa democracia racial. Assim, o reconhecimento e fortalecimento étnico-racial joga um papel crucial nas nossas práticas e pode, inclusive, orientar nossas atitudes, nossas decisões e escolhas tanto do ponto de vista ético e moral como metodológico, praxiológico e teórico para uma educação que se pretenda antirracista.

Portanto, esse olhar outro (ou de dentro) para o pertencimento e reconhecimento étnico-racial implica um olhar outro para o contexto educativo, para as relações de poder/saber entretidas em tal contexto, para as relações interpessoais e intersubjetivas e para os saberes e conhecimentos mobilizados em nossas ações. Espraia-se em outras dimensões do fazer docente, relacionadas com a compreensão dos procedimentos didáticos, das formas outras de aprender e promover aprendizagens e das concepções de língua e linguagem. Por isso, é preciso questionar a permanência de uma perspectiva universalista e universal para a educação, para a formação de professores que, como disse antes, ainda se materializa nos espaços formativos como a única tangível, viável e possível.

Passo a seguir, a discussão de algumas dimensões mencionadas, com o intuito de problematizar a formação inicial de professoras de espanhol e a consti-

⁷ Conforme Munanga (2003, p. 12, grifos meus): “O **conteúdo da raça** é morfo-biológico e o **da etnia** é sociocultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça ‘branca’, ‘negra’ e ‘amarela’, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma **etnia** é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”. Sendo assim, opto por manter aqui étnico-racial.

tuição das identidades docentes, com foco no pertencimento e reconhecimento étnico-racial.

Apresento em seguida alguns dados gerados através da aplicação de um questionário, via formulário *Google Forms* respondido por três professoras em formação de espanhol. Esse formulário compôs parte dos materiais e das atividades do componente Estágio Supervisionado I em Língua Espanhola sob minha responsabilidade no semestre 2022.2, sendo assim uma via para promover a reflexão que tem sido o caminho escolhido por mim durante os estágios supervisionados. Todas participaram voluntariamente e são referenciadas como P1, P2 e P3, sendo que ao responderem ao formulário, permitiram o acesso a ele e a seu uso para fins de estudo e reflexão.

A primeira parte do formulário teve por finalidade a identificação das participantes, a segunda se voltou para informações sobre a dimensão política, social e ética das práticas docentes, com destaque para a formação inicial e a terceira para informações sobre as práticas e currículo, com destaque para a formação de professores de espanhol, ensino dessa língua e educação linguística.

Quanto à sessão um, de identificação, interessa mencionar dados relativos à faixa etária e à identificação étnico-racial: duas professoras em formação se encontram na faixa de 26 a 35 anos e uma na de 46 a 55 anos e duas se identificaram, uma como negra e outra preta e uma não respondeu.

Quanto à sessão dois, sobre a dimensão política, social e ética das práticas docentes, com destaque para a da de professores de espanhol em formação, propus dez questões discursivas. Selecionei algumas dessas para esta discussão, a saber, 1. Como você percebe a atuação do professor de espanhol hoje quanto a sua dimensão política, social e ética?; 5. Você considera que nas aulas de espanhol há espaço para enfrentamento do racismo? Se afirmativo, como; 6. Você considera que na aula de espanhol há espaço para abordar as relações étnico-raciais? Se afirmativo, como e 9. Você se sente confortável em abordar problemáticas que envolvam racismo na aula de espanhol? Poderia comentar a respeito.

Vale assinalar que me coloco aqui como uma pessoa que tem enfrentado questões de ordem subjetiva na formação docente como parte de meu próprio processo de reconhecimento e pertencimento étnico-racial e que entende a relevância da problemática das relações raciais e interétnicas a partir do seu lugar de enunciação. Assim, meu processo de identificação e pertencimento étnico-racial possui um papel central na minha ação docente e na minha atuação na formação de professores. Daí, portanto, também me somar como parte desse processo reflexivo.

Para fins de exposição, passo as questões citadas, acompanhada de minha interpretação e de minhas reflexões enquanto formadora de professores.

