



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Marta Nobre de Oliveira

“Será que fui formada para isso?”: reflexões acerca da formação de uma professora de inglês para crianças atuando numa favela no Rio de Janeiro

São Gonçalo

2022

Marta Nobre de Oliveira

“Será que fui para isso?”: reflexões acerca da formação de uma professora de inglês para crianças atuando numa favela no Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Prof^ª. Dra. Gysele da Silva Colombo Gomes

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

O48 Oliveira, Marta Nobre de.
“Será que fui para isso?": reflexões acerca da formação de uma professora de inglês para crianças atuando numa favela no Rio de Janeiro / Marta Nobre de Oliveira. – 2022.
105f. : il.

Orientadora: Profª. Dra. Gysele da Silva Colombo Gomes.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Relações étnico-raciais na educação – Teses. 3. Autobiografia – Teses. I. Gomes, Gysele da Silva Colombo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marta Nobre de Oliveira

“Será que eu fui formada para isso?”: reflexões acerca da formação de uma professora de inglês para crianças atuando numa favela no Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos

Aprovada em 09 de setembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Gysele da Silva Colombo Gomes
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Fernanda Vieira da Rocha Silveira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Renata Lopes de Almeida Rodrigues
Colégio de Aplicação – Cap/UFRJ

São Gonçalo

2022

DEDICATÓRIA

Para as crianças da Maré e a querida companheira de mestrado, Emily Martins, por compartilharem dos mesmos atravessamentos de dor e injustiça, que me movem ainda mais a lutar pela transformação da realidade sobre a qual discorro neste estudo.

GRADECIMENTOS

À espiritualidade que me cuida. Ela sabe o tanto, mas o tanto, que agradeço!

À professora Gysele Colombo, minha extraordinária orientadora, por segurar minha mão quando mais precisei e me guiar até aqui. Pelo desafio, pelo voto de confiança, pelo profissionalismo, pela generosidade, pela oportunidade de saber e sentir, pelos conselhos, pela intensidade, pela energia... pela humanidade. Você é uma inspiração. Sempre que eu me lembrar das experiências que o mestrado me proporcionou, a que vivi com você será a que guardarei com mais orgulho, carinho, aprendizado e gratidão. Obrigada, obrigada, obrigada. Por tudo!

À minha amada mãezinha Rita, maior incentivadora dos meus projetos, minha grande parceira de tudo, que está e sempre esteve ao meu lado em todas as jornadas de minha vida, que é meu maior exemplo, que me abençoa e reza por mim, que me dá força, que me deu à luz e, por ter vindo dela a minha luz, eu nunca mais parei de brilhar.

Ao meu querido pai Moacir, o matuto mais letrado que eu conheço, pelo nosso reencontro nessa vida, pelo sangue cearense de luta, pelo aprendizado, por toda admiração e afeto que sei que tem por mim e que é (e sempre foi) recíproco.

Aos meus familiares, por todos os ensinamentos, orações e pela torcida.

Aos companheiros de mestrado, pessoas tão especiais, queridas e importantes para mim, por toda partilha, por tanto suporte nessa jornada, pelo ombro amigo, pelos risos e choros, por todo letramento que faz de nós profissionais da linguagem.

À minha ex-aluna e amiga Ana Paula Moraes, a cria do Salgueiro, a uffiana da História, pelos corres da vida, por toda ajuda tecnológica, pelo incentivo, pelas risadas e desabafos sobre a vida acadêmica, pelas trocas sinceras que só quem vem da favela pode compreender. *A nova geração de professores tá vindo aí!*

Ao Kazeem Adebayo, parceiro especial, pela conexão Nigéria-Brasil, pelas tantas histórias sobre África, pelo carinho de sempre comigo e por ter amparado minha precariedade tecnológica em plena pandemia, me emprestando o computador por onde escrevo essas palavras.

À querida amiga Daiana Ferreira, da faculdade para a vida, pelo afeto, por me salvar nos meus sufocos e pela parceria de sempre e para sempre.

À querida amiga Gabriela Silva, companheira de magistério, de passeios, de dias de luta e dias de glória, pela acolhida, pela mão amiga e por me compreender quando preciso de escuta.

Aos amigos fiéis, pelo incentivo e por acolherem todos os nãos que precisei dizê-los para priorizar essa jornada no mestrado.

À professora Maria Carolina Almeida de Azevedo, parceira de trabalho na SME e de experiências de vida, pela troca de textos, informações, planos e desabafos e pela co-orientação moral, tão importante para mim no início dessa jornada.

À comunidade escolar do Ciep Hélio Smidt, que possibilitou a realização desse estudo, por toda ajuda, por todo incentivo e parceria, principalmente ao companheiro professor Marcelo, pelas caronas e fugas da Maré, e à doce professora Luciene, minha ex-diretora adjunta, por todas as vezes em que me ofertou ajuda e por todo carinho comigo.

Aos meus alunos e alunas, que tanto me ensinam, me instigam, me inspiram, me fortalecem, me acalentam, me iluminam... que tanto me afetam! Eu nunca terei palavras suficientes para descrever a gratidão que sinto pela encruzilhada de nossos caminhos. Eu sou porque nós somos.

Às professoras Renata Lopes de Almeida Rodrigues e Fernanda Vieira da Rocha Silveira, da Banca Examinadora, pelo desafio, pela disponibilidade, pela valiosa contribuição para esse estudo e pelo incentivo que me trouxeram até aqui.

Às queridas professoras Márcia Lisboa e Isabel Moraes Bezerra, pelas orientações iniciais, por abrirem as portas da academia para mim, pela acolhida e cuidado comigo, por toda paciência, pelas palavras de incentivo e pelas tantas lições que ficaram.

Ao PPLIN, pela tolerância e apoio institucional, aos professores com quem tive aulas no programa, às secretárias tão solícitas e acolhedoras, por toda a ajuda sem a qual esse estudo não se concluiria. UERJ RESISTE!

Aos mais velhos de favela, por reexistirem e pavimentarem os caminhos que hoje percorro com integridade e todo o meu respeito.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros, me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.

Paulo Freire

RESUMO

OLIVEIRA, Marta Nobre de. “*Será que fui formado para isso?*”: reflexões acerca da formação de uma professora de inglês para crianças atuando numa favela no Rio de Janeiro. 2022. 105f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

O interesse por compreender a forma como o território de favela é concebido pelos professores que ali atuam e investigar se essa concepção é reflexo da formação docente são os fatores motivadores deste estudo, que é orientado pelos princípios da Prática Exploratória de compreender um fenômeno em seu contexto de origem (ALLWRIGHT 2003a; 2003b; MILLER; 2012; COLOMBO GOMES; MILLER, no prelo), pelos constructos da educação linguística crítica (PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018) e dos letramentos racial crítico (FERREIRA, 2015a) e de reexistência (SOUZA, 2011). Busca-se neste trabalho responder às questões relativas à formação docente e à forma como as práticas docentes, ocorridas no território de favela, refletem essa formação. Nele, episódios de vida (LINDE, 1993) são resgatados como forma de reflexão e busca de entendimentos acerca da minha formação como professora. Trata-se de uma autoetnografia, de natureza qualitativa-interpretativista, situada no paradigma da linguística aplicada. As concepções freirianas de crítica e de educação como prática da liberdade, bem como a história de vida como aportes teóricos são os orientadores para a análise dos dados, categorizados de forma fenomenológica como temas (MANNEN, 1990), que emergem da reincidência lexical na própria tessitura textual. Os entendimentos apontam, primeiramente, para o racismo como uma estrutura de poder que tem relação histórica com a formação do território de favela e que produz a violência que impacta os corpos periféricos, atravessando suas vivências materiais e subjetivas e, posteriormente, para a necessidade de uma formação continuada que ampare uma educação antirracista. Esse estudo se desenvolve no contexto da pandemia pelo COVID-19 e tem sua escrita duramente afetada por este episódio, assim como por episódios de violência nas favelas que culminam nesse período.

Palavras-chave: Autoetnografia. Educação antirracista. Formação de professores. Prática Exploratória.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Marta Nobre de. "*Was I trained for this?*": reflections about the training of an English teacher for children working in a favela in Rio de Janeiro. 2022. 105f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

The interest in understanding how the favela territory is conceived by the teachers who work there and investigate whether this conception is a reflection of the teacher training are the motivating factors of this study, which is guided by the principles of Exploratory Practice of understanding a phenomenon in its context of origin (ALLWRIGHT 2003a; 2003b; MILLER; 2012; COLOMBO GOMES; MILLER, in press), by the constructs of critical language education (PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018) and critical race literacies (FERREIRA, 2015a) and reexistence literacies (SOUZA, 2011). It is sought in this paper to answer questions regarding teacher training and how teaching practices, occurring in favela territory, reflect that training. In it, episodes of life (LINDE, 1993) are rescued as a form of reflection and search for understandings about my training as a teacher. This is an autoethnography of a qualitative-interpretivist nature, situated in the paradigm of applied linguistics. The Freirian conceptions of criticism and of education as a practice of freedom, as well as life history as theoretical contributions, are the guidelines for data analysis, categorized in a phenomenological way as themes (MANNEN, 1990), which emerge from the lexical recurrence in the textual texture itself. The understandings point, firstly, to racism as a power structure that is historically related to the formation of the favela territory and produces the violence that impacts the peripheral bodies, crossing their material and subjective experiences and, subsequently, to the need for continued education that supports an anti-racist education. This study develops in the context of the pandemic by COVID-19 and has its writing harshly affected by this episode, as well as by episodes of violence in the favelas that culminate in this period.

Keywords: Autoethnography. Anti-racist education. Teacher training. Exploratory Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	A Maré pelas minhas lentes: visão da janela da escola	28
Figura 2 –	A Maré pelas frestas: a quadra da escola vista por outro ângulo	28
Figura 3 –	22º BPM, no Complexo da Maré (reprodução da internet)	30
Figura 4 –	Mãe do Marcos Vinicius, assassinado na Maré em 2018: uniforme ..	31
Figura 5 –	Mãe do Marcos Vilnius, assassinado na Maré em 2018: material e uniforme	31
Figura 6 –	Minha alfabetização: objetos simbólicos de uma formatura	42
Figura 7 –	Minha alfabetização: expandindo os Letramentos	42
Figura 8 –	Minha graduação, com minha mãe	43
Figura 9 –	Formatura dos alunos da Maré: conquista	48
Figura 10 –	Formatura dos alunos da Maré: orgulho	48
Figura 11 –	Princípios éticos da Prática Exploratória (Colombo Gomes e Miller, no prelo)	58
Figura 12 –	Crianças no corredor durante a ocorrência de tiroteio no entorno da escola	68
Figura 13 –	Eu praticando Yoga na Maré	72
Figura 14 –	Praticantes de Yoga na Maré	72
Figura 15 –	Esperança na Maré: a vida reexiste	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APPE	Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BOPE	Batalhão de Operações Policiais
BPM	Batalhão de Polícia Militar
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FFP	Faculdade de Formação de Professores
GERER	Gerência de Relações Étnico-Raciais
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira
ONG	Organização Não Governamental
PCRJ	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
PMERJ	Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPLIN	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
PRCG	Programa Rio Criança Global
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira

SUMÁRIO

	PRÓLOGO – O PREÂMBULO DA HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS DA MARÉ	13
1	EPISÓDIO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO	18
1.1	Pesquisa Qualitativa em Linguística Crítica Aplicada	18
1.2	Autoetnografia	20
1.3	Histórias e episódios de vida	21
1.4	Processos metodológicos para a geração e categorização de dados	23
2	EPISÓDIO 2 – FAVELA E ESCOLA: ESCOLA E FAVELA	25
2.1	<i>Locus social e implicações pedagógicas</i>	25
2.2	Maré: passo para coconstruir entendimentos sobre o contexto de ensino para corpos marginalizados	28
2.3	Programa <i>Rio Criança Global</i>: um relato sobre a expansão do ensino de inglês para crianças da Maré	34
3	EPISÓDIO 3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS	37
3.1	Formação de professores de Inglês e uma perspectiva racializada	37
3.2	Minha formação como professora de inglês: uma história de vida	40
4	EPISÓDIO 4 – LETRAMENTOS CRÍTICOS	49
4.1	Concepções de Letramentos	49
4.1.1	<u>Letramento Racial Crítico</u>	50
4.1.2	<u>Letramento de Reexistência</u>	52
5	EPISÓDIO 5 – UM ENCONTRO COM A PRÁTICA EXPLORATÓRIA	55
5.1	Atravessamentos da Prática Exploratória no meu processo de formação ..	55
6	EPISÓDIO 6 – PERCURSO ANALÍTICO	59
6.1	Tema 1: Território	59

6.1.1	<u>A Favela e as experiências com a violência</u>	60
6.2	Tema 2: Formação	74
6.2.1	<u>Por que letramentos críticos e Prática Exploratória são necessários?</u>	74
7	EPISÓDIO 7 – ENCAMINHAMENTOS E PROPOSTAS PARA UMA FORMAÇÃO EM LETRAMENTOS COM A SUSTENTABILIDADE DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA	80
	POSFÁCIO	86
	REFERÊNCIAS	89
	ANEXO A – DECRETO N° 31.187/2009 - IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL	94
	ANEXO B – APPE: “WHERE ARE YOU FROM? DRAW YOUR CITY” [LIVRO DIDÁTICO]	96
	ANEXO C – APPES: “I’M FROM RIO DE JANEIRO” [DESENHOS]	97
	ANEXO D – CAMPANHA “AQUI É LUGAR DE PAZ” NO CIEP HÉLIO SMIDT	101
	ANEXO E – BRASÃO DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	102
	ANEXO F – CHAMADA DA MATÉRIA DO PORTAL G1: MARÉ, BUNKER DE BANDIDO	103
	ANEXO G – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	104
	ANEXO H – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – RETIFICADA .	105

PRÓLOGO – O PREÂMBULO DA HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS DA MARÉ

A proposição desta pesquisa surge no contexto das aulas de inglês do Ciep Hélio Smidt, no Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, onde atuo como professora desse idioma. Nesse ambiente, observo que os desafios cotidianos pertinentes ao magistério em escolas públicas, potencializados pelas complexidades específicas do território de favela, nos exigem aprofundar reflexões acerca da formação docente para o exercício do ensino de inglês nas escolas municipais da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (doravante, PCRJ) situadas, especificamente, nas favelas cariocas.

Há, ainda, uma motivação muito pessoal para que esse estudo se desenvolva, dada a minha identificação social como principal ponto de afeto com meus alunos: sou uma mulher de favela nascida e criada na Ititioca, em Niterói, favela com os piores marcadores do Índice de Desenvolvimento Humano (doravante, IDH) da minha cidade. Também cresci socializada nas dinâmicas periféricas e fui estudante de escola pública ao longo de todo meu percurso na educação básica.

Não tenho recordações de uma educação antirracista que me levasse a refletir, questionar ou problematizar nossas vivências no tocante à violência histórica imposta às favelas que, na minha infância, há anos, já era um fenômeno demasiadamente trágico e impactante. Ao longo dos anos, agora já no lugar de professora de escola pública, percebo que a discussão pouco avançou e parece que a escola continua alheia ao papel de trazer essas reflexões sociais à tona. Daí o meu interesse em entender questões atuais tão arraigadas em minha experiência de vida.

É como professora praticante exploratória, observando os desdobramentos da ampliação do ensino de inglês ocorrida na rede municipal do Rio a partir do decreto nº 31.187/2009 (ver Anexo A), que implementou o Programa Rio Criança Global (doravante, PRCG) através de uma parceria público-privada com a instituição Cultura Inglesa, que tenho como objetivo, neste estudo, abordar, à luz das perspectivas críticas da educação linguística (PESSOA, SILVESTRE e MONTE MÓR, 2018) e de meu processo e história de vida (LINDE, 1993) questões relacionadas ao ensino de língua inglesa para crianças que se estabelece na Maré, especificamente no Ciep Hélio Smidt, como um membro dessa comunidade escolar.

Dessa forma, proponho-me a analisar como concebo o território e suas problemáticas,

com recorte para a violência urbana, e refletir como essa concepção impacta meu fazer pedagógico e minha relação com os aprendizes, e investigar em que medida a construção desse entendimento é produto de minha formação acadêmica.

Contemplar a prática de ensino-aprendizagem de inglês pressupõe considerar questões sociais, culturais, econômicas e políticas que atravessam as vivências dos nossos alunos. É neste viés que me alinho aos princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003a, 2003b; MILLER, 2012; COLOMBO GOMES e MILLER, no prelo), ou seja, buscarei nesta investigação entender de que forma estas questões supracitadas incidem-se às necessidades prementes de letramento racial crítico e de letramentos de reexistência.

Destarte, recorrerei, em comunhão com Ferreira (2015a), ao conceito de letramento racial crítico, e de Souza (2011), ao conceito de letramento de reexistência como formas de promover reflexões sobre episódios de minha história de vida pessoal e profissional (LINDE, 1993) e, discorrerei sobre uma prática pedagógica antirracista, bem como sobre possibilidades de letramentos, que permitem ao meu alunado uma educação capaz de recontar a história ora silenciada pelo obscurantismo de currículos eurocêntricos.

Similarmente, busco entendimentos acerca das estruturas de poder distintas que operam nesse *milieu*, onde crianças são tomadas como indivíduos vulnerabilizados e replicam sua vulnerabilidade na escola, a partir da hierarquização das relações que influenciam a minha prática pedagógica.

Pautando-me por esses pressupostos teóricos que apontam para letramentos entendido como prática social, alinho-me a Souza (2011) para considerar que evocar os estudos de letramentos críticos é indagar o meu fazer político-pedagógico e pensar como as políticas públicas de ensino e as micro-revoluções de reexistência coexistem nesse cenário de exceção.

Contextualizar e problematizar minhas inquietações com os alunos da Maré requer trazer à discussão uma das muitas experiências que já vivenciei na favela. Trata-se de uma ocasião ocorrida em uma das minhas aulas de inglês quando propus uma APPE¹, do livro do material didático do PRCG, no qual determinada atividade orientava que os alunos identificassem de onde eles são e ilustrassem a cidade de origem deles, cujo enunciado era “*Where are you from? Draw your city*” (ver anexo A). Os alunos, então, desenharam o Rio de Janeiro sob o viés da violência, retratando o que vivenciam nas favelas (ver anexo B) e demonstrando como aquelas imagens têm relação direta com suas identidades enquanto

¹ APPE: Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório – posteriormente tratado no Episódio 5 – Prática Exploratória, dentro dos conceitos de Colombo Gomes e Miller (no prelo).

cariocas periféricos o que evidenciou, assim, uma distopia entre as suas realidades e as expectativas das abordagens das aulas de inglês.

Este material didático componente do PRCG foi produzido, inclusive, em função de o Rio de Janeiro estar vivenciando, naquele momento, seu protagonismo no mundo face à realização dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016.

É muito comum, enquanto docentes de escolas localizadas em territórios de favela, ouvirmos relatos dos alunos sobre os reflexos da violência nas suas rotinas, o convívio com pessoas armadas, a violação de corpos e domicílios, o conseqüente medo dos tiroteios etc. Tais relatos naturalmente geram empatia, escuta e trato humanizado por parte dos professores, de modo geral, em relação às crianças. Mas, quando essas denúncias se expõem como respostas a uma tarefa do livro didático, cuja proposta pedagógica é também enaltecer o potencial turístico do Rio e o multiculturalismo característico da cidade, elas nos convidam a um exercício urgente de reflexão sobre o papel social dos professores de inglês naquele contexto.

Refletindo sobre os resultados dessa APPE, deparei-me diante de questões instigantes, as quais defino como questão de pesquisa: (i) Como eu, professora de inglês do Complexo da Maré, entendo as problemáticas do território experimentadas e constantemente reexpostas por meus alunos da escola? Por quê? (ii) Em que medida a construção desse entendimento é produto de minha formação acadêmica? Por quê?

Este estudo justifica-se por minha necessidade de lançar um olhar mais sensível e, principalmente, racializado para as vivências dos discentes na favela, a fim de compreendê-las, criar espaços para escuta e coconstruir minha prática pedagógica com meus alunos e alunas, dada à gravidade do genocídio em curso dos corpos periféricos, inclusive os desses aprendizes. E, pautada por essa compreensão, construí minha prática pedagógica criticamente. Considero indissociável o pensamento entre a violência que atravessa a favela e os impactos que esse cenário representa às vidas periféricas, não somente àquelas diretamente interrompidas, mas também àquelas que sofrem outras tantas conseqüências.

Assim sendo, o presente estudo autoetnográfico, de natureza qualitativa-interpretativa, organiza-se em episódios de vida (Linde, 1993), subdivididos em 7 episódios, que consideram o aspecto relacional entre pesquisador (o eu) e a pesquisa (os objetos e sujeitos), a saber:

No **Episódio 1**, intitulado **Percorso Metodológico**, exponho a metodologia orientadora deste estudo, situado nos pressupostos teóricos da linguística crítica aplicada (MOITA LOPES, 1994; RAJAGOPALAN, 2007). Estabeleço, ainda, uma conexão de ideias com os autores Ellis e Bochner (2000), onde identifico a estrutura autoetnográfica como a que

traz significado às narrativas e história de vida (LINDE, 1993) e como meio de fazer uma sistematização social no movimento de entender as experiências. Explico, ainda, que o contexto motivador do estudo adveio dos *puzzles* resultantes de uma APPE feita com aprendizes da Maré e que os critérios fenomenológicos (MANNEN, 1990) categorizam meus dados em temas, no processo de relacioná-los ao fenômeno que busco investigar.

No **Episódio 2**, intitulado **Favela e Escola. Escola e Favela**, descrevo a favela e sua contextualização histórica. Busco aporte na definição feita pelo Observatório de Favelas, como forma de compreender, com lentes que veem a favela por dentro, as heranças coloniais que pautam as experiências do território e de seus sujeitos. Recorro, ainda, à Franco (2018) e aos dados da Organização Não Governamental (doravante, ONG) Redes da Maré, para associar a violência de Estado imposta ao território às implicações pedagógicas que isso traz tanto aos corpos periféricos, quanto ao papel da escola. Com Pio (2016), reflito a reprodução do racismo na escola e relato, ainda, como se deu a extensão do ensino de inglês para as crianças da Maré com o PRCG.