1. Como você percebe a atuação do professor de espanhol hoje quanto a sua dimensão política, social e ética?

Entre as respostas das professoras em formação me ateno naquelas que exploram aspectos diferenciados voltados para a autonomia docente e o contexto de ensino. Neste sentido, P1 aponta para a atuação do professor e sua associação às suas escolhas políticas, sociais e éticas e observa que essa se demonstra na sua metodologia de trabalho, na seleção de suas referências, nas temáticas e no seu comportamento. Já P2 considera que docentes universitários possuem mais autonomia para abordar questões políticas, sociais e éticas em suas aulas que professores de outros níveis de ensino. Por fim, P3 assinala que está pouco enfatizada, pois predomina o ensino repetitivo e memorialístico e direcionado para realização de exames.

5. Você considera que nas aulas de espanhol há espaço para enfrentamento do racismo? Se afirmativo, como.

Quanto às respostas, todas coincidem afirmativamente. Sendo assim, P1 menciona ser preciso mostrar aos estudantes produções literárias escritas por autores negros, já que a esses estudantes ao longo do tempo tem sido apresentados autores brancos, sobretudo os do sexo masculino. Para P2 o enfrentamento ao racismo é óbvio. Tratando da língua espanhola e portuguesa, ela se refere ao fato de que são “línguas europeias”, “carregadas de questões culturais” atravessadas de racismo e que devem ser usadas como “ferramentas” para enfrentar o racismo. Para P3, a literatura é um aliado no debate e é importante trazer autores que reflitam sobre o racismo para a aula.

6. Você considera que na aula de espanhol há espaço para abordar as relações étnico-raciais? Se afirmativo, como.

Houve o registro de duas respostas e ambas foram afirmativas. P1 menciona que as relações étnico-raciais devem ser abordadas na aula de espanhol. Com tal finalidade é importante sensibilizar a comunidade escolar para que os estudantes compreendam a relevância de conhecer a cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas e afirma: “Penso que conhecer a história do nosso povo nos faz entender muitos problemas sociais que vivenciamos contemporaneamente”. Já para P2 um modo seria através da apresentação de figuras do universo hispano que foram “racializadas, com foco em seus trabalhos, lutas e falta de reconhecimento dessas pessoas”.

9. Você se sente confortável em abordar problemáticas que envolvam racismo na aula de espanhol?

Quanto a essa pergunta, duas professoras em formação responderam afirmativamente e uma “não muito”. P1 se posiciona como “mulher preta”, de religião de matriz africana – alude ao “candomblé” – e mãe de filhos negros e, por isso, afirma que não pode se intimidar de tratar de um assunto tão necessário na sala de aula. Além disso, pondera sobre a ação truculenta especialmente contra jovens negros e periféricos e alude as práticas racistas. P2 menciona sua dificuldade dadas as experiências vividas, no caso com o ambiente e público em que atuava como professora. Por fim, P3 menciona que tudo depende do modo como essas problemáticas serão levadas para a sala de aula e da receptividade dos estudantes.

Retomo as respostas geradas na seção dois com o intuito de compreender como as identidades étnico-raciais se tornam mais ou menos explícitas. Um aspecto que chama a atenção diz respeito ao fato de que a compreensão acerca de nossas identidades étnico-raciais está associada ao combate ao racismo. Neste sentido, é preciso aprofundar o conhecimento de como nossa sociedade se constitui e os efeitos da colonialidade⁸, como padrão de poder que se funda no racismo e na ideia de civilidade/civilização, perpassados pela expansão de um colonialismo global.

Chama a atenção ainda a menção às práticas de linguagem, sendo a literatura referida como uma via importante para o enfrentamento ao racismo. Assim, destaco a alusão a uma mudança de cânone literário, com a inclusão de autores e autoras negros, o que se reitera na sessão três. Esse cenário sugere haver uma ausência de discussão que envolva linguagem e racismo, por exemplo, nas aulas de línguas do curso, uma vez que essa problemática quando citada se associa ao campo literário. Indago se haveria espaço ou se precisamos forjá-lo para tratar, por exemplo, do racismo nas práticas languageiras e nos discursos em espanhol.