No **Episódio 3**, intitulado **Formação de Professores de Inglês**, busco refletir sobre agências de elitização do inglês e a formação de professores que orientam para o exercício crítico da docência (PESSOA, SILVESTRE e MONTE MÓR, 2018). Faço, ainda, apontamentos sobre uma perspectiva racializada de formação e sobre as implicações que o racismo epistêmico traz à formação docente (FERREIRA, 2015b) e à prática pedagógica. Conto a minha história de vida (LINDE, 1993) que contempla a minha formação como professora, para refletir as teorias aqui abordadas.

No **Episódio 4**, intitulado **Letramentos Críticos**, exponho concepções de Letramentos Críticos, com recortes para Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2015a, 2018) e Letramentos de Reexistência (SOUZA, 2011) como formas de pensar raça e racismo dentro da educação linguística crítica e pensar a promoção de justiça social, igualdade e equidade por meio do ensino de línguas (FERREIRA, 2015a), bem como para pensar a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, dentro e fora da escola (SOUZA, 2011).

O **Episódio 5**, intitulado **Um encontro com a Prática Exploratória**, é talvez o mais significativo para mim, visto que identifico em seus fundamentos e princípios – os quais exponho no capítulo – um delineado do que venho fazendo na minha prática docente e do que me trouxe a esse estudo, já que busco alcançar entendimentos sobre uma questão local “ao mesmo tempo em que os processos de ensino-aprendizagem estão acontecendo” (ALLWRIGHT 2003a, 2003b; MILLER, 2012; COLOMBO GOMES e MILLER, no prelo).

No **Episódio 6**, intitulado **Percurso Analítico**, procuro tecer entendimentos críticos acerca do objeto de estudo, a partir da minha história de vida (LINDE, 1993), como mulher de favela e professora nesse território, buscando legitimar minhas reflexões nos constructos teóricos apresentados ao longo dos episódios.

No **Episódio 7**, intitulado **Encaminhamentos e propostas para uma formação em letramentos com a sustentabilidade da Prática Exploratória**, concluo a discussão fazendo as descritas proposições. Por fim, no posfácio, respondo às minhas questões de pesquisa e teço algumas considerações relevantes ao estudo.

De acordo com Ellis e Bochner (2000), o fazer autoetnográfico enquanto processo de pesquisa tem por objetivo não apenas usar ferramentas metodológicas e a literatura para analisar a experiência, mas usar, também, a experiência pessoal para ilustrar e interpretar aspectos da experiência social, expondo, assim, singularidades na qualidade de *insiders*, gerando reflexividade, proporcionando críticas mais contundentes, nos fazendo “perguntar, reconsiderar e reordenar nossa compreensão sobre nós mesmos e nossas práticas, os outros e nossos mundos” (ADAMS, ELLIS e JONES, 2015, p.47 *apud* OLMOS-LÓPEZ e TUSTING, 2020, p. 272).

Por último, saliento que esta dissertação foge, propositalmente, ao modelo canônico de estrutura de dissertação, para ser re-enquadrada (GOFFMAN, 2012) como uma narrativa de uma história de vida, cujos episódios sobrepõem-se no tempo e no espaço geográfico.

EPISÓDIO 1 - PERCURSO METODOLÓGICO

Neste episódio, tratarei do percurso metodológico deste estudo autoetnográfico (ELLIS e BOCHNER, 2006), inserido nos conceitos de pesquisa qualitativa em linguística crítica aplicada (MOITA LOPES, 1994). Destaco, também, que neste episódio, alinho-me a Mannen (1990) no que tange aos procedimentos de categorização e tratamento dos dados.

1.1 Pesquisa qualitativa em Linguística Crítica Aplicada

Apresento a concepção metodológica qualitativa como orientadora do estudo, acreditando ser a que se adequa aos meus objetivos. As pesquisas de abordagem qualitativa são atividades subjetivas, “já que são entendidas como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso”, segundo a perspectiva de Moita Lopes (1994, p. 333), e se embasam na concepção de que o conhecimento é uma ordem socialmente construída a partir das relações e interatividade dos sujeitos com seu meio cotidianamente, atuando na realidade de modo a transformá-la e por ela serem transformados. Nesse sentido, Ludke e André (1986) definem que:

O mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.12).

Ainda de acordo com Moita Lopes (1994), o envolvimento de fatores relativos a poder, ideologia, história e subjetividade é o que situa uma pesquisa qualitativa que visa assimilar a complexidade da realidade com as diversas vozes que constituem o mundo social.

Por tratar-se de um estudo cujo interesse é investigar um fenômeno no seu contexto de origem, desenvolvo um estudo autoetnográfico, uma vez que meu contato enquanto pesquisadora com os eventos e situações investigadas me possibilitam, como refere o autor, “descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam” (MOITA LOPES, 1994, p.71).

Sobre a linguística crítica aplicada, de acordo com Rajagopalan (2007), não é por coincidência que os linguistas que abraçam a corrente crítica partem inicialmente do pressuposto de que as nossas falas são atravessadas pelas conotações político-ideológicas e que, desse modo, a linguística crítica surge da compreensão de que se ocupar da linguagem é, necessariamente, intervir na realidade social da qual ela faz parte, considerando que linguagem é uma prática social, assim como a linguística também o é.

Duboc (2018) sugere que não é incomum que professores de inglês se coloquem alheios à debates de cunhos político-ideológicos por acreditarem que a língua estrangeira não pode, no sentido de não ser plausível, provocar pensamento crítico e que discussões tendenciosamente sociológicas não se destinam a figurar as salas de aula de inglês, sobretudo quando estas aulas são voltadas para crianças. Este não é um pensamento no qual me reconheço, visto que me alinho aos ideais freirianos de que o educador democrático não pode negar-se ao dever da crítica em sua prática docente (FREIRE, 2016).

Em minha experiência na rede municipal do Rio, pelas minhas observações, pude entender que a abordagem comunicativa sob uma perspectiva instrumental promovida pelo Secretaria Municipal de Educação (doravante, SME) tornou a extensão do ensino de inglês para crianças em algo de cunho principalmente lúdico, o que poderia contribuir para uma desarticulação de saberes pautados num currículo interdisciplinar, sendo que currículos interdisciplinares poderiam expandir perspectivas para uma consciência crítica, que:

[A consciência crítica] começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta (RAJAGOPALAN, 2007, p. 16).

Ademais, comungo da visão de Freire (2016), de que a consciência crítica é o que faz com que alunos propendam a defrontar sistemas opressivos, a fim de que transformem seus contextos sociais como agentes críticos, ou seja, como indivíduos não somente informados, mas também eticamente comprometidos com a transformação.

Vejo, portanto, nas afirmações dos parágrafos anteriores, a importância de se associar a pesquisa às práticas investigativas que valorizem a corrente crítica, que partam do pressuposto de que as nossas falas são atravessadas pelas conotações político-ideológicas e que, ao narrar minha história em episódios, isso me possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados e analisar minhas práticas sem ser desvinculada do contexto e das circunstâncias especiais da Maré, meu lócus de trabalho e vida.

1.2 Autoetnografia

Como mencionado neste episódio, este estudo não é um trabalho de *voyeur* (ELLIS e BOCHNER, 2000). Ainda que eu não more na Maré, discorrer sobre esse território me traz uma noção de pertencimento.

Muito embora as experiências que vivi na minha favela quando tinha a idade dos meus alunos e alunas diferem um pouco das que observo entre eles hoje, dada à dinâmica evolutiva dos grupos sociais no curso do tempo e às nuances sociogeográficas que diferem Rio e Niterói, o senso de comunidade, no sentido de estado de comunhão, presente nessas experiências ainda me parece o mesmo.

Por esse motivo, alinho-me a Ellis e Bochner (2000) no que diz respeito ao intuito deste estudo autoetnográfico de encorajar a compaixão e promover diálogo² entre formas pela qual a favela é representada por pessoas do asfalto e a lente das crianças da Maré, representando o território na atividade do livro didático.

De acordo com Ellis e Bochner (2000), a priori, a etnografia tem como foco descrever culturas ou subculturas por pesquisadores de fora daquela cultura ou subcultura. Sendo que a função do etnógrafo é fazer um “relato pessoal do que passou nos bastidores de fazer pesquisa” (Ellis e Bochner, 2000, p. 741)³.

Já nas etnografias nativas, por outro lado, os pesquisadores que são “nativos de culturas que foram marginalizadas ou exotizadas pelos outros, escrevem e interpretam suas próprias culturas para os outros”⁴. Mesmo tendo um avanço na perspectiva de perfil do pesquisador entre o etnógrafo externo e o etnógrafo nativo, ainda assim, faltava algo nas descrições de cultura. A meu ver, tal lacuna foi atualmente preenchida pela percepção da autoetnografia.

Para Ellis e Bochner (2000, p. 737)⁵, a autoetnografia inicia-se com a descrição da vida pessoal, quando o pesquisador presta atenção em seus sentimentos, pensamentos e

² “The goal is to encourage compassion and promote dialogue” (ELLIS e BOCHNER, 2000, p. 748).

³ “The ethnographer, who is the focus of the story, tells a personal tale of what went on in the backstage of doing research” (ELLIS e BOCHNER, 2000, p. 741).

⁴ “Reflexive ethnographies primarily focus on a culture or subculture [...] In native ethnographies, researchers who are natives of cultures that have been marginalized or exoticized by others write about and interpret their own cultures for others” (ELLIS e BOCHNER, 2000, p. 740).

⁵ “What’s that?” she asks, writing the word autoethnography on her notepad as she looks at me. “I start with my personal life. I pay attention to my physical feelings, thoughts, and emotions. I use what I call systematic sociological introspection and emotional recall to try to understand an experience I’ve lived through. Then I write my experience as a story. By exploring a particular life, I hope to understand a way of life, as Reed - Danahay says” (ELLIS e BOCHNER, 2000, p. 737).

emoções para, assim, poder fazer uma sistematização social no movimento de entender as experiências.

Além disso, os autores também afirmam que a autoetnografia é uma forma de promover entendimentos profundos sobre si e sobre os outros e, ainda, de devolver ao mundo conhecimentos significativos para a comunidade (ELLIS e BOCHNER, 2000, p. 738)⁶.

Segundo esses autores (2000, p. 739)⁷, a autoetnografia é um gênero autobiográfico de escrita e de pesquisa. Em razão disso, apresenta as seguintes características: múltiplas camadas de consciência, conectando o pessoal ao cultural; as distinções entre o pessoal e o cultural tornam-se indistintas, às vezes irreconhecíveis à medida que o estudo acontece tanto dentro como fora dos aspectos culturais e pessoais; e os textos são escritos em primeira pessoa.

Por esse motivo, busquei neste estudo imprimir a autoetnografia como forma de entender certas demandas de letramento crítico desse território, discutindo minha própria experiência enquanto mulher de favela e professora nesse espaço.

1.3 Histórias e episódios de vida

De acordo com Colombo Gomes e Miller (no prelo), um *puzzle* é uma *questão instigante* que nos ajuda nos encaminhamentos na pesquisa e na sala de aula. Segundo HANKS (2009, p. 36 *apud* MORAES BEZERRA, RANGEL e RIBEIRO, 2016, p. 111), “os *'puzzles'* diferem dos problemas [de pesquisa] porque eles demandam, via de regra, uma postura de solução de problemas, sem que se reserve um tempo para “entender o porquê o problema surgiu”.

⁶ “You come to understand yourself in deeper ways. And with understanding yourself comes understanding others. Autoethnography provides an avenue for doing something meaningful for yourself and the world” (ELLIS e BOCHNER, 2000, p. 738).

⁷ “Autoethnography is an autobiographical genre of writing and research that displays multiple layers of consciousness, connecting the personal to the cultural. Back and forth autoethnographers gaze, first through an ethnographic wide - angle lens, focusing outward on social and cultural aspects of their personal experience then, they look inward, exposing a vulnerable self that is moved by and may move through, refract, and resist cultural interpretations (see Deck, 1990; Neumann, 1996; Reed - Danahay, 1997). As they zoom backward and forward, inward and outward, distinctions between the personal and cultural become blurred, sometimes beyond distinct recognition. Usually written in first - person voice, autoethnographic texts appear personal in a variety of forms - short stories, poetry, fiction, novels, photographic essays, personal essays, journals, fragmented and layered writing, and social science prose. In these texts, concrete action, dialogue, emotion, embodiment, spirituality, and self - consciousness are featured, appearing as relational and institutional stories affected by history, social structure, and culture, which themselves are dialectically revealed through action, feeling, thought, and language (ELLIS e BOCHNER, 2000, p. 739).

Ainda que a forma como meus alunos descreveram a cidade do Rio de Janeiro por meio dos desenhos (cf. Anexo B) não seja uma novidade ou retrate um episódio desconhecido dentro da minha própria história de vida pessoal e profissional, essas imagens me impressionaram bastante, provocaram-me questionamento e me instigaram a pensar nos dois *puzzles* que contextualizam o presente estudo.

Primeiro *puzzle* que me auxiliou a definir minha questão de pesquisa foi me perguntar se algo que eu tenho dito ou referido à Maré pode ter estigmatizado o território de forma que, retratá-lo daquela maneira, sob o viés da violência, estaria “certo”, dentro da expectativa dos aprendizes sobre a atividade do livro didático.

Além disso, considero a importância de buscar entendimentos sobre as vivências locais dos alunos no território onde, inclusive, a escola também se localiza e, portanto, onde construímos nossas práticas de ensino-aprendizagem sem que possamos deixar dos muros da escola para fora as problemáticas territoriais que nos atravessam.

Isso se alude às concepções freirianas de que “ensinar exige apreensão da realidade” (FREIRE, 2016, p. 67) e assim, defino a primeira questão de pesquisa: (i) Como eu, professora de inglês do Complexo da Maré, entendo as problemáticas do território experimentadas e constantemente reexpostas por meus alunos da escola? Por quê?

O segundo *puzzle*, que orientou minha segunda questão de pesquisa, se refere aos questionamentos que faço sobre quais discursos docente poderiam ser apropriados frente àquela situação. Entendo que, como professora da maior rede pública de educação da América Latina, posso me deparar com realidades muito distintas ao longo da minha jornada profissional, trabalhando em escolas diversas. Assim como outros colegas professores também podem. Sobre a realidade da Maré, especificamente, partilho os seguintes questionamentos de Freire (2016):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar à disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes (FREIRE, 2016, p. 32).

Considero que imbricar questões relacionadas à experiência social dos alunos e os saberes curriculares, como defendem as concepções freirianas, é um papel docente que exige formação crítica, o que não deve ser um engajamento apenas de professores que comungam das mesmas histórias de vida de seus alunos.

Certamente, as questões relacionadas às violências na Maré antecedem o próprio estudo. Entretanto, busco entender por que as crianças representam a favela dessa forma e se eu, como professora, tenho condições epistêmicas e de formação acadêmica para lidar com esta situação, resultado de uma vivência para além da sala de aula, mas trazida para escola por meio de uma atividade do livro didático. Já que indago o papel docente e o discurso adotados frente a essa “resposta” dos alunos, assim, defino a minha segunda questão de pesquisa: (ii) Em que medida a construção desse entendimento [sobre as problemáticas do território] é produto de minha formação acadêmica? Por quê?

1.4 Procedimentos metodológicos para geração e categorização de dados

Para geração dos dados, pauto-me pelos critérios fenomenológicos (MANNEN, 1990) que categorizam temas no processo de relacioná-los ao fenômeno que busco investigar, sugerindo a autorreflexão como forma de refletir sobre outro, para analisar minhas ideias.

Um tema pode ser entendido aqui como “as estruturas de uma experiência”, visto que Mannen (*idem*) o descreve como “a experiência do foco, do significado, do ponto”, compreendo que um tema descreve um aspecto da estrutura da experiência vivida (MANNEN, 1990, p. 80).⁸

Assim, categorizei meus objetos de análise como temas, de acordo com a reincidência lexical de palavras ao longo do texto, a saber:

TEMAS [reincidências lexicais]	TERRITÓRIO [52]	FORMAÇÃO [63]
	Favela [109] Violência [33]	Letramentos [55] Prática Exploratória [28]

No tocante à tematização dos dados, situo-me na visão acerca das histórias de vida (LINDE, 1993) devido às articulações entre a minha trajetória individual e a trajetória coletiva dos meus alunos no território da Maré, por meio da minha narrativa autoetnográfica, discutindo, assim, o quanto as histórias do pesquisador e dos objetos e sujeitos pesquisados

⁸ “The experience of focus, of meaning, of point. (...) thema describes an aspect of the structure of lived experience” (MANNEN, 1990, p. 80).

estão socialmente relacionadas e produzindo sentidos, pois, conforme descreve a autora:

As histórias de vida são interessantes tanto por si mesmas quanto porque podem servir de modelo para uma análise linguística unificada - que vai do nível da construção individual de frases, passando pela forma das narrativas e pela negociação social das narrativas, até ao nível social dos sistemas de crenças e sua história e, finalmente, ao efeito na construção das narrativas (LINDE, 1993, p. 3).⁹

Este estudo considera minha história de vida como *insider* nas vivências periféricas, como meio para formular entendimentos que se fazem necessários ao meu cotidiano profissional, a partir das agências de letramentos das quais meus alunos e alunas se utilizam para denunciar as problemáticas do território em que estão inseridos, me levando, ainda, a revisitar minha formação acadêmica como forma de questionar os aportes da minha prática docente.

⁹ Life stories are of interest both for their own sake and because they can serve as a model for a unified linguistic analysis – one that moves from the level of the individual construction of sentence, through the form of narratives and the social negotiation of narratives, up to the social level of belief and their history and, finally, to their effect on the construction of narratives (LINDE, 1993, p. 3).

EPISÓDIO 2 – FAVELA E ESCOLA: ESCOLA E FAVELA

Neste episódio, discorro sobre a favela como *locus* social e as implicações pedagógicas que envolvem a atuação docente, bem como discorro sobre minhas percepções em relação ao território da Maré e sobre a origem da violência como um marcador social na vida das pessoas de favela. Tratarei, também, da descrição do Programa Rio Criança Global, onde relato a experiência de ensino de inglês nesse território.

2.1 *Locus* social e implicações pedagógicas

Tratando de um dos muitos episódios de vida como professora, minha reflexão acerca da relação entre a escola e o território perpassa, primeiramente, a definição de favela e a contextualização das condições sob as quais ela se configura e opera. Na descrição do Observatório de Favelas (2009)¹⁰, favela é um território constituinte da cidade que possui as seguintes referências no todo ou em parte:

Insuficiência histórica de investimentos do Estado e do mercado formal, principalmente o imobiliário, o financeiro e de serviços; Forte estigmatização sócio-espacial, especialmente inferida por moradores de outras áreas da cidade; Níveis elevados de subemprego e informalidade nas relações de trabalho; Edificações predominantemente caracterizadas pela autoconstrução, que não se orientam pelos parâmetros construídos pelo Estado; Apropriação social do território com uso predominante para fins de moradia; Ocupação marcada pela alta densidade de habitações; Indicadores educacionais, econômicos e ambientais abaixo da média do conjunto da cidade; Taxa de densidade demográfica acima da média do conjunto da cidade; Ocupação de sítios urbanos marcados por um alto grau de vulnerabilidade ambiental; Alta concentração de negros (pardos e pretos) e descendentes de indígenas de acordo com a região brasileira; Grau de soberania por parte do Estado inferior à média do conjunto da cidade; Alta incidência de situações de violência, sobretudo a letal, acima da média da cidade; Relações de vizinhança marcadas por intensa sociabilidade com forte valorização dos espaços comuns como lugar de convivência (OBSERVATÓRIO DE FAVELAS, 2009).¹¹

Refletir sobre a favela e o estado de exceção por ela experimentado historicamente nos impõe considerar que se trata de um território cuja origem remete-se aos tempos coloniais e à

¹⁰ O Observatório de Favelas do Rio de Janeiro é uma organização da sociedade civil de pesquisa, consultoria e ação pública dedicada à produção do conhecimento e de proposições políticas sobre as favelas e fenômenos urbanos.

¹¹ Disponível em: http://observatoriodefavelas.org.br/wp-content/uploads/2013/06/O-que-e-CC%81-a-favela-afinal_OF.pdf Acesso em: 27/08/2022.

engrenagem da produção capitalista, conforme Silva (2010, p. 61), “as favelas surgem e se espalham pela paisagem de toda a cidade ao longo dos séculos XIX e XX, mas entendemos que estão inseridas na lógica da formação econômica e social da cidade”.

No que tange aos impactos do regime escravagista na formação das favelas por uma perspectiva social, Magalhães (2010) estabelece que:

A extinção do regime escravocrata em 1888, sem a criação de políticas de inserção dos ex-escravizados¹² no mercado de trabalho ou de garantias básicas de sobrevivência (alimentação, moradia e saúde), gera migrações em massa para as cidades de desempregados e subempregados que, sem condições de comprar ou alugar moradias legais, se alojam em cortiços, antigos quilombos ou constroem moradias em áreas ilegais e desvalorizadas de morros, grotas e pântanos (MAGALHÃES, 2010, p. 1).

Sobre o surgimento e a expansão da indústria e de seus interesses como o fator econômico que também impacta na formação das favelas, cabe observar que o Rio de Janeiro, desde os tempos em que era capital do Brasil Império e República até os dias atuais, sempre atraiu um grande número populacional decorrente da migração de pessoas pobres que buscam melhorias em suas condições de vida, principalmente nordestinos:

(...) na segunda metade do século XX (...), ganha força o fluxo de migrantes de outras regiões do país, principalmente do Nordeste. É importante aqui destacar que essas levas de imigrantes, principalmente nordestinos, vão dar origem a novos pontos de concentração de população pobre e, conseqüentemente, a novas favelas (SILVA, 2010, p. 69).

Esse movimento contribuiu, portanto, para ampliação das favelas e expôs, ainda mais, a falta de políticas habitacionais por parte do Estado, consolidando as divisões sociais e impulsionando uma batalha pelo território:

A abolição da escravatura, o surgimento da indústria e o incremento do comércio e serviços na área central da cidade fazem com que se solidifiquem as classes sociais e se inicie uma luta pelo espaço, gerando conflitos que vão se refletir claramente no espaço urbano da cidade (SILVA, 2010, p. 62).

Para Franco (2018), há uma legitimidade conferida pelo senso comum sobre a ideia de que as favelas não são parte componente da cidade e de que favelados representam os inimigos do bem-estar social e, como tais, precisam ser combatidos, reiterando uma separação imagética entre a favela (a margem) e o asfalto (bairros lidos como regulares que compõem o conjunto da cidade), através da difusão midiática da criminalização da favela e de tudo aquilo que ela produz e representa, o que limita bastante a participação dos favelados na vida da metrópole, reiterando seu lugar à margem.

¹² Nota: a palavra “*escravo*”, originalmente escrita pelo autor, foi substituída por “*escravizados*” por mim.

Conforme apontado por Santos (2020b), o racismo estrutural herdado do período escravagista constrói essa criminalização que se dá desde a colonização, quando o sujeito escravizado era entendido como uma ameaça ao patrimônio, e que ainda segue até hoje, posicionando os sujeitos pretos periféricos em um lugar de subalternidade na sociedade. Em síntese, a população negra, que fora o pilar da economia brasileira, segue sendo excluída, o que impulsiona o processo de marginalização das pessoas negras moradoras de favela.

Sobre a influência do regime escravagista na formação das favelas, Santos (2020b) elucida, ainda, os equívocos nos discursos, muitas vezes reproduzidos pelo próprio currículo escolar, que tratam a abolição como um benefício histórico autossuficiente, quando é ela, efetivamente, que propulsionou a marginalização dos sujeitos negros. Segundo a autora:

Diferentemente da forma que é propagada, a ‘abolição’ da escravatura nem de longe representou uma real ruptura, pois, na verdade, a massa de escravizados, então libertos, seguiu negligenciada sem qualquer auxílio estatal em âmbitos educacionais, de moradia ou de saúde, não sendo permitido que tivessem condições adequadas para reconstruírem suas vidas. A essas pessoas foram negadas quaisquer oportunidades de inclusão social, propiciando situações de precarização socioeconômicas e tornando a população negra liberta alvo da política higienista que a condicionou a se distanciar dos centros urbanos, constituindo o que hoje conhecemos por favelas (SANTOS, 2020b, p.1).

No tocante à relação do racismo estrutural com as práticas pedagógicas da escola, Andrade (2021) ressalta a importância de considerar que grande parte das pessoas que vivem nas favelas não têm consciência das opressões que vivem e que, embora o sujeito negro que não mora na favela obviamente também sofre racismo, “o negro favelado está na interseção entre o preconceito racial e a desigualdade social”. Assim sendo, é extremamente relevante que a educação formal atue na desconstrução dessas ideias, porém a escola por vezes reforça e mantém as estruturas da opressão, como apontado na citação:

A escola, que poderia ser um lugar de tomada de consciência e de libertação, tem sido um espaço não só de reprodução do racismo, e de outras violências concretas, mas também reprodução das opressões no âmbito do símbolo, ou seja, não se valoriza a história africana e afro-brasileira, bem como a cultura e as artes destas populações afrodescendentes em diáspora (ANDRADE, 2021).

Problematizando as pedagogias escolares, Pio (2016) explica o quanto é essencial a inserção dos conteúdos preconizados pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 para a transformação dessa escola “elitista, eurocentrada e ainda excludente”, como descreve a autora, o que corrobora para a manutenção da escola como um espaço reprodutor de opressões, como ela cita:

É possível que a escola tenha maior poder de saturação ideológica, por ter uma atuação sistemática, durante anos a fio, sobre os que nela permanecem. O processo de seletividade dos segmentos sem prevalência histórica na nossa sociedade, são alguns dos mecanismos produzidos para manter a ideologia dominante. O produto final de todo esse processo está configurado no currículo eurocêntrico vigente nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino (MUNANGA, 1996, p. 141 *apud* PIO, 2016, p. 69).

Como neste estudo a favela é lida como “parte de um sistema racializado de trocas desiguais, injustas e de explorações” (WINDLE, *et. al.* 2020, p. 4), então é necessário que façamos uma leitura crítica das consequências do colonialismo no desenvolvimento do território, a partir dos interesses socioeconômicos no qual se molda o capitalismo no curso da história. Ou seja, não é possível refletir a favela sem que se denuncie o racismo que pauta as relações por ela experienciadas.

Na próxima seção, faço uma apresentação sobre o território da Maré. Tomo-o como referência, pois é onde se situa o Ciep Hélio Smidt em que trabalho e é onde eu, profissional e pessoalmente, construo muita reflexividade sobre as minhas práticas. Pelo fato de as favelas do Rio não se diferenciarem no tocante à violência de Estado, exponho também algumas narrativas sobre o quanto essa violência perpassa os corpos periféricos socializados em favelas.

2.2 Maré: Passo para coconstruir entendimentos sobre o contexto de ensino para corpos marginalizados

Figura 1 - A Maré pelas minhas lentes: visão da janela da escola



Figura 2 - A Maré pelas frestas: a quadra da escola vista por outro ângulo



As figuras acima ilustram a Maré vista pelas minhas lentes, em algumas das vezes em que parei para observar como andava a movimentação do dia pelas ruas da favela. O ângulo de visão sai a partir das janelas e frestas da escola, e ocasionalmente me proporciona importantes reflexões sobre o que observo.

Descrevo a Maré como um dos maiores complexos de favelas do Rio de Janeiro, onde existem 46 escolas municipais geridas pela 4ª CRE, distribuídas nas suas 16 favelas onde atualmente habitam cerca de 140 mil pessoas.¹³

Neste território se reproduz uma sequência de violências e violações de direitos que causam impactos significativos no cotidiano destes habitantes e também das escolas, inclusive enquanto espaço físico. A presença de redes ligadas ao comércio ilegal de drogas e de grupos paramilitares que controlam alguns serviços básicos, monopolizando de forma precária funções que são do Estado, gerando diversas manifestações de conflito e violência, é o fator que mais se interpõe negativamente na vida da população local.

Esse cenário da Maré não difere muito do que ocorre em outras favelas da cidade. Segundo dados do 4º Boletim Direito à Segurança Pública na Maré, da ONG Redes da Maré¹⁴, em 2019 foram 24 dias de atividades suspensas nas escolas do complexo em decorrência dos conflitos armados, o que representa 12% do ano letivo sem aulas.

Ainda de acordo com o Boletim, entre os anos de 2016 e 2019 foram 89 dias sem aulas nas escolas da Maré, o que nos leva à conclusão de que a violência pode implicar na perda de até um ano letivo inteiro em toda a trajetória escolar de um estudante ambientado na favela.

É muito frequente que professores da rede pública, que prestam concurso em regime estatutário, com ciência da atuação geograficamente demarcada em todas as áreas do município, não queiram atuar nas escolas situadas especificamente nas favelas, seja em razão desses conflitos armados, seja por acreditarem que esses conflitos são tudo ao que a favela se resume, produzindo um baixo capital cultural e um embate de sociabilidade por parte dos alunos, o que acaba por ampliar a carência de professores nestas escolas.

Uma das questões da Maré que mais me chama atenção e me intrigam, pessoalmente, é a presença de um batalhão de polícia militar (doravante, BPM) dentro da favela, o 22º BPM, que é situado, inclusive, muito próximo ao Ciep Hélio Smidt e às diversas escolas da região.

¹³ Dados do 4º Boletim Direito à Segurança Pública da Redes da Maré, que foi publicado no ano de 2019, apresentando dados referentes ao ano de 2016. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/BoletimSegPublica.pdf>

¹⁴ A Redes da Maré é uma instituição da sociedade civil que produz conhecimento, elabora projetos e ações para fortalecer a garantia de direitos dos moradores do conjunto das 16 favelas da Maré e tem como missão construir as redes necessárias para efetivação dos direitos da população mareense. Fonte: <https://www.redesdamare.org.br/>

É bastante contrastante que haja um órgão público, cuja meta é “servir e proteger” a sociedade, anuindo e operando inúmeras ilegalidades e violações de direitos.

Figura 3 - 22º BPM, no Complexo da Maré (reprodução da *internet*)



No intervalo entre 2021 e 2022, durante o curso deste estudo, mesmo com o cenário pandêmico, tomamos ciência da ocorrência das operações policiais mais letais da história do Rio de Janeiro em algumas favelas da cidade, o que mobilizou muito a opinião de estudiosos da segurança pública, de agentes de proteção dos direitos humanos e da sociedade civil, de modo geral.

De acordo com Franco (2018), essa percepção que grande parte da população tem de que a favela é território à margem, em oposição ao conjunto da cidade, provoca uma interferência drástica no cotidiano dos sujeitos favelados, pois respalda que a atuação do Estado seja diferenciada nos territórios da cidade, como o que ocorre nestas incursões policiais, por exemplo, e contribui para que o Estado cumpra um papel de agente para o mercado, que combate o “inimigo social”, e não o de agente de cidadania.

No ano de 2018, em um intervalo de 4 meses, dois estudantes da rede municipal do Rio foram brutalmente assassinados à tiros na Maré.¹⁵ Na época de suas mortes, as mães dos meninos declararam à imprensa:

¹⁵ **Jeremias Moraes da Silva** foi assassinado em fevereiro de 2018 aos 13 anos. Era aluno do Ciep Hélio Smidt na favela Nova Holanda, onde essa pesquisa foi impulsionada. De acordo com relatos de testemunhas à imprensa, o jovem foi assassinado por policiais do BOPE ao ser confundido com bandido. **Marcos Vinicius da Silva** foi assassinado em junho de 2018 aos 14 anos. O adolescente foi assassinado quando estava uniformizado a caminho de sua escola, o Ciep Operário Vicente Mariano na favela Vila dos Pinheiros, após acreditar na trégua do tiroteio que ocorria naquele dia em virtude de uma operação policial.

É só voltar às aulas que começa esse inferno. Parece que eles combinam que quando as crianças voltam às aulas tem que ter operação na comunidade. E aí, meu filho de 13 anos, servo do Senhor, um menino de ouro, foi alvejado não sei como, nem aonde e porquê (Vânia Moraes, mãe de Jeremias, em jornal O DIA – edição *online* de 06/02/2018).

A culpa é desse Estado doente que está matando as nossas crianças com roupa de escola. Estão segurando mochila e caderno, não é arma, não é faca. Não estão roubando e nem se prostituindo, estão estudando! (...) Ele disse: 'Mãe, eu sei quem atirou em mim, eu vi quem atirou em mim. Foi o blindado, mãe. Ele não me viu com a roupa de escola?' (Bruna Silva, mãe de Marcos Vinícius, em jornal *El País* – edição *online* de 25/06/2018).

Nesses relatos, é possível considerar que, para os pais dos alunos periféricos, ainda que tenham baixa escolaridade, a escola atua como um espaço de proteção da integridade de seus filhos e os objetos simbólicos que os caracterizam como estudantes, tais como uniforme, mochila, cadernos e livros, deveriam validar o caráter de cidadania que a escola lhes confere.

Figura 4 - Mãe do Marcos Vinicius,
assassinado na Maré em 2018:
uniforme



Figura 5 - Mãe do Marcos Vilnius,
assassinado na Maré em 2018:
material e uniforme



Ou seja, cabe principalmente aos educadores, e aqui me refiro especificamente aos que atuam em escolas públicas, a construção e transmissão de valores cívicos e de noções de cidadania, apesar dessas problemáticas que envolvem outros agentes [de instituições públicas] do Estado.

Para hooks¹⁶ (2020, p. 45), é também atribuição dos educadores a transmissão de valores democráticos que “prosperam em ambientes onde o aprendizado é valorizado, onde a habilidade de pensar é marca da cidadania responsável, onde a liberdade de expressão e o desejo de dissentir são aceitos e incentivados” (HOOKS, 2020, p. 45).

Contudo, a escola é entendida como uma instituição do Estado que nem outros agentes do Estado validam, dada a sua localização. Isto é, a plena realização da missão que o projeto constitucional atribuiu à escola de, conforme Burgos (2009), ensinar e educar para a vida em sociedade e contribuir para a formação cidadã, na favela não se assegura.

Anteriormente, em 2017, um episódio parecido com os casos de 2018, acarretou mais uma morte, a da também estudante da rede municipal Maria Eduarda.¹⁷ A SME, por meio de suas plataformas digitais Multirio e Rioeduca, promoveu a campanha “Aqui é um lugar de paz” (ver Anexo D), mediando ações entre os alunos de toda a rede, endossadas pelos educadores, para disseminar o que a prefeitura chamou de “cultura da paz”, disputando com a imprensa, a sociedade civil e ativistas pelos direitos humanos as narrativas em torno da gravidade da morte de uma aluna por tiro de fuzil dentro de uma escola da rede.

Ao passo em que é compreensível que a manifestação da cultura da paz por meio de linguagens diversas, tais como redações, cartazes, desenhos, faixas, aulas-passeios e debates se justifique pela necessidade de reafirmar a escola enquanto um ambiente acolhedor, sobretudo após a ocorrência de um episódio tão violento nas dependências de uma delas, percebemos, por outro lado, uma tentativa de silenciar as discussões em torno da responsabilização do Estado sobre este caso.

Rodrigues (2017) aponta o conflito discursivo dessa campanha e a tentativa da SME de colocar a escola como um lugar alheio aos atravessamentos da violência urbana e aos debates sobre tal problemática e destaca:

A afirmação “Aqui é um lugar de paz” enfatiza a separação da escola (o “aqui”) e da cidade, estabelecendo uma oposição entre um espaço em que os sentidos da violência podem ser silenciados/apagados - tornando-se assim um “lugar de paz” - e os espaços da cidade, com suas contradições e desigualdades (RODRIGUES, 2017, p. 8).

¹⁶ Em comunhão com a perspectiva de Bell Hooks, adoto o uso da letra minúscula ao longo do texto para identificá-la e destaco que essa prática surge a partir de uma postura da própria autora, que criou essa alcunha em homenagem à sua avó, e emprega seu nome em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque à sua obra, não à sua pessoa.

¹⁷ Maria Eduarda Alves da Conceição foi assassinada dentro da Escola Municipal Daniel Piza na favela Fazenda Botafogo, em Acari, aos 13 anos. Segundo a imprensa, essa tragédia foi decorrência de uma operação policial no local.

Como medida proposta pelo poder público para sanar a violência que atinge as escolas, logo após o episódio da morte de Maria Eduarda¹⁸ o então prefeito Marcelo Crivella disse, em entrevista, que blindaria as escolas em áreas conflagradas com uma argamassa importada resistente à tiros. Crivella enfatiza:

Fizemos testes na Polícia Militar e hoje ela [a argamassa resistente a tiros] está sendo testada na Polícia Civil. Testamos de maneira não oficial na Polícia Militar, e ela resistiu a tiros de fuzil a 15 metros. Agora estamos testando na Polícia Civil. Logo, logo, vai estar sendo usada. Acho que nas próximas semanas (Marcelo Crivella em declaração veiculada na Agência Brasil EBC – edição de 03/05/2018).

Desse modo, seja com a complacência ou com a indiferença do asfalto como o conjunto da cidade, a negligência e o abandono do Estado tornam as favelas extremamente vulneráveis, permitindo que grupos armados que representam poderes paralelos, seja o tráfico ou as milícias, se instalem e condicionem os moradores da favela, sobretudo àqueles sem qualquer envolvimento direto com estes grupos, à imposição de suas próprias ordens, como explica Franco (2018):

O preconceito e a discriminação, que crescem com a atual ênfase na criminalização da pobreza, ganha predominância na subjetividade coletiva. Tal situação se sobrepõe, inclusive, à própria objetividade das relações sociais. (...) há uma visão impregnada na sociedade de que os moradores de favelas são, em sua maioria, participantes do varejo das drogas imposto pelo tráfico na comunidade. No entanto, o censo realizado em 2000, organizado pelo IBGE em parceria com instituições locais, mostrou que menos de 1% dos moradores têm envolvimento com o tráfico local. Em outras palavras, dos 132 mil moradores, cerca de 1 mil e 300 pessoas tinham algum tipo de envolvimento (FRANCO, 2018, p. 18).

Como é possível observar, o discurso que se situa em torno do conflito entre a favela e o restante da cidade assumiu um cunho crucial. O asfalto, por meio de uma ideia internalizada de antinomia, se fecha em seu próprio sentido de identidade de grupo e define a favela como sua adversária, como uma estrutura estranha e suspeita que ameaça os seus próprios interesses e, assim, não a entendem como um subgrupo pertencente à uma mesma comunidade, a cidade. Com isso, a possibilidade de uma análise objetiva das fontes do conflito e a busca por possíveis agências de diálogo se reduzem terminantemente.

Neste sentido, busco alcançar entendimentos sobre as instigantes questões locais “ao mesmo tempo em que os processos de ensino-aprendizagem estão acontecendo” (ALLWRIGHT 2003a, 2003b; MILLER, 2012; COLOMBO GOMES e MILLER, no prelo)

¹⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2017/04/morte-de-maria-eduarda-baleada-na-escola-no-rio-causa-comocao.html> Acesso em: 27/08/2022.

frente a todos os entraves aqui descritos. No tocante à aprendizagem, na próxima seção apresento reflexões sobre o ensino de inglês para as crianças da Maré, por meio do PRCG.

2.3 O Programa Rio Criança Global: um relato sobre a expansão do ensino de inglês para crianças na Maré

A ampla contratação de professores de inglês ocorrida na rede municipal para o trabalho com crianças, a partir de 2010, dava-se em função da implementação do Programa Rio Criança Global, cuja finalidade era introduzir, intensificar, estender progressivamente e dar continuidade ao ensino de inglês nas escolas do município a partir do 1º ano do ensino fundamental, “preparando as novas gerações para serem os anfitriões das Olimpíadas de 2016”, conforme descreve o portal da prefeitura.

Cabe ressaltar que a adesão ao PRCG trouxe um grave desajuste laboral aos professores de outras línguas estrangeiras que já trabalhavam na rede, como os de espanhol e francês, que perderam espaço nas escolas a partir da disseminação do que a SME chamou de “universalização da língua inglesa”, ao regulamentar o programa como uma política educacional, em dissonância com a concepção de uma rede plurilíngue que seguia a tendência da globalização (DOS ANJOS, 2019).

O PRCG era fruto de uma parceria público privada entre a PCRJ e a *Learning Factory*, divisão editorial do grupo Cultura Inglesa, foi criado em 2009 e repercutido nas escolas a partir do ano seguinte, em razão dos eventos de grande porte internacional que teriam o Rio como sede, como a final da Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016. O programa difundia a importância da comunicação em inglês baseado na oralidade, pensada a partir do potencial turístico da cidade. No Portal Rioeduca da PCRJ, à época, lia-se:

Em uma sociedade globalizada, a fluência em língua estrangeira, especialmente em Inglês, é cada vez mais importante. Atualmente, o ensino de Língua Inglesa nas escolas do município é limitado a alguns anos do Ensino Fundamental, o que restringe a fluência dos alunos na língua. É necessário capacitar os alunos da Rede Pública Municipal, com ênfase na comunicação verbal do idioma Inglês, para que possam, também, trabalhar com turismo ou interagir com atletas durante a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016 (RIOEDUCA, 2010).

De modo geral, existem escolas situadas em complexos de favela ou em localidades limítrofes, que, apesar da proximidade geográfica com os principais pontos turísticos da cidade, são áreas bastante criminalizadas e excluídas em muitos aspectos. Também existem,

ainda, aquelas escolas situadas em bairros remotos da zona oeste, por exemplo, em que é muito grande a incidência de alunos que nunca visitaram um ponto turístico internacionalmente reconhecido da cidade do Rio de Janeiro, por serem situados entre as zonas sul e centro.

Ademais, quando se fala em “fluência”, o PRCG não determina em quais critérios ou teorias está baseando o conceito de fluência, nem quais competências linguísticas, além da oralidade, devem ser consideradas para avaliar a aprendizagem e/ou aquisição da língua estrangeira pelos alunos.

Durante o período da implantação do PRCG nas escolas, houve treinamentos para os professores de língua inglesa e oferta de material didático e de apoio a todos os alunos e docentes da rede, ainda como frutos da parceria público-privada da PCRJ com a *Learning Factory*, que abordava questões motivacionais relativas à prática de ensino-aprendizagem, sem considerar os aspectos outros que afetam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos de favelas e de professores que atuam nestes territórios.

Sobre essa “verticalização” do processo de implantação do programa em sala de aula, coaduno-me com Hanks (2009) ao comentar a importância do protagonismo dos alunos sobre o processo de aprendizagem em suas histórias de vida:

Os professores são oficialmente responsáveis pela prática do ensino de línguas em sala de aula, mas eles têm que deixar a prática real de aprendizagem de línguas para os alunos. Somente os aprendizes podem fazer seu próprio aprendizado (HANKS, 2009, p. 2).¹⁹

Com o fim da gestão do então prefeito Eduardo Paes a partir do ano de 2017, a parceria entre a PCRJ e a *Learning Factory* também se encerrou, de modo que a distribuição do material didático, os treinamentos e os encontros periódicos dos professores de inglês para fins de formação continuada e *feedback* sobre as práticas do programa foram interrompidas, sem que os professores tenham sido previamente comunicados para que pensassem em outras estratégias curriculares.

Esse movimento nos leva a observar as engrenagens das parcerias público-privadas e o cunho neoliberal por trás das políticas públicas de educação, visto que, quando houve a troca da equipe gestora, como nesse caso, houve também a descontinuidade do PRCG, sem que os professores de inglês pudessem participar do processo de avaliação dos efeitos e resultados do programa, na prática, que justificassem seu encerramento.