A compreensão a respeito da língua e da linguagem como ferramentas para a luta antirracista aparece na menção ao português e ao espanhol como línguas coloniais, sendo através dessas mesmas línguas possível travar tal combate. Esse ponto merece uma maior reflexão, haja vista a necessidade de repensarmos sobre

⁸ Em trabalho anterior (Mota-Pereira; Baptista, 2022, p. 6, grifos meus), observo que: “A **perspectiva decolonial** tem se voltado para a crítica das concepções predominantes da modernidade, cujos sustentáculos são o cristianismo, o liberalismo, o marxismo, o conservadorismo, o patriarcado e o colonialismo; focalizando as situações de colonialidade, ou seja, de opressão vividas e vivenciadas na América resultantes do **colonialismo** (processo de instauração das administrações coloniais); enfatizando o **conceito de raça e a racialização** como decisivos para a dominação colonial; destacando a dimensão da colonialidade do poder, do ser e do saber, base da colonialidade; buscando formas outras de organização societária, sensibilidades e saberes e, igualmente, salientando a interculturalidade crítica como projeto e a transculturalidade como via para novas formas de organização social”.

que bases estamos construindo os conhecimentos e saberes linguísticos, no sentido de se ainda prevalece uma educação linguística distante e distanciada dos sujeitos social e historicamente racializados⁹. Seria o caso de enfatizarmos as produções de afro-latinos e afro-indígenas bem como de negros e negras e indígenas nas aulas de espanhol? Refiro-me tanto à produção acadêmica como intelectual bem como às práticas cotidianas dessas pessoas. Tal atitude não traria em si uma mudança crucial quanto ao entendimento da língua ensinada e dos conhecimentos legitimados como relevantes?

Outro aspecto se refere à possibilidade de um espaço para abordar as relações étnico-raciais na sala de aula. Neste sentido, destaco a alusão ao envolvimento da comunidade escolar como fundamental para a expansão e o acesso de conhecimentos da cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas e o de outras figuras racializadas, de forma a valorizar e reconhecer suas lutas e trabalho, com o intuito de conduzir transformações conceituais e atitudinais.

Por fim, é preciso refletir e aprofundar como abordar e enfrentar o racismo, mas também considerar como as professoras em formação se identificam e se percebem enquanto agentes dessas práticas. Neste viés, por um lado, é fundamental no processo de formação inicial problematizar como nos reconhecemos e nos identificamos étnica e racialmente e, por outro, como somos vistas e percebidas externamente e como esse situar-se e reconhecer-se pode, às vezes, provocar sentimentos diversos, investindo com mais contundência no letramento racial. Esse aspecto me leva a reafirmar que o processo de formação inicial, como disse, é histórico, social, político e étnico-racial. A sensibilização e conscientização das nossas identidades étnico-raciais precisam ser mais bem explicitadas, já que não é necessariamente uma realidade estática e pressuposta e nem sempre pacífico o processo de reconhecimento e pertencimento étnico-racial.

Quanto à sessão três sobre as práticas e currículo, com ênfase na formação de professores de espanhol, ensino dessa língua e educação linguística, passo a seguir as questões selecionadas.

1. Em sua formação foram abordadas problemáticas étnico-raciais e de gênero na Licenciatura em Letras? Se afirmativo, como?

As professoras em formação respondem afirmativamente e mencionam que essa abordagem ocorre nas aulas de literatura.

⁹ O termo “pessoas racializadas” está em conformidade com o *Glossário antidiscriminatório* (Silva e Oliveira [MP-MG], 2022, p. 60, grifos meus) e se refere “àquelas pessoas que se reconhecem, enquanto **categoria étnico-racial**, como **não brancas**, portanto, diz respeito às **pessoas negras, indígenas, amarelas** etc.”. Neste sentido, portanto, interessa discutir o lugar do branco na sociedade e aponta “não se exime a branquitude de se inserir no debate racial, reconhecendo enquanto uma categoria racial”.

6. Qual o seu entendimento sobre racismo?

As professoras demarcam em suas respostas a raça, mas o fazem de modo diferenciado. Para P1, se trata de um termo empregado para aludir a questões relacionadas com a população afro-brasileira. Para P2 consiste em um sistema político construído a partir do direito de uma raça (a branca) que se considera pura e superior para dominar outras raças e/ou etnias e reafirmar sua superioridade. Para P3 se trata de discriminação em virtude da cor, superioridade de uma raça em relação a outra, por vezes, veladamente.