¹⁹ Teachers are officially in charge of the practice of language teaching in the classroom but they have to leave the actual practice of language learning to learners. Only the learners can do their own learning (HANKS, 2009, p. 2).

Ao longo dos 4 anos da gestão seguinte (2017-2020), do então prefeito Marcelo Crivella, a SME mudou seus secretários por algumas vezes, mas nunca houve uma substituição para o PRCG, nem a coordenadoria de ensino de inglês recebeu quaisquer atenções no sentido de produção e distribuição de novos materiais didáticos.

Com o fim do ano olímpico e conseqüentemente, o fim do PRCG, coube a nós, professores de inglês da rede, utilizarmos de nossas experiências profissional e pessoal para elaborar os próprios materiais didáticos, as diretrizes de ensino de inglês das nossas e o planejamento das aulas, já que não havia mais um material didático e uma proposta pedagógica sugerida a ser seguida. Frente a esse cenário, considero relevante propor o episódio 7, no qual apresento ações futuras acerca de nossa formação e refletir sobre a conexão entre formação e prática, sobretudo quando a atuação profissional ocorre em territórios conflagrados por situações que exigem criticidade.

EPISÓDIO 3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Neste episódio, busco refletir sobre a formação de professores que orientam para exercício crítica e antirracista da docência. O episódio é, basicamente, dividido em duas seções. Na primeira seção, faço apontamentos sobre uma perspectiva racializada de formação, tão necessária para um país marcado por desigualdades raciais tão significativas. Na segunda, relato o episódio de minha vida que descreve a minha própria formação como professora.

3.1 Formação de professores de Inglês e uma perspectiva racializada

Conforme Fagundes e Lima (2017) asseveram, as escolas passaram por processos de precarização distintos entre as décadas de 60 e 70. O período da ditadura militar trouxe uma forte noção de nacionalismo, com o *slogan* “Brasil, ame-o ou deixe-o”, o que afetou as políticas de ensino de língua estrangeira, que deixaram de ser obrigatórias nas escolas públicas do país. Essa medida, conseqüentemente, convergiu com o *boom* dos cursos livres de idiomas no Brasil, concentrando na rede privada o monopólio do ensino de língua estrangeira, pelo qual somente a classe média e a elite podiam pagar:

Nas décadas de 1960 e 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e também a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus de 1971 não trazem o ensino de língua estrangeira como obrigatória no ensino básico do Brasil, o que não reconhecia a importância de ministrar esse conteúdo como meio de instrução e construção do cidadão crítico e reflexivo. Nesse momento histórico, o ensino de línguas estrangeiras deixou de ser obrigatório no currículo de toda a educação básica brasileira, trazendo um caráter optativo de sua inclusão a cargo do Estado. A exclusão da Língua Inglesa como disciplina da grade curricular ocasionou um maior prestígio dessa língua, já que a necessidade de aprender inglês era impulsionada pelos laços econômicos que o Brasil mantinha com os Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial. Assim, a procura por cursos particulares de inglês e a ideia de que não se aprende inglês nas escolas regulares ganhou intensidade nesse período (FAGUNDES e LIMA, 2017).

Esse recorte histórico, como comenta Nascimento (2020) nos leva a compreender como o período da ditadura vocacionou o ensino de inglês para as elites e como essa elitização do ensino da língua trouxe à tona o conflito das desigualdades sociais, considerando o Brasil dentro de um regime colonial.

Para Ferreira (2001), a língua inglesa serve como um instrumento de recorte social e racial e aponta para esse caráter classista em que a língua se insere. Segundo a autora:

Não se pode negar que a língua inglesa assumiu grande importância no mundo, seja no campo dos negócios, educação, literatura, etc. O poder do inglês é mostrado de muitas formas, incluindo o acesso à modernidade em termos de tecnologia e conhecimento. Saber inglês hoje está muito relacionado a que classe social o falante pertence, bem como que tipo de profissional o indivíduo é ou pretende ser (FERREIRA, 2001, p. 4).

Esse exemplo traduz um ponto do que pode ocorrer também na formação de professores de língua estrangeira, se considerarmos que quando pensamos nos cursos de formação de professores, primeiramente identificamos que, no de Letras – Português/Inglês, é esperado que consiga permanecer quem tem determinada fluência no idioma.

Apesar das políticas afirmativas que oportunizaram inclusão por meio das cotas, Ferreira (2020) observa que o acesso aos capitais culturais e econômicos que possibilitam que pessoas entrem na universidade ainda revela que o curso de Letras possui uma quantidade de pessoas brancas em maioria, e, mesmo que sujeitos negros e periféricos consigam romper com essa lógica e acessar o ensino superior, “seus conhecimentos e a própria permanência, em si, nesse espaço são constantemente questionados e a academia, desse modo, não é tida como seu local legítimo” (FERREIRA, 2020).

A observação da autora dialoga com os dados recentemente levantados pela pesquisa do Observatório Ensino da Língua Inglesa da *British Council* (2021), intitulada “Professoras e professores de inglês no Brasil – Retratos de uma profissão a partir do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior”²⁰, que revelam que, no Brasil, a maioria [dos professores de inglês] é branca (38,89%), seguida pelos que se declaram pardos (27,68%) e pretos (4,01%). Indígenas e amarelos são minoria (0,81% e 0,76%, respectivamente).

Esse mecanismo de exclusão em espaços de representação de poder, como é a academia, por exemplo, é descrito por Bento (2002) como o Pacto Narcísico da Branquitude, expressão que define a forma como pessoas brancas convergem entre si em face da defesa de seus privilégios e anuem para subalternidade de pessoas negras, o que contribui para manutenção da hegemonia gnosiológica da branquitude, inclusive na academia e, consequentemente, nas formações docente.

Outro paradigma que aponta para um epistemicídio negro na academia são os referenciais teóricos abordados para tratar da formação de professores, que ainda são

²⁰ “Professoras e professores de inglês no Brasil – Retratos de uma profissão a partir do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior”. Disponível em: https://www.inglesnascolas.org/wpcontent/uploads/2021/11/Resumo_Executivo_Observatorio.pdf

extremamente eurocêntricos, tanto no ensino de línguas quanto no de literatura. Considerando o inglês como Língua Franca²¹, pode-se dizer, de acordo com Ferreira (2020), que:

Não são amplamente trazidas as culturas dos países do sul global para que se desenvolva a noção de variedade cultural e multiculturalismo, ficando apenas como referências determinantes as estadunidenses e britânicas no cerne do ensino de Inglês, o que reafirma uma propensão ao elitismo da língua na formação de professores (FERREIRA, 2020: em vídeo).

Isso traz um impacto muito grande na formação e nas práticas pedagógicas daqueles que posteriormente estarão atuando na educação básica, nas escolas públicas e/ou na elaboração das políticas linguísticas.

Pio (2016) atenta para o fato de que a homologação da lei federal nº 10.639/2003, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (doravante, LDB) e determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo o currículo escolar, não representou a adesão, na prática, da lei por parte das escolas.

Isso significa, segundo a autora, que as escolas e seus agentes ainda não proporcionam amplamente o acesso ao conhecimento acerca das riquezas históricas, memórias, cultura, linguagem e outras heranças dos povos africanos que ainda são retratados em livros didáticos em situação de subalternidade ou quando há referências ao período escravagista.

Desse modo, as pessoas aprendem a reforçar desde cedo na escola o aspecto classista da língua, seja através de livros didáticos que ainda não contemplam uma representatividade equitativa de pessoas negras, seja da mediação docente, que corrobora para o agenciamento de uma elitização das práticas da língua inglesa, como as ilustradas, por exemplo, em viagens de férias e intercâmbios culturais em países do norte global, por serem práticas das classes média e alta, o que contribui muito pouco para o desenvolvimento da autoestima outras identidades, não legitimadas pela escola.

A demanda da inclusão das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 é uma exigência que se estende ao ensino superior, isto é, ao curso de formação de professores. Mas em muitos currículos tal obrigatoriedade é posta de forma eletiva, e não da forma como é legalmente exigida. Por isso, o que entrevemos são professores tratando a racialização da língua de forma secundária, ou nem ao menos a tratando, o que dificulta a sua associação com as questões relativas ao território.

Baseada nesses apontamentos, reporto na próxima seção a narrativa da minha história de formação para refletir sobre como a racialização nos discursos de formação aqui pautada

²¹ Para a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), Língua franca é a língua que várias pessoas, que falam idiomas diferentes, adotam para se comunicarem entre si.

atravessou a minha própria formação.

3.2 Minha formação como professora de inglês: uma história de vida

Segundo hooks (2020, p. 91), “as histórias conferem à escrita uma intimidade frequentemente ausente quando há apenas teoria pura”, e, por isso, quando quisermos escrever teoria, temos que oferecer um ponto de entrada em comum. Assim como Linde (1993) prefacia seu livro com a afirmação de que para existir no mundo social com o senso confortável de ser uma pessoa boa, estável e socialmente adequada, um indivíduo precisa ter uma história de vida coerente, aceitável e constantemente revisada. Entendo que meu ponto de entrada em comum neste episódio, sobre formação de professores, é a minha própria formação.

Há muito a se falar e refletir quando nos referimos a formação de professores, tanto por quem se propõe a aprofundar estudos sobre o tema, como por quem experimenta na prática docente situações não previstas em sua própria formação. Ao longo desses meus anos de atuação no magistério da rede municipal do Rio, por algumas outras vezes, e sempre diante de situações conflitantes, ouvia frases como “Não sou formado para isso!”, “Não fui formado para isso!”, mas nunca antes havia tentando formular um entendimento sobre o que isso essencialmente anuncia.

A primeira vez em que ouvi essa frase num contexto profissional foi justamente durante o processo seletivo que me integrou à rede municipal, em que eu e outros colegas fomos lotados em escolas de ensino fundamental I, para lecionar para turmas dos 1º ao 5º anos. O concurso público através do qual passamos a compor o quadro de professores da SME não explicitava que haveria a possibilidade de trabalharmos com crianças na faixa etária dos anos iniciais.

Isso remete aos tempos de nossa formação acadêmica nos cursos de Letras, como comenta Moraes Bezerra (2018), em que não havia, de fato, disciplina especificamente relacionada ao ensino de inglês para crianças, o que faz com que a afirmação dos colegas de que não temos uma graduação com formação metodológica para trabalhar com crianças seja literal:

A maioria dos cursos de Letras não está preparada para dar conta da formação docente para atuação com língua estrangeira para criança ou língua inglesa para

criança de um modo geral (...). Por outro lado, os cursos de Pedagogia preparam o profissional para trabalhar com a criança, mas não há formação específica para o ensino de língua inglesa (MORAES BEZERRA, 2018, p. 201).

Pelo fato de minha atuação profissional acontecer na favela, território de onde me origino, apresento nesta seção um dos mais importantes episódios de minha história: o que se refere à minha própria formação, de modo a construir caminhos para ampliar a reflexão sobre formação que aqui proponho.

Uma forte recordação que trago acerca de minha formação profissional realça o fato de que, com orçamento familiar apertado, não havia recurso financeiro para estudar formalmente inglês, que era oferecido em cursos de idiomas privados e eram muito caros. Considerando a coerência entre o contexto social do qual provenho e as minhas demandas pessoais, alinho-me a Linde (1993) para considerar que as histórias de vida são construídas mais em função dos cânones culturais do que em função de sua capacidade de representar eventos.

Recordo-me de haver alguns projetos sociais comunitários próximos à minha casa, porém todos eram relacionados aos esportes, não havia curso de inglês gratuito ou a preço social, o que legitima os discursos sobre a elitização do inglês como língua hegemônica. Não existiam, nos idos dos anos 90, políticas afirmativas ou oferta de projetos sociais aos mais pobres, ou seja, ao meu alcance, no que tange ao intelecto.

Conforme Neves (1999), os anos 90 experimentaram uma redefinição do sistema educacional para formar cidadãos voltados para o mercado de trabalho, para formar um novo trabalhador que contribuísse para “amenizar a crise” internacional capitalista. Nesse sentido, o Estado incumbiu à educação a tarefa de servir de “base para o uso eficiente de novas tecnologias e para adoção de novas formas de organização do trabalho” (MEC, 1995). Assim, o desenvolvimento intelectual de fato não poderia ser uma demanda para as classes mais pobres, pois havia uma agenda para que a educação atribuísse aos sujeitos a capacidade de se tornarem empregáveis, atendendo as políticas mercadológicas.

Fui uma aluna alfabetizada no início dos anos 90 na escola que hoje está municipalizada por Niterói, a Escola Municipal Julia Cortines, que, na minha época, ainda pertencia à esfera estadual e era parte do Colégio Estadual Joaquim Távora, onde segui os meus ensinamentos fundamental e médio, construindo algumas histórias de vida muito marcantes para mim, por meio das quais reivindico muito de minha identidade social.

Figura 6 - Minha alfabetização: objetos simbólicos de uma formatura



Figura 7 - Minha alfabetização: expandindo os letramentos



O meu processo de alfabetização é algo marcante na minha história de vida porque, certamente, tem plena relação com minha escolha pelo universo das Letras, no sentido de percurso acadêmico, por me tornar professora. Tenho claras recordações disso, pois eu já sabia escrever meu nome quando fui à escola pela primeira vez.

Foi minha mãe quem me ensinou, ainda que ela soubesse ler e escrever tão pouco. Minha mãe é do interior do Ceará e veio para o Rio ainda na adolescência, em decorrência das secas que assolaram o Nordeste nos idos dos anos 60, seguindo o percurso emigratório a que me refiro no Episódio 2, seção 2.1, p.24. Não teve oportunidade de estudar em sua terra natal e só quando chegou ao Rio é que teve acesso a uma escola e pode, então, se alfabetizar. Foi já na fase adolescente que ela aprendeu a assinar o próprio nome, e conciliava os seus estudos com os serviços domésticos da casa de família onde era empregada.

Figura 8 - Minha graduação, com minha mãe



Esse fenômeno foi tão significativo para ela que, anos depois, já mãe de duas crianças – eu e meu irmão – ela nos ensinou a escrever os nossos nomes um pouco antes da nossa idade regular de irmos para escola. Entendo que, para ela, grafar o nome é uma marca identitária e um saber que precede a anuência da escola.

É interessante esse fato porque hoje reconheço, nesse movimento de nos ensinar a escrever os nossos nomes, a introdução “à tecnologia do ler e do escrever” (SOARES, 2020, p. 18) e o conceito de letramento, compreendido como prática social da leitura e da escrita, pois “a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística” (SOARES, 2020, p. 18).

Embora minha mãe sempre tenha prezado pela importância da escola em nossas vidas e de ter se dedicado a nos oportunizar os estudos, o ato de nos ensinar a escrever os nossos nomes, antes mesmo da escola, era, para ela, uma forma de nos afirmarmos como sujeitos no mundo. Uma forma de ressignificar em nós a dor que o analfabetismo, por tempos, causou. A história de vida da minha mãe sem dúvidas contribuiu para que eu escolhesse me tornar professora como uma forma subjetiva de buscar reparação e dignidade para ela (para nós), formando-me num curso de Letras.

Já na escola, minha professora alfabetizadora percebia em mim uma certa aptidão com a leitura, me alfabetizei antes dos meus colegas de turma e ela me fazia ler coisas “avançadas”

da nossa cartilha para a escola inteira. Apesar da vergonha que sentia, eu lia. Sentia muita vergonha de ler para os outros, mas me recorro de isso me conferir uma certa alegria.

Segui todo o restante do meu percurso escolar sendo uma boa aluna em termos de notas. Conseguia um bom desempenho em todas as disciplinas, exceto educação física e matemática, os grandes traumas da minha vida escolar. Durante esse meu percurso pela educação básica, na escola, o inglês ainda não era ministrado para crianças do ensino fundamental I, por não ser uma obrigatoriedade prevista nas diretrizes educacionais.

No ensino fundamental II e no ensino médio, sofri com a falta de professores, um dilema crônico das redes públicas de ensino, em virtude do cenário social que imprimia problemáticas ao trabalho docente, pois:

A década de 1990 trouxe uma realidade da formação docente baseada no atendimento à política mercadológica internacional vigente que se voltava para a privatização das instituições públicas, além de uma busca numérica que equiparasse qualidade educacional aos percentuais que deveriam ser atingidos. (...) O processo acentuado de desvalorização do professorado passou pelo entendimento na sociedade de que o professor é apenas um reproduzidor do conhecimento, fazendo apenas o papel de cumpridor das ações pedagógicas. As condições de formação e trabalho do professor foram sendo cada vez mais desvalorizadas (MACEDO e GUEDES, 2018, p. 3).

Nesse meu processo de me interessar e estudar inglês sozinha e que culminou com a adolescência, existiam as *boy-bands* estadunidenses que faziam muito sucesso pelo mundo, especialmente os *Back Street Boys*, banda que despertava em mim uma vontade imensa de saber em inglês. Aprendi as letras das músicas de maior sucesso da carreira deles e sei até hoje, de cor, absolutamente todas elas. Jourdain (1997) considera que a música exerce poder sobre as pessoas pois o êxtase que ela provoca alcança os nossos “eus” e, por isso, tantos estudos discorrem sobre os benefícios da música na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Quando eu estava chegando ao ensino médio, em 1998, a primeira prova do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante, ENEM) foi aplicada no Brasil, porém, ela não era gratuita, não havia isenção de pagamento para alunos da rede pública e ela visava apenas medir a qualidade de ensino do Ensino Médio, não funcionava como uma política pública de acesso às universidades federais, como hoje.²²

Em 2001, exatamente o ano em que eu estava concluindo o ensino médio e buscando trilhar caminhos que me oportunizaram melhores condições de vida, a tentativa de me aproximar dos estudos formais de inglês atrela-se ao que, Ferreira (2001) afirmou na época, conforme citação supracitada no Episódio 3, seção 3.1, p. 36, que diz que “saber inglês hoje

²² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791> Acesso em: 15/08/2022.

está muito relacionado a que classe social o falante pertence, bem como que tipo de profissional o indivíduo é ou pretende ser” (FERREIRA, 2001, p. 4).

Além disso, não me recordo de ter acessado uma educação que estimulasse o pensamento crítico e antirracista na escola (HOOKS, 2020), que pudesse me fazer conhecer a história da constituição das favelas e tudo o que a ela se refere, com vistas ao que descrevo no Episódio 2, p.26-36. Quase todos os alunos contemporâneos na minha turma eram oriundos de favelas de Niterói. Os que moravam em Icaraí, bairro nobre da cidade e onde a escola se localiza, eram filhos de domésticas ou porteiros, que acabavam morando no local de trabalho dos pais. Sobre o pensamento crítico em sala de aula, hooks (2020) assevera que: “o aspecto mais empolgante do pensamento crítico na sala de aula é que ele pede a iniciativa de todas as pessoas, convidando ativamente todos os estudantes a pensar com intensidade e a compartilhar ideias de forma intensa e aberta” (HOOKS, 2020, p. 36).

Pelas minhas memórias, a escola da década de 90, pós-ditadura militar, estava mais para as concepções foucaultianas de controle de corpos, assumindo um papel de “disciplinadora” da futura força de trabalho, do que atenta às questões sociais que atravessam a vida de seus alunos, em conformidade com as concepções freirianas. Somente no ano de 2003 é que foram sancionadas as leis que modificam a LDB e se atêm a regulamentar o ensino de história e cultura afro-brasileira, trazendo à pauta os debates sobre raça e racismo e as possibilidades de letramento racial crítico.

O acesso ao ensino de inglês em um curso privado só ocorreu no último ano do ensino médio, no que creio ter sido o primeiro curso popular de inglês de Niterói, o Centro de Línguas Estrangeiras - CELEMO, que funcionava nas dependências do Liceu Nilo Peçanha, escola estadual onde hoje, coincidentemente, eu sou professora.

O primeiro contato com o fazer docente para mim aconteceu nessa mesma época, quando comecei a dar aulas de reforço escolar para crianças pequenas da minha vizinhança, para conseguir pagar o curso de inglês. Esse “encontro com a docência” é, certamente, a prática de letramento mais significativa para as meninas de favela, e ainda conferia simbolicamente um certo status de inteligência e prestígio.

Para Duboc (2018, p. 12), “todos nós, professores ou não, temos um entendimento prévio de docência simplesmente por termos vivenciado a experiência escolar na condição de alunos”, o que pode, ao meu ver, conferir a nós um mecanismo de reprodução das mesmas práticas, e, como comenta a autora, é preciso que haja reflexão voltada a um exercício de ressignificação da ideia do que é ser professor, visto que as concepções que subtendem a esse entendimento antecedem à nossa vida acadêmica e profissional.

Foi também no último ano do Ensino Médio que uma professora de língua portuguesa da escola, Yara, me apresentou um jornal chamado Folha Dirigida, que noticiava todos os vestibulares disponíveis naquela época. Havia uma taxa de inscrição para cada universidade, que, para além do nível discursivo da prova, já era um fator excludente. Vestibular não era um assunto amplamente debatido no ensino médio entre os alunos de escolas públicas na minha época.

Essa história reflete a importância das políticas afirmativas para reparar as desigualdades no acesso às universidades por pessoas negras e pobres pois, como cita Astrolábio (2022):

A história das universidades públicas no Brasil é uma história de relação com o poder. Não foi à toa que o ex-ministro da educação do governo (...) Bolsonaro, Veléz Rodríguez, disse que ‘as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual’. Essa elite intelectual a qual ele se referiu não está relacionada a competência intelectual, mas a poder econômico. Ou seja, é a concepção político-ideológica de que pobres não devem ter acesso à educação universitária, pois esta deve continuar disponível tão somente às classes dominantes. É preciso reconhecer, portanto, que a universidade pública é uma das formas mais significantes de mobilidade social (ASTROLÁBIO, 2022, p.78).

Alguns anos depois de concluir o ensino médio, e já trabalhando formalmente em uma empresa de *telemarketing*, prestei vestibular para o curso de Pedagogia e ingressei na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (doravante, UNIRIO), mas não pude permanecer por muito tempo conciliando os meus horários de estudos, pois à época, precisava priorizar o trabalho. Eu não tinha plena noção da importância de estar numa universidade federal.

Só pude concluir o curso superior ao ingressar na licenciatura em Letras – Português/Inglês, de uma universidade privada, a Universidade Salgado de Oliveira (doravante, UNIVERSO), como bolsista parcial, cujos horários eram noturnos e conciliáveis com o trabalho diurno, ainda que fosse demasiadamente cansativo, visto que trabalhava e estudava longe de casa e a mobilidade urbana por transportes públicos representava um caos na vida de quem vivia nas periferias. Consegui concluir minha graduação em Letras no ano de 2008, me tornando professora de fato, 5 anos após concluir o ensino médio. E sendo também a primeira pessoa da minha família a ter acesso ao ensino superior.

Embora as universidades privadas não tenham programas e projetos de pesquisa que possibilitem uma formação continuada, a UNIVERSO tinha um núcleo de articulação cultural que visava fomentar o acesso à poesia por meio de saraus literários chamados Corujão da Poesia, promovidos pelo professor João do Corujão, que dura até os dias de hoje.

Como adendo, comento que meu encontro com a poesia nessa jornada do curso de Letras foi um grande bálsamo para estimular uma visão de mundo mais sensível, mais empática e mais apurada; O olhar sobre o mundo, muitas vezes endurecido e revoltado pelas injustiças sentidas na pele, se esperançava por meio da poesia. A poesia, até então um pouco distante ou sem significados tangíveis para mim, ora estimulava meu senso crítico por meio das subjetividades, o que trouxe contribuições muito significativas para a professora que me tornei.

Pensando na questão que eu mesma vivi de não poder acessar cursos de inglês por conta das limitações financeiras, logo após formada, criei um curso de extensão para a própria UNIVERSO, em parceria com colegas da faculdade, que visava ofertar aulas de inglês em níveis básico e intermediário, que aconteciam aos sábados nas dependências do *campus* São Gonçalo da faculdade, aberto a toda comunidade,

Daí em diante, comecei a atuar no magistério e não parei mais e, em 2010, graças às políticas afirmativas que conveniaram alunos que haviam sido bolsistas da faculdade a oportunidades de intercâmbio no exterior e à economia favorável que mantinha razoavelmente acessível o preço do dólar à minha renda, pude ir morar no Canadá e estudar inglês no país, onde fiquei por 1 ano.

Ao retornar ao Brasil, comecei a trabalhar em escolas e cursinhos da rede privada, assim como comecei a prestar os concursos públicos que me trouxeram a ser hoje professora da educação pública nas autarquias municipal e estadual. Como descreve Moraes Bezerra (2011),

Quando aprendemos uma língua estrangeira (LE), estamos aprendendo a perceber outras visões de mundo, outras formas de movimentação discursiva, outras formas de viver no mundo social. Aprender uma LE, portanto, pode passar a ser uma forma de perceber as diferenças (na etnia; na forma de ser e agir, de alimentar-se, de vestir-se, de morar, etc.) como algo positivo (MORAES BEZERRA, 2011, p. 1-2).

Depois de me tornar servidora pública, e graças às políticas públicas habitacionais vigentes à época, consegui comprar meu apartamento próprio fora da favela, e pela primeira vez na vida, acessar um ambiente mais seguro de moradia. Eis a importância que atribuo aos estudos, à nossa formação: acessar e construir conhecimentos, ampliar a visão de mundo, estimular o senso crítico que nos situa no mundo e situa no mundo a nossa própria história, promover a mobilidade social, que nos possibilita acessar condições mais dignas de vida.

Desse modo, quando há nas escolas em que trabalho as cerimônias de formatura dos meus alunos que representam as transições na educação básica, celebro, incentivo e reitero em cada um a importância que tem os estudos para transformação de suas realidades. Entendo

que estudar está para além de uma condição limitada apenas à escolar. Porém, num país com alto índice de evasão escolar entre os cidadãos mais pobres, considero que atravessar uma etapa do processo de formação escolar representa uma conquista, da qual me orgulho em fazer parte.

Figura 9 - Formatura dos alunos da Maré:

Conquista



Figura 10 - Formatura dos alunos da Maré:

orgulho



Destaco que quando a relação de ensino-aprendizagem ocorre em território de favela, a exigência por uma agência de letramento racial crítico se torna ainda maior para o exercício crítico da docência, buscando entendimentos sobre aquele contexto. Assim, apresento no próximo episódio a concepção de letramentos críticos e discorro sobre sua relevância na formação e na atuação docentes.

EPISÓDIO 4 – LETRAMENTOS CRÍTICOS

Neste capítulo, busco expor algumas concepções sobre Letramentos. Apresento considerações sobre a importância do letramento racial crítico, para associar questões relacionadas à formação docente aos estudos raciais. Na seção seguinte, apresento os conceitos de letramentos de reexistência para tratar do uso social da linguagem para além das salas de aula, do ambiente escolar.

4.1 Concepções de Letramentos

São muitas as definições de letramento encontradas nas discussões referentes a letramentos tanto no Brasil quanto no exterior. De acordo com Kleiman (1995), para além das habilidades de saber ler e escrever, as práticas de letramento são aspectos da cultura e também das estruturas de poder, e podem ser compreendidas como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11).

Para Street (2006), as práticas de letramento também são constitutivas da identidade e da personalidade, estando associadas a expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e de papéis a desempenhar. O autor defende que o letramento pode ser utilizado como uma ferramenta para a mudança social, considerando o contexto social onde o processo de letramento está sendo desenvolvido.

Neste estudo, em conformidade com Souza (2001), letramento é entendido como “um conjunto de práticas e de usos sociais que envolvem tanto a leitura quanto a oralidade realizada pelos sujeitos em diferentes contextos socioculturais”, conferindo a estes sujeitos não somente conhecimentos básicos da língua e de suas funcionalidades, como também a possibilidade de articular informações, atribuindo-lhe valores.

Trazendo a concepção de letramento para as práticas escolares, ainda de acordo Souza (2001), as práticas de letramentos são concebidas como um processo que não começa nem termina na escola. Por isso, é importante questionar até que ponto a escola tem desenvolvido práticas e estratégias pedagógicas que contribuam para a formação de sujeitos, considerando

que, numa sociedade onde o racismo estrutural hierarquiza as relações, “o acesso aos canais de letramento, principalmente os formais é, ao mesmo tempo, condição para a inserção social e privilégio de poucos indivíduos” (SOUZA, 2001, p. 182).

4.1.1 Letramento Racial Crítico

Para Ferreira (2015a), a educação linguística crítica posiciona as reflexões sobre raça e racismo no conceito de letramento racial crítico, possibilitando-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia-a-dia, impactando nossas identidades e nossas vidas como um todo, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias ou nas nossas relações sociais. A autora afirma que:

A educação linguística crítica é, para mim, a que está atenta aos alunos e às alunas em suas identidades, sabendo que se trata de identidades sociais, sejam elas de raça, de gênero, de classe social e de muitas outras categorias, e que estão interagindo em sala de aula, ou seja, ensinar a língua inglesa, ou outra língua adicional, perpassa por esse entendimento. Fazer educação linguística sem considerar essas questões não faz sentido para mim, pois aprender uma língua é entender que o outro (...) tem necessidades diversas e que precisa ser entendido para que, depois, sim, possa se interessar em aprender uma língua que se comunica com ele/ela (FERREIRA, 2018, p. 43).

O conceito de letramento racial crítico abordado pela autora se baseia na Teoria Racial Crítica (*Critical Race Theory*) que, enquanto abordagem teórica “considera o racismo como um fenômeno endêmico na sociedade” (FERREIRA, 2018, p. 40) e, como tal, desafia a neutralidade de “não ver cor” e a meritocracia, assumindo compromisso com a justiça social e dialogando com a linguística aplicada no sentido de trabalhar raça em perspectivas interdisciplinares.

Tal teoria tem sido utilizada em vários contextos na área da linguística aplicada para tratar das questões de identidades sociais de raça em estudos da linguagem e na formação de professores de língua inglesa, como Ferreira (2018) menciona:

Através da Teoria Racial Crítica é que o professor pode utilizar as narrativas e (his)estórias para entender suas experiências e de seus alunos e como estas experiências podem apresentar uma confirmação ou contra argumentar a forma como a sociedade funciona (LADSON-BILLINGS, 1999, p. 219 apud FERREIRA, 2018, p. 40).

Sobre a importância do letramento racial crítico na formação docente, Ferreira (2015a) comenta:

Como formadora de professores que sou, entendo a importância de utilizar letramento racial crítico na minha prática pedagógica (...) para que, assim, eu possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade (FERREIRA, 2015a, p. 138).

No tocante a justiça social, igualdade e equidade que podem ser promovidas através do ensino de línguas, Ferreira (2020) elucida sobre importância de ter o letramento racial crítico estabelecendo que a formação dos professores que posteriormente estarão no exercício da docência, para que reflexões a respeito da representação das pessoas pretas em contextos diversos, inclusive nos documentos oficiais de políticas linguística, sejam feitas e ampliadas, como meio de se trabalhar o imaginário de pessoas pretas de forma equitativa e positiva, afinal:

Se nós entendemos que as pessoas precisam estar representadas em todos os espaços sociais de forma equitativa, esse percentual da população brasileira que é preta e parda (...) precisa estar representado em todos os espaços sociais, e daí que entra a importância do letramento racial crítico, que é interdisciplinar e transdisciplinar e que pode ser trabalhado em todos os contextos (FERREIRA, 2020: em vídeo).

De acordo com Munanga (2006), existem estudos que comprovam que, do ponto de vista biológico, o conceito de raça não existe no sentido de atestar que há superioridade de uma raça para outra. Desse modo, para Ferreira (2020), o entendimento que se tem de raça foi construído historicamente, culturalmente e discursivamente.

A autora explica que todos nós somos racializados, porém, quando se fala de raça, geralmente lançamos o olhar para os grupos de pessoas negras, e não para os grupos que estão numa posição social privilegiada, que são as pessoas brancas da sociedade. Isso ocorre porque as pessoas em posição de privilégio figuram como norma, o que impede a percepção de que são racializadas, conforme o exemplo que segue:

As várias experiências que a gente traz demonstram o que ocorre com as pessoas negras, como, por exemplo, a de entrar numa loja e ser seguidas e monitoradas o tempo todo. A pessoa branca não passa por essa experiência de ter o corpo dela monitorado por vários lugares por onde ela passa. Pessoas brancas não passam, por exemplo, pela experiência de ir ao médico e encontrar uma diversidade de pessoas atendendo, ela vai encontrar pessoas, em sua maioria, brancas, iguais a ela. É daí e essa noção de se ver como norma. (...) quando eu preciso de um engenheiro, um arquiteto ou um dentista eu vou encontrar majoritariamente pessoas brancas, e não pessoas negras. Então, é esse lugar de racialização que nós temos que pensar (FERREIRA, 2015a, p. 27).

Referente ao contexto educacional, no momento em que professores olham para o ambiente escolar, para os livros didáticos e para o material pedagógico em geral e veem uma representação de pessoas brancas em maioria, é preciso assumir os questionamentos e rever o

conceito de norma, visto que se 54% da sociedade brasileira é composta por pessoas autodeclaradas pretas e pardas²³ mas estas pessoas não estão equitativamente representadas, de que se reveja os conceitos de norma.

Baseada em Ferreira (2015a), Letramento racial crítico pode ser definido, portanto, como um conceito que problematiza a manutenção do racismo e de seus impactos nas identidades dos sujeitos, que aprofunda a compreensão de como a racialização foi nos construindo identitariamente, tanto em posições de opressão quanto de privilégio, o que mantém estruturas que apoiam e perpetuam o racismo estrutural ou o desconstroem, partindo do reconhecimento de que ele permeia todos os aspectos e relações da sociedade.

4.1.2 Letramento de Reexistência

Refletindo sobre a atuação da escola na anuência das práticas letramento, recorro a Souza (2011) para compreender o que a autora descreve como letramento de reexistência. Conforme o Souza (2011, p. 35) os letramentos de reexistência:

Mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discurso já cristalizado em que as práticas sociais validadas de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (SOUZA, 2011, p. 36).

Contudo, frente às nossas experiências no magistério público ao longo dos anos, é possível observar um processo de desistência da escolarização por parte dos alunos, que resultam em altos índices de evasão escolar.

Indicadores educacionais apontam a população negra como os grupos que ainda têm os menores índices de aproveitamento dentro de sala de aula. De acordo com dados da PNAD Educação²⁴ divulgados em 2019, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos.

Para Souza (2020: em vídeo), é também o próprio universo escolar que se apresenta como um “funil” para pessoas negras, onde apenas uma parcela diminuta consegue resistir ao

²³ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=Negros>

²⁴ Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio.html>

que a autora classifica como os processos de “exclusão e cerceamento” que essas pessoas recebem constantemente no espaço escolar. Essa realidade está atrelada aos desdobramentos da educação no Brasil pós-abolição e os modos desiguais de inserção das populações negra e branca no universo escolar:

Em razão dos lugares sociais ocupados ou dados a ocupar na sociedade, os efeitos perversos da escravização se estendem aos modos socioculturais de usar a leitura, a escrita e a oralidade, bem como os sentidos dessas práticas para brancos e negros, mesmo tanto tempo após a abolição da escravatura. (...) Em relação à inserção na escola, os recém libertos conheceram, ao mesmo tempo, tanto os discursos favoráveis à sua educação – como forma de inclusão na sociedade de classes que nascia –, como também os contrários ao acesso. Nas memórias, as humilhações e rejeições aparecem como talvez os mais significativos componentes cerceadores da inserção e da permanência na escola (SOUZA, 2011, p. 38-39).

Na visão dessa autora, a implementação da lei nº 10.639/03 permitiu pensar em algumas possibilidades de continuidade dos movimentos negros no Brasil, o que confere um caráter de resistência da população negra dentro e fora da escola, a qual ela alcunha como letramentos de reexistência:

Letramentos de reexistência é uma reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos traços de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos sociais de linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não por parte da população negra. Para os rappers, a educação e a posse da palavra são marcadas pelo esforço do reconhecimento de si, desafiando de diferentes maneiras e em diferentes formatos a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos, nas discriminações (SOUZA, 2011, p. 35).

A referida autora chegou a esse termo em sua tese de doutorado, frente a sua pesquisa sobre os processos em que ativistas do movimento *Hip Hop* desempenhavam o papel de agentes de letramentos ao incorporar, criar e reinventar os usos sociais da linguagem, permitindo um redimensionamento de suas identidades, dando outros significados aos papéis e lugares sociais a eles atribuídos por uma sociedade marcada por desigualdades raciais e sociais.

As práticas de letramento podem acontecer em diversos espaços, não somente naqueles mediados pelos professores, não somente dentro das novas configurações de ambientes de aprendizagem que surgem a partir das demandas da pandemia, mas também nas comunidades onde vivem nossos alunos para além dos muros da escola.

Para Souza (2020), letramentos de reexistência podem ser um meio pelo qual podemos indagar como as políticas públicas educacionais e linguísticas têm se movimentado para pensar esses índices que afetam as juventudes negras, bem como para instigar a interação entre os diferentes sujeitos que estão em sala de aula, não para hierarquizar as relações, mas

para atribuir a promoção de uma identidade positiva a partir da validação de histórias sobre o povo preto que não foram contadas ou contadas em perspectivas racistas. Nesse sentido, ser letrado “serve tanto para detectar e enfrentar solicitações e situações, de maneira consciente e crítica, como para intervir e propor modificações ao meio em que se vive” (SOUZA, 2001, p. 181).

Vivendo nos signos e símbolos que o racismo produz na sociedade, letramentos de reexistência propõe, portanto, produzir sentidos novos sobre a identidade de pessoas da favela, assim como nos possibilita reconhecer suas origens, interesses, gostos e quais valores eles atribuem às leituras que de mundo que fazem. Alinho-me com Souza (2020), na ideia de que:

Diante desse desafio, quando o sistema educacional esboça vontade política de aproximar-se mais da realidade dos alunos de carne e osso, torna-se flagrante a exigência de que os educadores repensem as formas de lidar com as várias áreas do conhecimento e com questões ligadas a ética, cidadania, pluralidade cultural e diversidade racial, os denominados temas transversais. Assuntos muitas vezes tratados caoticamente, cumprindo papel inverso ao anunciado (SOUZA, 2020: em vídeo).

No próximo episódio, amplio a reflexão apresentando os conceitos e princípios de Prática Exploratória, ao descrever meu encontro, neste estudo, com essa teoria.

EPISÓDIO 5 – UM ENCONTRO COM A PRÁTICA EXPLORATÓRIA

Neste episódio, apresento os fundamentos e princípios da Prática Exploratória e brevemente delinco dos aspectos de minha prática docente destacando a forma como essa prática conduziu-me ao tema desta dissertação, já que busco alcançar entendimentos sobre uma questão local “ao mesmo tempo em que os processos de ensino-aprendizagem estão acontecendo” (ALLWRIGHT 2003a, 2003b; MILLER, 2012; COLOMBO GOMES e MILLER, no prelo).

5.1 Atravessamentos da Prática Exploratória no meu processo de formação

Muitos são os estudos acerca da teorização da Prática Exploratória e muitas são as práticas docentes orientadas por ela (a Prática Exploratória), conforme observância ao ambiente escolar à nossa volta. Os conceitos difundidos por Allwright e Hanks (2009) dão conta de defini-la como:

Uma modalidade pedagógico-investigativa inovadora e inclusiva, na qual professores e alunos pesquisam questões locais que os instigam a respeito de suas vidas cotidianas em sala de aula e de forma integrada ao cotidiano” (ALLWRIGHT e HANKS, 2009).

No Rio de Janeiro, ao longo de quase duas décadas pesquisadores como Moraes Bezerra (2007), Cerdeira (2015) Silveira (2012), Rodrigues (2013), Colombo Gomes (2014), Ewald (2015), Melo (2015), Brandão (2016), Nunes (2017), Côrtes, (2017) Maciel, (2021) têm investido profundamente em entender a sala de aula criticamente. Colombo Gomes e Miller (no prelo) apontam que a Prática Exploratória é caracterizada por um fazer sempre crítico, problematizador e (trans)-in-disciplinar. Considero relevante, no que se refere ao caráter crítico da Prática Exploratória, destacar a percepção de que:

Escolas e educação são lócus de prática de democracia, em que professores formadores e em formação promovem ações para a busca constante por entendimentos tanto de natureza cognitiva como de crítica social (COLOMBO GOMES, 2019, p. 89).

Acredito que, muitas dessas ações para a busca constante por entendimentos, a que a autora se refere, acontecem sem que os professores saibam que se trata de uma atitude

cientificamente amparada e constantemente discutida. Por isso, muitos praticantes exploratórios assim o são por intuição, visto que desconhecem os princípios da Prática Exploratória (intercambiavelmente, PE) como um fazer científico, mas que, na rotina de suas práxis pedagógicas, agem reflexivamente e constantemente buscam entendimentos acerca da qualidade de vida em sala de aula e dos fenômenos que nela se refletem.

Esse fato se coaduna com a reflexão trazida por Miller *et. al.* (2008) ao discorrer sobre as vozes reflexivas de professores e alunos acerca do que acontece em suas vidas escolares, pois apesar de parecerem estar em foco no ideal da Prática Exploratória, estão à margem do que se apresenta no ambiente acadêmico. É nesse sentido que entendo que Allwright defende a ideia de abrir espaço para que as “as vozes dos que estão à margem” (*cf.* MOITA LOPES, 2006, p. 80).

Minha própria busca no trabalho autoetnográfico, que aqui desenvolvo, por investigar os acontecimentos que perpassam minhas experiências como um sujeito social de favela atuando como professora nesse território revelaram-me que sou orientada pelos princípios da Prática Exploratória, ainda que, até o momento, não soubesse disso. Como esclarece Colombo Gomes (2022), uma das formas de enxergar o trabalho exploratório com o qual me alinho para justificar esta pesquisa é que:

A Prática Exploratória é um olhar e agir do professor e do aluno sobre questões do aprender-ensinar cujo o foco está no entendimento sobre o que acontece na sala de aula sem se esquecer do que acontece no mundo de cada um e, ao mesmo tempo, de todos. Nós, praticantes, nos preocupamos, enquanto aprendemos e ensinamos, com as emoções e a garantia da troca do afeto para que a natureza da sala de aula seja compreendida por todos os envolvidos (COLOMBO GOMES, 2022: comunicação pessoal).

Ainda que não seja possível buscar respostas que solucionem as problemáticas aqui discutidas, a Prática Exploratória tem como princípio a “busca por entender e saber conviver com a diferença e o diferente, além de perceber que a mudança não aponta para uma padronização dos sentidos” (DEOSTI, 2015, p. 15), visto que a Prática Exploratória não busca a solução de problemas, mas a noção de entendimento.

Como definido por Cerdeira, a Prática Exploratória é “a arte de tecer entendimentos” (CERDEIRA, 2015, p. 1) e alude essa ideia à metáfora de que entendimento é “lançar sementes” (ALLWRIGHT, 2006, p. 13-14 *apud* CERDEIRA, 2015, p. 6), o que significa que “ao acolher a ideia de que a sala de aula é um ambiente complexo, estamos, de certa forma, abrindo mão de buscar soluções gerais para possíveis problemas, também gerais” (CERDEIRA, 2015, p. 6). Ao entender a sala de aula como um processo, e não um produto, a

autora ainda explica que: “a adoção de princípios exploratórios no fazer pedagógico convida professores e alunos a desenvolver o pensamento crítico, a questionar o que lhes é dado como um ‘pacote’ pronto e acabado, como se fosse uma “verdade” única a ser tomada respeitosamente” (CERDEIRA, 2015, p. 8).