8. Você poderia narrar alguma experiência em sua formação que envolva relações étnico-raciais e ensino de espanhol?

As professoras em formação aludiram positivamente as experiências. P1 mencionou a leitura de textos de uma autora negra, Victoria Santa Cruz, afro-peruana, poeta, coreógrafa. P2 se refere a proposta de leitura de contos de autores e autoras afro-colombianas, seguida da discussão de questões étnico-raciais e de que modo as levar para o ensino de espanhol. Já P3 menciona teóricos como Lelia Gonzalez que promovem discussão racial a partir da língua, como no caso do “pretuguês” e do “pretunhol” em alguns textos literários.

10. Você poderia narrar alguma experiência em sua formação que tenha contribuído para a compreensão do racismo e seus efeitos no ensino de espanhol?

Duas professoras responderam a essa questão. P1 observa que são poucas as disciplinas que abordam tal temática na universidade e que são relevantes sobretudo em um espaço de poder e em que atitudes racistas ocorrem frequentemente. Já o P2 responde que até o momento não registra tal experiência em sua formação.

Tendo em vista o exposto antes, passo a algumas considerações. O primeiro ponto se refere ao entendimento sobre racismo. Todas remetem à raça, mas não se explicitam seu posicionamento sobre o racismo. Em suas falas se reitera a menção a superioridade racial, mas não há um maior detalhamento a respeito dos efeitos e causas do racismo em suas vidas e na escola, por exemplo. Por isso, torna-se cada vez mais importante romper o silêncio sobre o racismo e transformar as relações étnico-raciais no País e neste sentido a educação assume papel central, mas não centralizador.

Já quanto ao tratamento das relações étnico-raciais e ensino de espanhol na sala de aula, as professoras em formação mencionam experiências proporcionadas no ensino da literatura, como no caso da leitura de autoras e autores afro-colombianos e uma autora afro-peruana. Há alusão a Lelia Gonzalez e ao

“pretuguês” e ao “pretunhol” em alguns textos literários. Contudo, não fica claro como essas discussões repercutem em sua formação e como essas se identificam com essas autoras, ou ainda, que questões linguísticas e de linguagem poderiam ser exploradas no ensino. É necessário repensar nossos componentes curriculares, enfatizando a problematização e ações que priorizem as demandas de uma formação mais alinhada a um projeto equitativo, justo e democrático para as diferentes parcelas sociais, o que requer intensificar, visibilizar e expor as práticas de linguagem racistas e propor maneiras de trazê-las para a sala de aula, notadamente, na educação básica. Neste sentido, conforme Gomes (2023, s/p., grifos meus):

Muitas vezes, a formação continuada e em serviço desenvolve mais ações voltadas para as questões étnico-raciais e africanas, na perspectiva da Lei 10.639/03, do que a formação inicial, tais como seminários, projetos, cursos de extensão, de capacitação e de especialização. Mas sabemos que é a **formação inicial** que prepara profissionais que atuarão nas escolas da educação básica, nas instituições públicas e privadas. Não é possível formar-se como docente, passar a atuar na escola e somente nos processos de formação em serviço tomar conhecimento da obrigatoriedade e da importância da alteração da LDB pela Lei 10.639/03 e, literalmente, aprender como trabalhá-la.

Desse modo, é crucial repensar materiais didáticos, conteúdos, recursos, procedimentos, prática docente, procedimentos didáticos e produção e acesso às práticas de linguagem com vista a uma maior conscientização e sensibilização das linguagens e de seu papel no combate e na propagação de atitudes e concepções racistas. Contudo, acredito que para tanto é preciso investir no fortalecimento e reconhecimento étnico-racial na formação de professores, pelas razões citadas antes.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, enfatizei o fato de que no campo da formação de professores, não podemos mais invisibilizar discussões e problematizações acerca da raça, da racialização e do racismo. Assim, me voltei para questões concernentes às identidades étnico-raciais e ao letramento racial na formação inicial de professores de espanhol, imprescindíveis para a emergência de práticas antirracistas na educação linguística e no ensino de línguas. Assim, este trabalho propôs criar e expandir inteligibilidade acerca de como no campo da formação inicial se configuram as identidades docentes, priorizando para tanto o letramento racial e as identidades étnico-raciais nos estágios.