Ao discutir o foco da Prática Exploratória, Deosti (2015) refere-se à Chaves (2011), para afirmar que esse foco é justamente o entendimento do contexto e das questões de sala de aula, e não a resolução de problemas específicos, pois “quem trabalha para entender” não acredita que a vida é feita de problemas a serem resolvidos separadamente, mas entende que o mundo é composto de interessantes e contínuos *puzzles*” (CHAVES, 2011, p. 7 *apud* DEOSTI 2015).

Um *puzzle*, de acordo com Colombo Gomes e Miller (no prelo), pode ser definido como uma questão instigante que emerge em contextos diversos na busca por entendimentos dos fenômenos. Ainda de acordo com as autoras, um dos instrumentos para investigação dessas questões instigantes são as Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPEs), que ajudam os praticantes exploratórios a reconfigurar a qualidade de vida em sala de aula e a reinventar a vida social em diferentes contextos.

Conforme registros na literatura, os princípios da Prática Exploratória, na primeira versão, constam no *hand out* elaborado por ALLWRIGHT em 2001, presente na tese de MILLER (2001, p. 501). Estes princípios foram traduzidos no texto de Miller *et. al.* (2008) como apresento a seguir:

- Priorizar a qualidade de vida e das interações;
- Trabalhar para entender o contexto no qual os aprendizes estão inseridos;
- Envolver todos no trabalho;
- Trabalhar para a união de todos;
- Trabalhar para o desenvolvimento mútuo;
- Trabalhar para o entendimento das questões que surgiam na sala e para que a integração seja um contínuo (MILLER *et. al.*, 2008, p. 147).

Com a revisão das pesquisas em Prática Exploratória, os princípios se refinam, mas seguem seu caráter de orientar para o agir reflexivo e problematizador. Colombo e Miller (no prelo) salientam que os princípios são de igual importância para os praticantes exploratórios, não estabelecendo maior ou menor prioridade ou complexidade. Assim, as autoras propõem uma organização em círculo, de modo a evitar uma numeração ordenada:

Figura 11 - Princípios éticos da Prática Exploratória (Colombo Gomes e Miller, no prelo)



Desse modo, ainda de acordo com essas autoras, a proposta pedagógico-investigativa-discursiva surge para adaptar ligeiramente as práticas pedagógicas já conhecidas, para que professor e aprendizes possam investigar suas questões locais, de forma integrada e se desenvolvendo mutuamente.

Faço desses princípios os mesmos que vivencio não só neste estudo, mas em minha prática docente, uma vez que busco priorizar, principalmente, o entendimento do contexto no qual os aprendizes estão inseridos e desenvolvimento mútuo e em sala de aula. Reconheço em desenvolvimento mútuo, inclusive, o próprio processo de formação.

No próximo episódio, busco estabelecer um diálogo entre os aportes teóricos aqui apresentados para analisar os meus objetos de estudo.

EPISÓDIO 6 – PERCURSO ANALÍTICO

Neste episódio, apresento a análise temática das categorias descritas no Episódio 1 – Percurso Metodológico, a partir da perspectiva autoetnográfica, em diálogo com os constructos teóricos apresentados nos episódios anteriores, considerando minha história de vida para orientar as reflexões.

É imprescindível registrar que a cronologia do desenvolvimento deste estudo se inscreve na concomitância de fenômenos históricos, como a trágica pandemia mundial pela COVID-19 e a tensão da crise no cenário sócio-político brasileiro, que têm impactado não somente nossas vidas pessoais e atividades sociais, como as nossas relações familiares, o nosso trabalho docente, nossas pesquisas, comunicações, estudos e análise dos fatos, enfim, nossas histórias de vida, o que desafia nosso papel de pesquisador e profissional de educação, e, sobretudo, expõe nossa fragilidade humana.

6.1 Tema 1: Território

No tema território, três subtemas emergem na tessitura textual: a favela, a violência e a experiência. O preconceito histórico em torno do território produz violência, que, ao meu ver, é a violação obstante ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, por conseguinte, proponho discorrer no tema território tratando dos desdobramentos da violência como uma experiência latente na favela.

Neste tema, busco entendimentos para os *puzzles* que constituem minha primeira questão de pesquisa: (i) Como eu, professora de inglês do Complexo da Maré, entendo as problemáticas do território experimentadas e constantemente reexpostas por meus alunos da escola? Por quê?

6.1.1 A favela e as experiências com a violência

Quando os aprendizes produziram os desenhos sobre o território que motivaram minha investigação (*cf.* Anexo C), várias memórias foram acionadas em mim, despertando um estado de reflexão e contemplação. Minha conduta a partir de então foi a de indagar e refletir os *puzzles* condutores desse estudo: por que esses desenhos sobre um território que já conheço me impactam tanto? Quais perspectivas positivas sobre o Rio eu posso trazer para a sala de aula, que dialoguem com as experiências e os episódios de vida dos alunos e produzam sentido para eles? Será que os desenhos me despertam empatia por ilustrarem uma situação que abrange uma experiência pessoal na favela relacionada à violência ou será que é porque, enquanto professora, eles evocam a minha busca crítica por transformações desse cenário? Quais discursos pedagógicos eu poderia tecer diante daquela descrição tão dura quanto verídica do território? Por quê?

Atenho-me aqui às considerações relacionadas à violência no território, primeiramente por ter sido ela (a violência) ilustrada na escola pelos aprendizes nas APPEs. Segundo, por ser uma pauta sensível para mim, considerando o quanto a violência na favela, fenômeno que é histórico, também atravessou minhas próprias vivências e trouxe consequências à minha própria vida. E, principalmente, por já ter perdido alunos executados, vítimas desse genocídio em curso sobre os corpos negros e periféricos e por entender a urgência de engajarmos esforços na busca por justiça social.

A violência constantemente produz narrativas das memórias individuais ou coletivas sobre a vida no território, compartilhadas pelos alunos na escola. Porém, ao trazerem a descrição da violência como resposta a uma atividade do livro didático, os aprendizes quebram os paradigmas de ensino que reproduzem visões que não dialogam com suas experiências.

Em Linde (1991 *apud* Colombo, 2014), vimos que “as crenças do senso comum são tão óbvias e transparentes de uma determinada cultura que seus membros têm dificuldade em percebê-las como suposições” (LINDE, 1991, p. 18 *apud* COLOMBO GOMES, 2014, p. 86). Ou seja, o senso comum em torno da visão positiva do Rio de Janeiro - que esperava que os alunos desenhassem pontos turísticos amplamente conhecidos - estava tão arraigada, que tive dificuldades em perceber que, para os alunos, a visão positiva que eu esperava como professora é apenas uma suposição, visto que eles convivem e são atravessados por aquela experiência por eles desenhada.

Por diversas vezes, ao longo das etapas deste estudo, minha escrita foi duramente afetada por questões emocionais engatilhadas pela quantidade de óbitos que ainda se contabilizam à nossa volta, produzindo estatísticas muito perversas e chocantes, quer sejam em decorrência da contaminação pela COVID-19 quer sejam pelas circunstâncias encadeadas na violência nas favelas.

Apesar do fato de as escolas da Maré, bem como todas as outras da SME, terem ficado fechadas entre o ano de 2020 e meados de 2021, cumprido o longo período de quarentena com aulas remotas para quem conseguia acessá-las, nós sabíamos, através dos aprendizes com os quais mantinham contato, que na Maré poucas pessoas cumpriram isolamento social e a favela seguia seu fluxo, como ocorreu em outras favelas também.

Num território onde tantos óbitos ocorrem em decorrência da violência bélica, conforme os próprios desenhos feitos pelas crianças, onde constantemente vemos pessoas portando armas capazes de derrubar helicópteros, que medo poderia causar um vírus invisível? O da morte? E por que as crianças evitavam falar na escola sobre a morte, através de registros imagéticos, se ela é, de fato, um risco iminente para eles?

Como discorre Santos (2020a) a cruel pedagogia do vírus nos ensina que em momentos de crise aguda como este momento pandêmico, o colonialismo não só se mostra vivo como ainda é reforçado, por evidenciar que existem corpos mais expostos e suscetíveis à propagação do vírus devido à racialização, e outros socialmente mais valorizados, por serem mais úteis à economia.

Por isso, Ferreira (2015a) aponta o letramento racial crítico como um meio pelo qual podemos perceber a realidade racial e social do território de favela e um meio pelo qual as consequências das desigualdades raciais sejam permanentemente discutidas e reparadas, e não tratadas como assunto à parte do nosso cotidiano.

A concepção que faço de território corrobora com a visão de Mbembe (2011), de que se trata de um espaço geográfico com delimitações muito subjetivas, sobre as quais busco entendimentos pautando-me por uma análise alinhada à perspectiva histórica, como citado no episódio 2, item 2.1 p. 26, porque não considero possível compreender as experiências ligadas à violência no território senão interpretando sua própria história.

No caso da favela, a violência que é imposta ao território e que gera riscos iminentes de morte se explica através do conceito de necropolítica (MBEMBE, 2011), que o autor define como o uso da soberania sociopolítica por parte do Estado para designar quem deve morrer, por meio de omissões em contextos de exclusão e ações de violência e de

precarização do modo de vida, que geram condições de morte, não só do corpo físico, mas de todas as suas subjetividades.

Assim, podemos assimilar que a negligência e o abandono para com as favelas, que gera a vulnerabilidade que permite que o território seja ocupado por poderes paralelos, conforme cito no Episódio 2, seção 2.2 p. 27, são intencionais e parte da estrutura política de poder herdada do período colonial, o que, conseqüentemente, gera medidas violentas de segurança pública e de combate ao crime, legitimando que o Estado opere, por exemplo, chacinas nas favelas para um “controle social”, em nome da manutenção de sua soberania. Desse modo, assumimos que a violência para com o território de favela tem origem no colonialismo.

Como exemplo desse fenômeno, em julho deste ano, após uma operação policial no Complexo do Alemão que deixou 18 mortos, inclusive o policial Bruno de Paula e a moradora Letícia Marinho, que não tinha qualquer suspeita de envolvimento com crimes, o porta-voz da Polícia Militar, Ivan Blaz, declarou:

Eles dois [Bruno e Letícia] acabam representando o custo da operação. Nada tem resultado operacional que seja comemorado com a morte desses dois inocentes, mas a gente precisa entender que operações como essa representam aquilo que chamamos de “enxugar gelo”. É fundamental que a gente possa enxugar esse gelo, porque senão a sociedade vai morrer afogada (Ivan Blaz em entrevista concedida ao jornal O DIA, edição de 22 de julho de 2022).²⁵

Essa narrativa comunica, portanto, que por parte da instituição de segurança pública do Estado, não há uma intenção ou um planejamento contundente de combate à violência nas origens do problema, mas apenas a adoção de medidas paliativas, ainda que isso eventualmente custe a morte de pessoas inocentes que habitam as favelas, o que inclui os nossos alunos.

Ainda de acordo com Mbembe (2011), essa política de gerenciamento de mortes é um elemento estrutural do capitalismo neoliberal e que, por isso, é que tem relações diretas com a colonização e o racismo, bem como com suas conseqüências. Fazendo uma analogia entre essas ações da polícia militar nas favelas e o colonialismo, destaco que a fundação da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (doravante, PMERJ) remonta ao período imperial.

Como explica Ashcroft (2014), frente às ameaças de invasão de Napoleão Bonaparte a Portugal, a família real portuguesa se muda para o Rio de Janeiro e traz consigo sua corte com mais de 15 mil pessoas, o que exigia uma força policial mais organizada para sua segurança,

²⁵ Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2022/07/6448487-acabam-representando-o-custo-da-operacao-diz-porta-voz-da-pm-sobre-mortes-de-inocentes-no-alemao.html> Acesso em: 17/08/2022.

visto que, à época, o cumprimento das leis e da ordem no Rio eram assegurados por pessoas não armadas.

De acordo com Ashcroft (2014), nesse contexto histórico, mais de metade da população do Rio de Janeiro era escravizada e havia um enorme receio por parte da corte de que uma possível revolta viesse a ocorrer, aos moldes da que ocorreu no Haiti na virada do século XIX, o que fez com que, no ano de 1809, o príncipe regente Dom João VI estabelecesse a fundação da Divisão Militar da Guarda Real da Polícia, cuja função era garantir a ordem pública.

Essa “ordem pública” era uma intitulação muito vaga, pois, na prática, garantir a ordem pública significava repreender qualquer manifestação de revolta popular, em nome de proteger a corte, a elite dominante do Rio. Assim, praticamente todas as ações policiais estavam relacionadas aos escravizados. Até mesmo a prática da capoeira à época, como cita Ashcroft (2014), era repreendida pela polícia, sendo posteriormente criminalizada, de fato.

Para Souza (2011), a importância da produção cultural de pessoas negras em diáspora, se dá porque funciona como o que a autora chama de “cultura de resistência”, já que opera como um refúgio na busca por liberdade em contextos sociais em que negros são tratados como coisas, são desumanizados. A autora discorre que:

Os povos africanos adentram cenários levando em seus corpos um constructo milenar – os saberes, a palavra, a arte, a musicalidade, a estética, os valores –, fontes de ritos e de práticas políticas, culturais e sociais que se sustentaram em suas mais diversas formas de reinventar a vida em meio à escravização (SOUZA, 2011, p. 41).

Em consonância com esses autores, compreendo a repressão da capoeira (e de outras manifestações culturais) por parte da polícia como um fator histórico relevante para refletir que a origem da criminalização dos corpos escravizados se estendeu às culturas negra e africana a partir dessa restrição de costumes e de comportamentos, o que fomentou uma mentalidade de diferenciação sobre as pessoas negras, algo como relacionar negatividade, subalternidade, ódio e preconceito a tudo o que é proveniente dos negros, o que explica tantos preconceitos voltados ao modo como pessoas de favela expressam sua cultura e à própria cultura, em si.

A história da PMERJ é aqui contextualizada para dar conta de uma das questões que mais me intrigam em relação a Maré, como citado no Episódio 2, seção 2.2, p. 27, que é a presença física de um batalhão compondo o cenário da favela.

Compreendo que a fundação da polícia consolidou a organização social em hierarquias e serviu de instrumento para o controle das classes pobres, pois “desde a chegada dos

portugueses ao Rio de Janeiro, os sistemas penais e policiais são utilizados como instrumentos para controlar as classes mais baixas” (ASHCROFT, 2014, p. 1). Afirmo, portanto, que, em analogia com a contemporaneidade, essas classes mais baixas ganham representatividade nos atuais sujeitos de favela.

Observo que, até a atualidade, os objetos simbólicos da PMERJ, constantes em seu brasão, fazem referência ao império: a coroa acima das armas, um pé de café e um pé de cana de açúcar, o ano de 1809 e a sigla GRP, de Guarda Real de Polícia (ver anexo E), preservando a memória de que foi criada para proteger a corte das pessoas escravizadas, associando a elas a imagem de “pessoas perigosas”, inimigas da ordem e do bem-estar social e refletindo o modo como operam até hoje nas incursões pelas favelas.

Destaco a importância do *puzzle* que me instigou o estudo, por terem me causado perplexidade em relação a um conflito armado (representado nos desenhos das crianças – cf. anexo C), em que uma das partes claramente representa a polícia e seus instrumentos de ação na favela, como o helicóptero e o “caveirão”, nome pelo qual é conhecido o carro blindado de grande porte utilizado pela PMERJ nas incursões.

Pelo fato dessas incursões – que se pautam pela crença de que há uma necessidade de combater os marginalizados – causarem tantos impactos no modo de vida no território, refinei meu olhar com Ashcroft (2014), que discute que, antes mesmo do surgimento das favelas, a criminalização da pobreza já existia, e explica o porquê:

As classes desfavorecidas têm sido marginalizadas tanto pela polícia quanto pelo sistema judiciário, muitas vezes para dissimular as próprias falhas do governo: ao tratar dos pobres como “uma classe perigosa”, eles estão essencialmente culpando essas comunidades pelos problemas do país, desviando a atenção da corrupção e da sua incapacidade de fornecer moradia adequada e serviços sociais básicos para uma grande parte da população. O culminar deste processo foi à favela ser considerada o espaço “do inimigo” a partir do início dos anos 1990” (ASHCROFT, 2014, p. 1).

Isso posto, e correlacionando com as concepções de necropolítica de Mbembe (2011), esses impactos no modo de vida dos negros e favelados os condicionam socialmente a duas situações: os que não são mortos, acabam sendo expostos ao sistema carcerário, reforçando a efigie das “pessoas perigosas”.

A “guerra às drogas”, como é chamada a adoção de medidas violentas de combate ao crime nas favelas, só se aplica em território periférico, como podemos comparar com as inúmeras abordagens policiais a pessoas brancas em bairros nobres que são midiaticizadas, frente aos crimes de mesma natureza, e não demonstram a mesma truculência.

Essa diferença no modo de tratamento para com o território confirma que, para uma parte significativa da sociedade, aparelhada pelas ações dos sistemas policial e penal, a noção

de que os crimes praticados por pessoas brancas em espaços de poder não são tão graves e não representam danos sociais significativos, anistiando os imaginários negativos em torno das classes dominantes e reiterando que o cárcere é o lugar das “pessoas perigosas”.

O 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública revela que a proporção de negros no sistema carcerário cresceu 14% nos últimos 15 anos, enquanto a de brancos diminuiu 19%. Hoje, de cada três presos, dois são negros. Isso significa que dos 657,8 mil presos em que há a informação da cor/raça disponível, 438,7 mil são negros (ou 66,7%). Os dados são referentes ao ano de 2019.²⁶

Esses números refletem que a população carcerária é majoritariamente negra, o que reitera a crença que permeia o imaginário da sociedade sobre quem são as pessoas perigosas que precisam ser combatidas, que, quando não estão no cárcere, estão nas favelas, à margem da cidade – marginalizados. Nesse sentido, concebo que é esse círculo semiótico em torno da figura dos favelados que explica a violência imposta ao território, como o que foi retratado pelas crianças.

Conforme o exposto no Episódio 2, seção 2.2, p. 27, só nos últimos 14 meses, durante o desenvolvimento deste estudo, a despeito do suficientemente grave cenário pandêmico, ocorreram em algumas outras favelas da cidade operações policiais consideradas chacinas por especialistas em segurança pública, por estarem entre as mais letais da história do Rio de Janeiro. Os números, de acordo com o levantamento do Instituto Fogo Cruzado em conjunto com o Grupo de Estudos dos Novos Ilegalismos da Universidade Federal Fluminense (GENI-UFF)²⁷ são: 28 mortos no Jacarezinho (maio de 2021), 25 mortos na Vila Cruzeiro (maio de 2022) e 19 mortos no Complexo do Alemão (julho de 2022).

Devido aos números, produzidos pelas violentas ações policiais, na condição de agentes de segurança, o que duramente constato é que se nem mesmo os impactos de pandemia tão grave, de proporção universal, garante que a favela não seja violada em seus direitos, então, absolutamente nenhum direito é assegurado a este território.

Franco (2018) explica que a implantação das Unidades de Polícia Pacificadora (doravante, UPPs) tencionou as favelas do Rio, o que, em 2013, gerou uma espécie de migração de grupos civis armados ligados ao poder paralelo para o território da Maré. Com a

²⁶ Fonte: Portal Geledés: https://www.geledes.org.br/proporcao-de-negros-nas-prisoas-cresce-14-em-15-anos-enquanto-a-de-brancos-cai-19-mostra-anuario-de-seguranca-publica/?gclid=EA1aIQobChMIh-qOwejd-QIVBMORCh03hwFmEAAAYAiAAEgJx_PD_BwE Acesso em: 15/08/2022. Geledés é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa das mulheres e negros por entenderem que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira.

²⁷ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/07/22/rio-registra-3-das-4-chacinas-mais-letais-da-historia-em-pouco-mais-de-um-ano-de-governo-castro> Acesso em: 17/08/2022.

previsão da implementação de uma UPP na Maré e a proximidade com a Copa do Mundo de 2014, sediada no Brasil, as forças de segurança pública intensificaram as operações e, com elas, os tiroteios. O então governador Sérgio Cabral solicitou que o exército ocupasse o Complexo da Maré, que, cabe ressaltar, é um território que margeia as principais vias expressas da cidade. A medida foi expedida pela autarquia federal e regulamentada como Operação de Garantia da Lei e da Ordem (doravante, GLO).

Faz-se mister destacar esse contexto descrito por Franco (2018) devido ao que ele causou ao território da Maré: de acordo com os dados divulgados pelo Centro de Estudos de Segurança e Cidadania²⁸, 69,2% da população adulta da Maré não se sentia mais segura com a intervenção militar e com a presença de seus objetos simbólicos, como tanques pelas ruas e militares fortemente paramentados, devido aos episódios de abuso de autoridade e a alteração do seu cotidiano, o que demonstrava que a medida era impopular entre os moradores. Identifico na declaração de SACCO *et. al.* (2018), coordenadora do eixo de Segurança Pública da Redes da Maré, que, mais do que impopular, essa medida que implantou esse o de guerra na favela não trouxe resultados positivos, apesar de seus altos custos, pois:

Os dados dizem que não teve aumento da sensação de segurança dos moradores. O custo foi alto e não mudou em nada. Isso é grave. A expectativa que temos em relação a intervenção federal é novamente de uma ação de custo excessivo que não tem sustentabilidade. É como se as Forças Armadas fossem operar um milagre na segurança pública, numa crise que dura anos. Todo esse recurso poderia estar investido em uma reestruturação da Secretaria de Segurança Pública, das polícias, na polícia investigativa, que no Rio é bastante sucateada. Uma forma a dar sustentabilidade para políticas de segurança pública. Não ações pontuais (SACCO *et. al.*, 2018, p. 1).

Em fevereiro de 2018, o então governador Luís Fernando Pezão declarou em entrevista²⁹ que não tinha mais condições de conter o crescimento da violência e que o Rio de Janeiro precisava de intervenção federal. Observo que essa declaração por parte do poder público surge novamente em decorrência de outro evento de grande porte para a cidade e que atrai bastante turistas, dessa vez o Carnaval. Mais uma vez a autarquia federal foi acionada, decretando a intervenção na área da Segurança Pública no Rio, fato inédito na história.

²⁸ Fonte: Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESeC): <https://cesecseguranca.com.br/participacao/mare-um-laboratorio-para-o-rio-a-ocupacao-militar-na-mare-2014-e-a-intervencao-federal-2018/> Acesso em: 17/08/2022. O Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESeC), fundado em 2000 na Universidade Candido Mendes, é uma das primeiras instituições acadêmicas integralmente dedicadas aos temas da violência e da segurança pública no Brasil. Tem como principal objetivo a realização de pesquisas inovadoras e outros tipos de projetos que alimentem o debate público e contribuam para promover os direitos humanos no sistema de justiça criminal do país.

²⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/pezaao-diz-que-so-com-intervencao-federal-e-possivel-vencer-armas-de-guerra-que-o-rj-tem-hoje.ghtml> Acesso em: 17/08/2022.

O então representante do governo federal, Michel Temer, declarou que seu objetivo era “estabelecer a ordem”, complementando: "tomo esta medida extrema porque as circunstâncias assim exigem. O governo dará respostas duras, firmes e adotará todas as providências necessárias para enfrentar e derrotar o crime organizado e as quadrilhas".³⁰

Como se pode inferir, o Estado não adota medidas de segurança pública para com as favelas que não seja pela via da força militar, ainda que estas medidas comprovadamente não surtam efeitos positivos para a população. O poder público não age para considerar, apesar da continuidade dos resultados drásticos dessas medidas, que os mesmos recursos investidos nessas intervenções e operações militares poderiam ser investidos na melhoria das condições de vida da população favelada. Alinho-me à reflexão de SACCO *et. al.* (2018), que observa:

No Brasil, e no Rio de Janeiro, não se construiu uma forma de fazer política de segurança pública que fuja do prisma da militarização. O país teve 13 GLOs só nos últimos 10 anos e agora temos uma intervenção federal. O Estado não consegue pensar segurança pública a partir da lógica cidadã, de prevenção e inteligência. A única resposta que se dá é militarizar, armar mais, via confronto bélico, repressão da criminalidade (SACCO *et. al.*, 2018, p. 1).

Como reitera Franco (2018), a única compreensão possível sobre a violência e os óbitos da política de repressão é o controle de pobres. Segundo a referida autora:

Guardadas as peculiaridades de cada contexto histórico-político, [essa análise] permite identificar um Estado Penal que, pelo discurso da "insegurança social", aplica uma política voltada para repressão e controle dos pobres. A marca mais emblemática deste quadro é o cerco militarista nas favelas e o processo crescente de encarceramento, no seu sentido mais amplo (FRANCO, 2018, p. 6).

Esse fenômeno, de certo, também se replica na educação. São muitos os dias de aulas perdidos nas escolas da Maré em decorrência dessas operações e seus aparatos, conforme citado no Episódio 2, seção 2.2, p. 27, o que compromete o cumprimento do calendário letivo previsto pela LDB da educação brasileira para os alunos do território.

³⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/temer-assina-decreto-de-intervencao-federal-na-seguranca-do-rio-de-janeiro.ghtml> Acesso em: 17/08/2022.

Figura 12 - Crianças no corredor durante a ocorrência de tiroteio no entorno da escola



No tocante ao ensino de inglês, contextualizando o que sugerem as diretrizes de ensino do PRCG com a nossa vivência em uma escola na Maré, quais sejam promover o ensino de inglês fomentando a possibilidade de comunicação oral com estrangeiros e explorar o potencial turístico da cidade, conforme exposto no Episódio 2, seção 2.3, p. 33, destaco a principal contradição discursiva do programa em nossa prática de ensino: o território de pertencimento dos alunos mareenses está alheio à visibilidade do eixo turístico carioca.

O Complexo da Maré é tapado por uma espécie de tapumes decorativos, que foram repaginados no processo de “limpeza” pelo qual passou a cidade ao longo dos anos que antecederam os eventos esportivos sediados no Rio, para recebimento dos turistas estrangeiros, considerando que essa parte tapada da Maré é justamente a que margeia a Linha Vermelha, via de acesso que liga o Rio Galeão - Aeroporto Internacional Tom Jobim, porta de entrada dos estrangeiros no Rio de Janeiro, ao restante da cidade. Como retratar no livro didático, que pedem uma descrição imagética do Rio, outra imagem que não seja aquelas que lhes são experienciadas, já que outras lhe são sistematicamente negadas?

Recorro, a seguir, à narrativa de um microepisódio de minha vida, dos tempos de faculdade, para ampliar a reflexão sobre o tratamento imposto ao território e seus sujeitos e

sobre a questão do racismo como opressão resultante da violência no território. Destaco meu alinhamento com Bastos e BIAR (2015), que descreve uma narrativa como:

O discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas (...) e está nas mais diversas instâncias de nossas vidas e estudar essas histórias é uma forma de compreender a vida em sociedade. Nessa atividade de narrar, não apenas transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca (BASTOS e BIAR, 2015, p. 99).

Certa vez, numa aula de Teoria da Literatura, discursamos sobre a obra de Caetano e Gil para nos aprofundarmos no movimento Tropicália e circulava por entre nós a letra da música “Haiti”. Não estávamos abordando questões raciais naquela aula, mas nunca me esqueci da letra dessa música, que diz:

“E ao ouvir o silêncio sorridente de São Paulo
 Diante da chacina
 111 presos indefesos, mas presos são quase todos pretos
 Ou quase pretos, ou quase brancos quase pretos de tão pobres
 E pobres são como podres e todos sabem como se tratam os pretos...”
 (Caetano Veloso e Gilberto Gil, 1993, Tropicália 2)

Os versos remetem a uma problematização sobre a forma como o racismo estrutura o cárcere, espaços socialmente dados a serem ocupados por pretos: “111 pretos indefesos, mas presos são quase todos pretos”, a conjunção ‘mas’ marca a adversidade em presumir que presos podem ser indefesos, já que são [quase todos] pretos. Os versos “ou quase brancos quase pretos de tão pobres” denunciam, ainda, que questões de raça e classe podem estar imbricadas quando brancos pobres são socializados em espaços criminalizado pelo racismo, e os atravessamentos da violência nesse espaço não isentam brancos [quase pretos de tão pobres] de sofrerem suas consequências, pois “todos sabem como se tratam os pretos”.

Há uma resistência entre a população do asfalto à ideia de que a favela é violada em decorrência do racismo, já que nela também habitam pessoas brancas, o que compromete uma busca por entendimentos acerca da hierarquização da sociedade pautada pelo racismo estrutural que se perpetua desde colonialismo, e que torna a favela como “parte de um sistema racializado de trocas desiguais, injustas e de explorações”, conforme citado no episódio 2, seção 2.1, p. 24.

Recorro à um outro episódio de minha vida na favela que dialoga com os *puzzles* que emergiram dos desenhos dos aprendizes hoje: havia, nos idos dos anos 90, uma naturalização tão insólita da cultura do extermínio nas favelas, que as pessoas eram executadas e seus corpos ficavam jogados nas ruas por horas até que algum órgão competente retirasse, expondo que aquele território e aquele corpo morto não tinham qualquer dignidade social. Pior que ver essas cenas a olho nu, às vezes a metros de casa, era haver um jornal impresso chamado ‘O Povo’, que retratava as imagens mais chocantes dessas execuções em suas capas: eram corpos baleados, ensanguentados, decapitados estampando capa de jornal popular que as pessoas consumiam.

Observo que com o passar dos anos, o jornalismo policialesco ganhou programas em rádio e televisão aberta e, seguindo a mesma linha de espetacularização do extermínio, criou a expressão “CPF cancelado” para se referir às pessoas executadas em decorrência dos conflitos policiais. Apesar da concessão pública do Estado aos veículos de comunicação, nos quais esses programas são exibidos, e de uma suposta fiscalização do Ministério das Comunicações, essas narrativas sensacionalistas representam a violação dos direitos humanos por parte da mídia brasileira e fomentam ainda mais os estigmas em torno dos sujeitos de favela, o que nos leva a observar a anuência do Estado para com essa agenda social discriminatória.

Expandido a observação sobre esse fato, remeto a agosto de 2020, quando o Portal G1, cumprindo o papel midiático de contribuir para estigmatizar os sujeitos favelados, divulgou uma matéria cujo título se referia ao Complexo da Maré como um “*bunker* de bandidos” (ver anexo G), para informar que haviam 244 foragidos da justiça se escondendo nas favelas do complexo. Recordo-me que, à época, muitos amigos, conhecidos e até colegas de trabalho que atuam em outras regiões da cidade me mandarem *prints* dessa matéria para me mostrar e comentar o quanto a favela em que trabalho era um lugar perigoso que eu deveria evitar retornar para lá após o período de quarentena.

Considerando que a Maré tem uma população maior que a da ampla maioria das cidades brasileiras, os “244 bandidos” apontados pela matéria, proporcionais aos mais de 140 mil habitantes, seria algo próximo de 0,2% das pessoas dali o que me levou a questionar o que justificaria, então, o G1 reduzir todo o território a um lugar de bandidos?

Frente a generalização que a matéria fez do território, o que ganhou uma repercussão muito negativa entre os comunicadores sociais periféricos, corroboro com a declaração de

Marcelo Macedo, então colunista do jornal Voz das Comunidades³¹, que expõe o cunho racista em perceber e retratar a favela como um *bunker* de bandidos:

(...) quatro jornalistas produzem um material que criminaliza as dezessete favelas do complexo. Ou Leblon e Barra não têm mais foragidos por habitante que qualquer favela do Rio? (...) Uma matéria racista dessas seria evitada caso, sei lá, veículos de mídia tradicional pusessem jornalistas pretos e/ou favelados (não, não é mesma coisa) em suas redações. Mas a cidade só vê a favela se for com um olhar lucianohuck, cheio de pena e oportunismo. Bandidos são vocês (Marcelo Macedo em matéria da Revista Fórum de 26/06/2020).³²

Segundo Goffman, o cerne de se estigmatizar indivíduos corresponde a acreditar que “alguém com um estigma não seja completamente humano; com base nisso, faremos vários tipos de discriminação, através das quais, efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida” (GOFFMAN, 1982, p. 15).

Esse tipo de estigma, também consolidado pela mídia no imaginário social coletivo, constrói as barreiras que impedem os moradores da favela de acessarem outros espaços da cidade que possam oportunizar ou contribuir para seu desenvolvimento. Como exemplos, cito as dificuldades que vão desde arrumar um emprego, com vistas ao preconceito habitual dos empregadores, até a aproveitar espaços destinados ao fomento de cultura e lazer, dada à pouca receptividade das pessoas do asfalto e, até mesmo, as questões da precarização da mobilidade urbana no ir e vir das pessoas que habitam as áreas mais pobres.

Evocando minha infância na favela, penso que minha perplexidade e instigação em relação aos desenhos dos aprendizes se dá mais em função de perceber que, apesar de terem se passados tantos anos, a violência, reiterada de tantas formas, ainda produz realidades muito traumáticas e impactantes às crianças de favela do que em perceber que elas atribuem significados próprios aos seus processos de aprendizagem, como vimos em Allwright e Hanks (2009), ao romperem com o ideal imagético do Rio de Janeiro que figura como norma.

Alinho-me a Souza (2011) para relacionar a minha percepção sobre a forma como os aprendizes traduzem o Rio ao conceito de letramentos de reexistência, pois concebo o conceito como uma forma de denunciar uma realidade tão grave à escola, e a convocando à reflexão, contribuindo, assim, para “a desestabilização do que pode ser considerado como discurso já cristalizado em que as práticas sociais validadas de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal” (SOUZA, 2011, p. 36).

³¹ Voz das Comunidades é um jornal comunitário independente do Rio de Janeiro, criado em 2005, no Morro do Adeus - no Complexo do Alemão, pelo estudante e morador do complexo René Silva, que, à época integrava o jornal de sua escola e criou o canal para contrapor as mídias tradicionais que só retrata a favela sob os experiências com a violência. Ver: <https://www.vozdascomunidades.com.br/>

³² Disponível em: <https://revistaforum.com.br/midia/2020/8/26/globo-chama-complexo-da-mare-de-bunker-de-bandidos-criticada-nas-redes-sociais-81418.html> Acesso em: 17/08/2022.

Esse episódio relacionado à matéria do Portal G1 (cf. anexo F) foi muito importante para minha percepção sobre o território pois à época da reportagem, diversos moradores da Maré, jornalistas de mídias comunitárias, políticos e artistas prontamente protestaram nas redes sociais subindo a *hashtag* #MaréBunkerDePotências (Maré *Bunker* de Potências) para divulgar pessoas, ideias e projetos oriundos da Maré, em resposta ao Portal G1. Foi então, através da *hashtag*, que tive acesso à diversas histórias de vida dos mareenses que lutam muito e constroem a cidade, às diversas potências presentes na experiência das pessoas, às variedades profissionais, culturais, artísticas, esportivas, à diversos empreendimentos locais.

Apesar de todos os problemas aqui tratados, a Maré tem muita arte, tem museu, lona cultural, variedade gastronômica, quadras de eventos, espaços de educação popular, institutos de fomento ao desenvolvimento dos moradores, comércio muito variado, trabalhos voluntários, manifestações religiosas, um jornal próprio de circulação gratuita, ou seja, muitas agências de letramentos de reexistência. Tem, inclusive, um núcleo da ONG Redes da Maré que promove aulas gratuitas de yoga, as quais eu praticava presencialmente até antes da pandemia, como forma de aliviar as tensões que impactos e a violência nos causa.

Figura 13 - Eu praticando Yoga na Maré



Figura 14 - Praticantes de Yoga na Maré



Certamente, a forma como concebo o território não se fundamenta apenas na perspectiva negativa produzida pela violência, nem está concebida sob estigmas que remetem à criminalização e ao preconceito social, e, como mulher de favela que sou, compreendo a necessidade de incentivar uma percepção positiva sobre a favela e suas possibilidades, muito embora, como professora, eu faço uma autocrítica em relação a assumir práticas discursivas

que podem vir a silenciar as expressões das crianças e a imagem que elas próprias fazem do território e de suas vivências.

Figura 15 - Esperançar na Maré: a vida reexiste



Nesse sentido, ratifico o viés da Prática Exploratória discutido por Colombo Gomes (2019), sobre a contribuição das práticas discursivas para ampliar reflexões:

As práticas discursivas devem visar à contribuição para a ampliação de mecanismos reflexivos para o desenvolvimento mútuo daqueles envolvidos em qualquer processo de ensino-aprendizagem –particularmente, para que possam entender que a principal tarefa da educação é auxiliar a todos na capacidade de análise de suas experiências com o propósito de identificar questões pertinentes ao agir social de cada indivíduo. Consequentemente, ao promover condições de identificar problemas ou injustiças em suas vidas que possam causar sofrimento, torna-se possível gerar entendimentos para resistência e sobrevivência, não obstante os percalços estabelecidos por agentes da desigualdade social (COLOMBO GOMES 2019, p. 89).

Considero que uma formação crítica tem papel fundamental no modo com que disputamos as narrativas sobre o território e coconstruímos com os alunos entendimentos e caminhos para transformar a realidade. Desse modo, faço a seguir uma análise sobre formação e consequentes práticas pedagógicas frente à discussão estabelecida neste estudo.

6.2 Tema 2: Formação

No tema formação, dois subtemas emergem do processo reflexivo que esse estudo provoca: os letramentos e a Prática Exploratória. Frente às necessidades de refinarmos uma compreensão sobre os fenômenos aqui discutidos, teço uma análise sobre a formação docente para pensar nossas práticas pedagógicas postas em sala de aula e as percepções que fazemos sobre as problemáticas do território que nela se expõem.

Neste tema, busco entendimentos para os *puzzles* que constituem minha segunda questão de pesquisa: ii) Em que medida a construção desse entendimento [sobre as problemáticas do território] é produto de minha formação acadêmica? Por quê?

6.2.1 Por que letramentos críticos e Prática Exploratória são necessários?

Para situar as origens da minha formação acadêmica e do meu pensamento crítico dentro da minha narrativa, trago as reflexões descritas no episódio 3, seção 3.2, p. 39 sobre minha história de vida (LINDE, 1993) e sobre o trajeto que me trouxe a ser hoje professora de inglês, até aqui e daqui adiante, “posto que ninguém é para sempre, mas todos nos tornamos a cada dia” (MATTOS, 2018), sobretudo após toda a provação vivida ao longo do mestrado. De acordo com Linde (1993):

As histórias de vida são interessantes tanto por si mesmas quanto porque podem servir de modelo para uma análise linguística unificada - que vai do nível da construção individual de frases, passando pela forma das narrativas e pela negociação social das narrativas, até ao nível social dos sistemas de crenças e sua história e, finalmente, ao efeito na construção das narrativas (LINDE, 1993, p. 3).³³

Para Rodrigues (2013), às histórias de vida, dentro dos preceitos teóricos de Linde (1993), podem ser consideradas, por exemplo, “como unidades sociais, orais e descontínuas, que podem ser contadas em partes, em momentos diferentes da vida, sendo, muitas vezes, passíveis de serem recontadas ao longo do tempo” (RODRIGUES, 2013, p. 288).

³³ Life stories are of interest both for their own sake and because they can serve as a model for a unified linguistic analysis – one that moves from the level of the individual construction of sentence, through the form of narratives and the social negotiation of narratives, up to the social level of belief and their history and, finally, to their effect on the construction of narratives (LINDE, 1993, p. 3).

Entendendo o mestrado como o processo de formação mais importante da minha história de vida até aqui e atentando para o fato de que os meus prazos estavam sendo excedidos diante de uma incapacidade aparentemente irreversível de produzir o que era preciso, estive prestes a desistir do mestrado que, presumivelmente, já havia desistido de mim, e que representa mais do que uma oportunidade de promover mudanças no meu status profissional, mas a chance de poder validar institucionalmente tudo o que venho ampliando e construindo no ato de pesquisar.

Nessa reta final da extensão de prazos, fui acolhida pela minha orientadora Gysele Colombo que, compreendendo a importância da formação para mim e, suponho, para qualquer aprendiz de uma Faculdade de Formação de Professores que se ponha diante do seu exercício docente, não só orientou meu texto e a mim mesma, como me proporcionou vários *insights* de experiências vividas anteriormente sobre os quais conversamos. Surge aqui mais um componente da Prática Exploratória: a conversa exploratória que, segundo Nunes (2022), trata-se de uma troca de ideias cujo objetivo é explorar cenários que ainda não foram descobertos, possibilitando *insights*.

Por meio de diversas conversas exploratórias, Gysele me mostrou, com embasamento científico, que minhas experiências eram características da Prática Exploratória, e que eu era e sou, portanto, uma praticante exploratória de forma intuitiva, já que não sabia que o que fazia era agir em alinhamento aos princípios da Prática Exploratória, considerando que a Prática Exploratória, conforme citado no Episódio 5, ocupa-se de alcançar entendimentos sobre uma questão local “ao mesmo tempo em que os processos de ensino-aprendizagem estão acontecendo” (ALLWRIGHT 2003a, 2003b; MILLER, 2012; COLOMBO GOMES e MILLER, no prelo).

É um marco na vida de qualquer pesquisador e professor, em processo de formação continuada, conseguir alinhar-se às atitudes de pesquisa que conduzam nossas reflexões, observações, experiências e histórias ao encontro de aportes teóricos que dão sentido à nossa busca por entendimentos e, conseqüentemente, organiza o nosso agir para a transformação de nossas realidades. Chegar a esse alinhamento foi, sem dúvidas, a minha maior dificuldade nessa experiência formativa, visto que sou uma professora forjada no chão da escola e estava, há alguns anos, afastada da academia.

Em outras palavras, foi no desafio da escrita de todo esse texto que enuncia meu estudo e minhas reflexões sobre o meu próprio processo formativo, que me descobri praticante exploratória, o que agregou novo sentido não só à minha escrita, mas também ao

meu papel enquanto pesquisadora, professora e, principalmente, enquanto aprendiz de tudo o que envolve as relações humanas, a começar pelo afeto.

Foi só no processo de buscar por formação continuada, quando cheguei ao mestrado que conheci a teoria da Prática Exploratória, participando, inclusive, de eventos em que ela figurava como tema. O que eu ainda não havia conseguido apurar ou sentir, era a congruência de seus princípios éticos com as minhas práticas docentes, com as minhas tantas experiências no magistério, sobre as quais busco entendimentos.

Não sabia que a minha busca, por exemplo, pela qualidade de vida em sala de aula e a compreensão dos fenômenos que nela emergem, definida em Colombo Gomes (2014, p. 43) como “uma maneira alternativa de olhar e ver que talvez seja melhor que aprendizes e professores tenham uma relação mais próxima e de confiança”, são movimentos que têm aportes teóricos. Porém, posso dizer que não foi a formação acadêmica na graduação que apurou meu olhar em relação a essa necessidade de buscar entendimentos, mas sim os próprios fenômenos que emergem no meu exercício docente.

Sobre a minha formação acadêmica, em movimento, neste momento, nesta pós-graduação, me contempla a afirmação de que “com o empoderamento que lhes é dado na Prática Exploratória, mais do que procurarem uma solução, os membros têm a oportunidade de apreciarem seu trabalho e valorizarem o que fazem” (COLOMBO GOMES, 2014, p. 43).

Considerando que minha análise acerca da formação se pauta por reflexões que emergem na narrativa de episódios da minha história de vida, Rodrigues (2013) comenta que relacionar as escolhas profissionais aos possíveis entendimentos das histórias de vida é uma questão crucial dessa narrativa.

Conforme Linde (1993, p. 13) bem assevera, “uma história de vida é algo que a maioria das pessoas tem, algo que elas criaram, alguma coisa que, por conforto pessoal e social, deva ser criada de uma maneira coerente”. Ao comentar o conceito de coerência a partir das histórias de vida sugerido por Linde (1993), Rodrigues (2013) reforça a importância de tratar da coerência como uma construção cooperativa.