Ao revisitar os depoimentos das professoras de espanhol em formação e interpretá-los como parte de minha prática enquanto formadora de professores, alguns pontos merecem ser destacados e os sintetizo a seguir, uma vez que são fundamentais para revisitar minha prática na formação de professores.

O primeiro diz respeito a relevância de nossas identidades étnico-raciais e dos tensionamentos identitários na formação de professores, pois estão associados aos processos de subjetivação docente e incidem na práxis e na educação linguística. Neste sentido, nem sempre são fortalecidos os processos de pertencimento e reconhecimento étnico-racial e problematizados os efeitos desse pertencimento na prática e no contexto socioeducativo. O segundo alude à necessidade de explicitar certos implícitos que alimentam e retroalimentam uma perspectiva aplicacionista que reafirma a reprodução e replicação e aplicação de modelos e práticas. O terceiro reafirma a indissociabilidade de uma formação docente que contribua para o fortalecimento e reconhecimento étnico-racial e visibilize práticas de linguagem e conhecimentos de forma situada. O quarto consiste na proposição de uma formação docente antirracista, dada a estreita conexão entre essa e seus efeitos e implicações na prática. E, por fim, que essa formação não fique restrita às nossas ações no campo do estágio, mas que seja uma causa aceita e concretizada por quem atua na Licenciatura e se engaja em uma educação antirracista que se materialize e tome corpo nos diversos contextos socioeducativos.

Referências

ALMEIDA, Neide Aparecida de. Letramento racial: um desafio para todos nós. *Portal Geledés*, 28 out. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-p>. Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 mar. 2002c. Seção 1, p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01-05.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Programa de inclusão racial e social nas instituições de ensino superior. Projeto de Lei nº3.627 de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Programa de financiamento estudantil - FIES. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Programa universidade para todos - PROUNI. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Programa INCLUIR. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>. Acesso em: 09 jul. 2023.

COSTA, Eliane Silvia; SCHUCMAN, Lia Vainer. Identidades, Identificações e Classificações Raciais no Brasil: O Pardo e as Ações Afirmativas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 2022, vol. 02. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/68631/42587>. Acesso em: 08 jan.2023.

DELGADO ORILLO, Yansy Aurora; CORDEIRO, Elaine Lourenço; FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira Ataques do neoliberalismo às políticas públicas e direitos sociais: desafios para a resistência e a agência na práxis de trabalhadores da Saúde e da Educação. In: FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira *et al.* (Org.). *Educação, direitos sociais e políticas públicas: práticas, críticas e utopias*. Salvador: EDUFBA, 2022, p.49-67.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira.; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, nº. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>. Acesso em: 03 jul. 2023.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34, 1999.
MOTA-PEREIRA, Fernanda; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. *Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais*. Salvador: EDUFBA, 2022

MUNANGA, Kabengele. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHUCMAN, Lia Vainer. O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. *Portuguese Literary & Cultural Studies (PLCS)*, 2022. Disponível em: https://ojs.lib.umassd.edu/index.php/plcs/issue/view/plcs34_35. Acesso em: 04/07/2023, p. 171-189.

SILVA, Allender Barreto Lima da Silva (Coordenadoria de Combate ao Racismo e Todas as Outras Formas de Discriminação – CCRAD); OLIVEIRA, Shirley Machado de Oliveira (Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais – CIMO). (Org.). *Glossário Antidiscriminatório: Volume 3, Raça e Etnia*. Belo Horizonte, 2022. 88p. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/areas-de-atuacao/direitos-humanos/enfrentamento-as-discriminacoes/glossario-antidiscriminatorio.htm>. Acesso em: 11 de jan. 2024. [MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS.]

SILVA, Priscila Elisabete. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia. Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. (Org.). *Branquitude: Estudos sobre a Identidade Branca no Brasil*. Curitiba: Editora Appris. 1. ed., 2017.

TWINE, F. W.; STEINBUGLER, A. The Gap Between Whites and Whiteness: Interracial Intimacy and Racial Literacy. *Du Bois Review*, v. 3, n. 2, p. 341-363, 2006.