Considero estar em coerência com meu processo de formação ao longo de minha história: tornei-me uma profissional das Letras para honrar a mãe que teve dificuldades de alfabetização e me tornei uma pesquisadora dos fenômenos ocorridos em uma escola na favela, por ser essa também uma vivência que me contempla.

Narrar a experiência que tive como aprendiz de inglês, no início da adolescência, me faz refletir que as teorias aqui discutidas se legitimam nesse episódio da minha história de vida. Ainda na época da escola, recordo de ouvir minha mãe falar da importância de estudar

inglês para “ganhar o mundo”, pois é o que ela via acontecer com os filhos de seus patrões, nas casas onde trabalhava como empregada doméstica. Minha mãe sempre foi uma grande incentivadora dos meus estudos e acreditava que o inglês poderia me proporcionar oportunidades de trabalho melhores do que as que ela teve e romper com um ciclo que posicionava todas as mulheres da minha família como empregadas domésticas. Sobre essa hierarquização no mercado de trabalho na qual o inglês funciona como um marcador social, Ribeiro (2019) reflete que:

Se uma empresa está focada em [contratar] quem cursou universidades de elite ou tem inglês fluente, isso pode significar que apenas pessoas privilegiadas poderão enviar seus currículos, pois sabemos que, no Brasil, estudar um outro idioma ou fazer um intercâmbio não é acessível para todo mundo. Somente uma parcela privilegiada da sociedade tem acesso a isso (RIBEIRO, 2019, p. 21).

A compreensão de que o inglês funciona como um marcador social, ou seja, como um fator que obsta a mobilidade profissional e social dos indivíduos, precisa, ao meu ver estar pautada pela formação dos professores de inglês, pois não é possível lidarmos como um idioma cuja a representação desconhecemos, como explica Pereira (2018):

É impossível e indesejável que a formação crítica de professoras e professores de língua inglesa não leve em conta todo esse contexto de dominação e poder no qual essa língua hegemônica se insere. Entretanto, é preciso, também, ter consciência de que, por meio dessa língua, discursos de oposição e resistência a sistemas injustos e baseados em desigualdades podem ser formulados e disseminados (PEREIRA, 2018, p. 53).

Ainda em conformidade com Pereira (2018), entendo que a universidade tem grande responsabilidade no processo formativo de professores. Contudo, é possível inferir que formação não é um processo que se refere apenas aos cursos de graduação, pois a formação de educadores linguísticos, para o autor, “compreende toda a sua história de vida e as oportunidades e escolhas que essas pessoas fizeram e ainda fazem em sua trajetória” (p. 54).

Nesse sentido, pensar na minha história de vida como um dos pilares da minha formação evoca considerar que os sujeitos favelados, como eu, são enquadrados nos estigmas (GOFFMAN, 1982) discutidos neste mesmo Episódio Analítico (p. 64), que impactam muito a forma como gerimos nossas vidas.

Em razão desse impacto, é compreensível que favelados tentem se distanciar desses estigmas, a fim de tentar evitar preconceitos pontuais, do que busquem entendimentos sobre eles. Em outras palavras, ainda que sujeitos favelados vivem, vejam e sintam todo o ciclo de violência imposto ao território de favela, caso não tenham oportunidade de pensar

criticamente o tema, estarão fadados a uma percepção que criminaliza a si próprios, reproduzindo as engrenagens discursivas das classes dominante. Eis a importância de atribuir criticidade à formação de quem trabalha em contextos periféricos.

No que tange às perspectivas do pensamento crítico, alinho-me à hooks (2020, p. 31) que define o “anseio por saber, por compreender o funcionamento da vida” como o cerne do pensamento crítico. Ou seja, estar consciente do porquê as coisas acontecem precede questioná-las:

Em termos mais simples, o pensamento crítico envolve primeiro descobrir o “quem”, o “o quê”, o “quando”, o “onde” e o “como” das coisas – descobrir respostas para as infindáveis perguntas da criança curiosa – e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante (HOOKS, 2020, p. 33).

Hoje, ao narrar a minha história de vida com a voz que se refinou a partir do pensamento crítico, percebo o quanto algumas das minhas condutas profissionais, frente a certas demandas dos meus alunos, se relacionam ao fato de eu mesma já ter vivido essas mesmas questões, o que demonstra que nossas condutas profissionais também refletem e se pautam por nossas próprias histórias de vida, sem que isso tenha, necessariamente, alguma relação com a experiência acadêmica.

No entanto, não se pode esperar que somente os professores que compartilham das mesmas vivências de seus alunos estarão agindo para uma educação democrática. Associo-me a Souza (2001, p. 182), para observar que “obter informações a respeito do aluno é fundamental para que o educador possa, entre outras coisas, conhecer as necessidades, os desejos e desafios deste [aluno] e perceber as diferentes possibilidades de uso da linguagem (...)” na sua prática docente. Ou seja, uma prática docente pautada nas concepções de letramentos precede compreender que o aluno é um sujeito social que se insere num tempo e num espaço marcado pelos códigos e valores do meio onde vive.

Isto posto, alinho-me a Freire (2016) para apontar a apreensão da realidade como uma exigência para o fazer docente. Em se tratando de professores cujas histórias de vida são tão distanciadas de seus alunos, apurar o olhar acerca da realidade que se apresenta é uma demanda que eu compreendo ser de formação. Respondendo à questão que intitula esse estudo “Será que fui formada para isso?”, posso, hoje, afirmar que não fui; eu estou sendo. Ainda alinhada a Freire (2016), concordo que a experiência da formação é permanente, um processo que não se pode considerar acabado.

No que tange à formação pautada pela crítica, entendo crítica também como um instrumento para a compreensão de como a formação docente vem a se construir a partir das narrativas do que é ser professor, de como o professor é visto e tratado dentro da sociedade, de como somos afetados por essas concepções sobre nós e como podemos possibilitar transformações políticas sobre a nossa prática. Associo-me a Freire (2016) para depreender que a luta em favor da dignidade no magistério é “tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando”. Em outras palavras, a crítica nos ampara na percepção de que é legítimo lutar pelas nossas condições profissionais.

Por isso, reforço a crença de que adotar as bases dos letramentos críticos e da Prática Exploratória na formação e, conseqüentemente, na prática docente, nos encaminha a exercer uma educação linguística crítica que vê o ensino de língua estrangeira para além da função de estruturar as competências linguísticas do idioma, mas que também a considere a base para o desenvolvimento do pensamento crítico em relação ao mundo e aos discursos com os quais interagimos. Nesse sentido, Pereira (2018) expõe um pensamento com o qual me alinho:

É importante ressaltar que a educação linguística crítica deve ter como meta formar pessoas autônomas e críticas, capazes de ler a realidade e relacioná-la às manifestações linguísticas em diversas modalidades. Para tanto, é preciso entender a linguagem não apenas como uma estrutura, mas como práticas sociais, percebendo os mecanismos ideológicos nelas presentes e as relações de poder que as orientam e as determinam (Pereira, 2018, p. 52).

Nessa perspectiva, afirmo que a minha formação em movimento, enquanto professora de inglês atuando no território de favela, contempla a percepção de que a língua inglesa, apesar de reproduzir a hierarquização das classes sociais, também pode preparar os sujeitos para os letramentos de reexistência, como o que ocorreu no episódio de minha aula de inglês em que as APPEs com os desenhos dos alunos denunciaram à escola a situação da violência na favela, [situação] sobre a qual mobilizei este estudo para também discutir minhas percepções sobre o território.

São muitas as histórias a contar. No próximo episódio, apresento encaminhamentos a partir das considerações deste estudo.

EPISÓDIO 7 – ENCAMINHAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO EM LETRAMENTOS COM A SUSTENTABILIDADE DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA

Este estudo autoetnográfico buscou caracterizar a importância de uma formação docente crítica pautada pelos princípios da Prática Exploratória e dos letramentos críticos, considerando que uma das demandas mais urgentes dos professores é a de que se atente para o fato de haver muitas formas de uso social da linguagem, e que essas formas podem e devem estabelecer uma conexão entre o que está dentro e fora da escola, de modo que as diferentes vozes e identidades possam transitar sendo ouvidas e respeitadas como parte constituinte do espaço educativo, e, portanto, como construtoras também do conhecimento.

Aqui, busquei responder a forma como concebo o território de favela, a partir de lentes *insiders*, reconhecendo ser um território atravessado por uma violência que ceifa vidas, seja de modo físico ou simbólico, e que figura como o produto de uma agenda social que busca manter as relações entre os sujeitos pautadas pelas hierarquias, criando um retrato-falado comum, o indivíduo negro subalternizado pelo estigma de “pessoa perigosa”, a fim de que, com isso, se mantenham também os privilégios de raça e classe.

Considerando esse cenário, é premente buscar justiça social por meio de uma educação linguística crítica e antirracista, que reconheça o contexto sócio-histórico das relações entre a periferia o asfalto pelas quais as pessoas negras foram posicionadas pela crença de que são as inimigas do bem-estar social, a quem se precisa combater.

De acordo com os conceitos de letramento racial crítico que podemos ver aqui, uma educação antirracista não visa construir o entendimento de que falar de raça é, intrinsecamente, falar somente de pessoas negras e que falar dessas pessoas seria, então, falar somente de racismo, como se tais pessoas não tivessem outras contribuições ou não pudessem protagonizar outras narrativas que não sejam aquelas que imprimem o meio pelo qual se sofre.

A educação antirracista visa operar a reconstrução da identidade e da trajetória do indivíduo negro ora vencida pelo racismo estrutural (que se reflete no obscurantismo dos currículos eurocentrados) e almeja, igualmente, reconhecer que num país moldado pelo colonialismo, os privilégios de raça precisam ser renunciados. Desse modo, reivindicar-se um professor antirracista precede reconhecer e combater os próprios privilégios de raça que impedem a sociedade de se organizar de forma mais equitativa.

Ao meu ver, esse reconhecimento perpassa a formação. É necessário que professores reivindiquem formação continuada a fim de ampliar suas visões de mundo, buscando

entendimentos sobre os fenômenos que se refletem em sala de aula. Por isso, alinhada aos princípios da Prática Exploratória, defendo que antes que se adote uma postura de solução de problemas, é preciso que se volte para entender o porquê o problema surgiu, visto que não se muda ou transforma aquilo que não se compreende.

Reconhecendo, portanto, a importância da formação continuada de professores para o exercício crítico da prática docente, ressalto que as informações levantadas ao longo do processo de estudo apontam que existem diversas barreiras para que um professor já atuante na rede pública de ensino consiga manter-se em formação continuada.

A precarização das condições de trabalho dos professores nos exige atentar nossos olhares para o papel do Estado quanto a promoção da formação continuada, bem como seus benefícios, e também para o papel do professor, como um ser político, consciente de seu percurso formativo dentro das possibilidades do sistema de ensino no processo da mudança social. Acredito que devemos, assim como Freire (2016), defender a luta por direitos e a defesa da dignidade profissional, uma vez que essa luta não é algo que vem de fora da atividade docente, mas é algo que dela faz parte, enquanto prática ética.

Afirmo que minha experiência de vida, como professora, aponta a necessidade de se fazer cumprir uma série de questões acerca da formação continuada dos professores; afinal, segundo os parágrafos do Art. 62 da LDB, trata-se de um direito legalmente assegurado, uma vez que:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)³⁴.

³⁴ Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=art.+62+da+lei+de+diretrizes+e+bases++lei+9394%2F96> Consulta: 22/08/2022.

Porém, na minha história, assim como na história de outras centenas de profissionais da educação, o que vivenciamos na prática são diversas condições impostas para que professores consigam gozar do direito à formação continuada

Um dos obstáculos que enfrentei ao ingressar no PPLIN, o que ocorreu no 2º semestre 2019, ou seja, no decorrer do ano letivo quando eu já estava com os meus horários organizados em ambas as escolas em que trabalho, mas precisava disponibilizar um dia da semana para assistir às aulas presenciais (ainda pré-pandemia) do programa e me dedicar ao processo de organização da pesquisa.

Por não obter a dispensa direta de que precisava, já que as respectivas secretarias de educação me exigiram articular um outro professor que me substituísse enquanto me ausentava, dando as aulas que eu já estava programada a dar – um movimento que é impossível sem que se implique uma remuneração ao outro professor, visto que este também tem sua própria carga horária a cumprir e me substituir seria, na prática, um trabalho extra – precisei cumprir os tempos de aula equivalente aos dias em que precisava estar no PPLIN dividindo minha carga horária em outras três escolas distantes uma das outras, já que só me restaram horários partidos ao longo da minha semana, sendo uma delas a que eu estudei, o Colégio Estadual Joaquim Távora, como me refiro no Episódio, seção 3.2, p. 39.

Outro obstáculo que me afeta é o fato de que a SME concede, ainda, um benefício por meio de seleção realizada pela Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire, qual seja uma bolsa auxílio no valor de R\$ 1.300,00 (previsto no edital do ano de 2021), cujas exigências (igualmente previstas no edital do ano de 2021) incluem não ocupar cargo ou emprego público em outras autarquias estaduais ou na União.

De acordo com esse último pré-requisito, recorrente de editais anteriores, eu nunca pude participar do processo seletivo para obtenção da bolsa de incentivo a minha formação continuada, visto que possuo também uma matrícula estadual. A bolsa seria de extrema importância para que eu conseguisse diminuir minha carga horária trabalhada, anualmente ampliada para fins de complementação salarial e, desse modo, pudesse disponibilizar mais tempo para dedicar à formação continuada.

Quando há atividades de formação propostas pelas próprias redes internas, tanto da SEEDUC quanto da SME, caso coincida com o horário de trabalho do professor na escola, fica a critério das direções conceder a dispensa de ponto para que o professor participe pessoalmente ou virtualmente da atividade, visto que não há uma determinação por parte das secretarias para que os professores participem, isentando-os de faltas. Em outras palavras,

apesar do respaldo legal, professores que se dedicam integralmente à educação pública tem complicadores para atender a sua formação continuada.

De acordo com os diálogos que teço com profissionais que atuam em outros contextos profissionais, percebo que os obstáculos criados para professores que buscam formação continuada estão mais arraigados nas redes públicas de educação básica que atendem a uma comunidade discente majoritariamente periférica, o que nos leva a inferir que não há esforços por parte do poder público para que esses alunos tenham professores criticamente engajados em formação continuada.

Não obstante a essa problematização que aqui conduzo, situações positivas também vêm acontecendo na rede pública de ensino. Por parte da SME, percebo que há a mobilização de alguns avanços em relação a uma educação antirracista, com vistas a promoção de práticas-pedagógica na rede que atentem para questões de cunho étnico-racial.

Em dezembro de 2020, após o pleito que elegeu uma nova equipe para a gestão municipal, o então secretário indicado para assumir a pasta da educação a partir do ano seguinte, Renan Ferreirinha, anunciou por meio de suas redes sociais a criação da Gerência de Relações Étnico-Raciais (doravante, GERER), com o objetivo de articular e fomentar políticas públicas educacionais e fortalecimento da identidade racial e antirracista na SME. Segundo Ferreirinha, a prioridade era “estruturar a gerência de maneira integrada com toda a rede”.

Na ocasião, Ferreira anunciou também o nome da professora responsável por comandar a iniciativa, Joana Oscar, a quem Ferreirinha se referiu como “mestra e doutoranda em Educação pela UFRJ e especialista em relações étnico-raciais”, demonstrando claramente prezar pela formação de qualidade de professores, embora, na prática, as condutas da secretaria para com os professores em processo de formação continuada, como descrito acima, não condizem com valorização, apreço e incentivo. Sobre a descrição e propósitos da GERER,³⁵ em seu *site* lê-se:

A Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) é um órgão de natureza consultiva, mediadora e de planejamento estratégico que, no âmbito da Subsecretaria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (SUBE), atua de forma transversal e intersetorial, movendo-se através dos eixos Currículo, Formação e Projetos Intersetoriais e de Articulação Estratégica. Nesse sentido, as ações da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) visam fomentar discussões e reflexões para inovação, implementação e avaliação de diretrizes específicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em consonância com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino

³⁵ Disponível em: <https://sites.google.com/view/gerer-sme/sobre-a-gerer> Acesso em: 20/08/2022.

de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, conforme as determinações das Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08 (*site* oficial da GERER, 2021).

Há, ainda, uma breve descrição no site sobre a necessidade de implantar a GERER, que se dá a partir do reconhecimento do trabalho e das diversas jornadas de professores da SME, que há muitos anos vêm desenvolvendo trabalhos sensíveis e plurais, na perspectiva da valorização e da visibilidade dos diferentes pertencimentos étnico-raciais que estruturam social, cultural, política e historicamente nossa sociedade, frente a importância de pautar o debate racial em todas as práticas pedagógicas.

Outro avanço importante é percebido nas apostilas didáticas da própria rede, que compõem o Material Rio Educa distribuído nas escolas. Neste ano, o material de inglês retorna para as salas de aula, por meio de apostilas integradas ao Material Rio Educa e apresenta a proposta de fomentar a inclusão e a pluralidade de culturas que encontramos refletidas no corpo discente da rede. Pessoas negros e outras que representam grupos socialmente lidos como minorias compõem os personagens do livro didático, bem como personagens estrangeiros da Venezuela, prezando explorar a cultura de países do sul global e proporcionando representatividade aos aprendizes da rede.

Ainda que os materiais demonstrem como propósito o debate e a inclusão das diferenças e ainda que haja uma organização para engajar esforços no cumprimento das leis que versam sobre o fomento da equidade racial na SME, o que é extremamente importante, o processo de colocar essas medidas ainda dependem muito da mediação crítica do professor no chão da escola.

Ou seja, pensar em políticas afirmativas educacionais para o combate ao racismo estrutural que não contemple preparar os sujeitos que atuam nesse processo por meio da formação continuada, pressupõe considerar que tais políticas perderão seus efeitos nos discursos escolares, visto que a escola “(...) ainda ajuda a sustentar o discurso mitificado na democracia racial” (SOUZA, 2001, p. 179).

Em comunicação pessoal no exame de qualificação deste estudo, as professoras doutoras Renata Rodrigues e Fernanda Silveira, membros da banca, na condição de professoras formadoras de professores pautaram a importância de trazer às aulas debates acerca das demandas socioculturais que se apresentam concomitantemente à graduação de seus alunos para estimular o senso crítico e refinar as visões de docência desses graduandos, visto que professores de inglês em formação não estão alheios à uma educação linguística crítica.

Partindo do paradigma freiriano de que só se pode ensinar criticamente quem experimenta um exercício crítico, considero o programa de formação de um curso de Letras como um dos que mais pode pensar a atividade discursiva como forma de organização do pensamento crítico, e espaços como esse que as professoras Renata e Fernanda abrem para o aprendizado dialógico a partir de uma perspectiva crítica, impreterivelmente contribuem para que esses futuros professores possam assumir atitudes mais críticas também em seus espaços de atuação docente.

Nesse sentido, reitero a importância das concepções freirianas que advogam que a prática educativo-crítica deve ser conteúdo obrigatório à organização programática da formação docente, visto que “não há docência sem discência, as duas se explicam e, seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2016, p. 25). Nessa perspectiva, penso que impelir a Prática Exploratória como um meio de se engendrar a sala de aula “como vida, acima de tudo, e não apenas como trabalho” (CERDEIRA, 2015, p. 9), é reconhecer a impossibilidade de se trabalhar as questões humanas sem acolher seus paradoxos. Sempre buscando entender, acima de resolver.

POSFÁCIO

Este estudo é instigado por APPEs oriundas do contexto de uma aula de inglês em um Ciep do Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, em que os aprendizes seguiam o enunciado de representarem a cidade através de desenhos. Os aprendizes, então, desenharam a cidade, ilustrando a noção que eles fazem do próprio meio onde vivem, de forma muito impactante, sob o viés da violência imposta ao território da favela.

Em virtude da perplexidade que esta série de desenhos me causou, pus-me a refletir e investir o que a prática docente reflete frente a um episódio como este, apontando para uma análise da formação docente como um aporte para a atuação profissional que se configura em território conflagrado pela violência, nesse caso, a favela, e as relações que esta formação pode ter com a noção própria que professores fazem sobre o território.

A complexidade do que é exposto nesse estudo indica que a formação e, conseqüentemente, a prática docente precisam premente estarem pautadas pela Prática Exploratória como forma de buscar entendimentos, dada a urgência que há em se fazer esse movimento de entender os fenômenos em sala de aula, e pelas concepções de letramentos críticos, quais sejam os letramento racial crítico e letramentos de reexistência, como formas de refletir as questões raciais e o uso social da linguagem e, a partir dessas reflexões, inferir transformações à realidade dos sujeitos oriundos desse território.

Além de narrar os episódios da própria história de vida que resgatam as memórias relacionadas a formação e a atuação docente, resumo neste estudo muito do que aprendi nos caminhos percorrido para me tornar professora. Dialogo, ainda, com Freire (2016), hooks (2020), Ferreira (2015a), Souza (2011) e (PESSOA, SILVESTRE e MONTE MÓR, 2018) para construir um panorama sobre docência crítica como forma de romper com paradigmas estigmatizantes.

Quanto às respostas para as perguntas de pesquisa, afirmo que pude entender que:

- (i) Como eu, professora de inglês do Complexo da Maré, entendo as problemáticas do território experimentadas e constantemente reexpostas por meus alunos da escola? Por quê?

Apesar de conhecer e prezar por todas as potências, possibilidades, senso de comunidade e a capacidade de resistir e reexistir que possuem a favela e seus sujeitos,

concebo que a Maré é um território cujas problemáticas são consequências da negligência do Estado, que torna o território vulnerável para que nele se produzida e se reproduza toda violência que duramente afeta a vida, material ou simbólica, de seus moradores.

Assim concebo porque a minha história de vida, também escrita sob as mesmas problemática, os meus processos formativos e a minha prática docente, sensibilizaram meu olhar e meu senso crítico para buscar os entendimentos que me trazem até a contextualização histórica da favela e me mostram que se trata de um território marginalizado pelo processo de colonização que forjou este país, e que se reflete até hoje nas hierarquias sociais, produzindo o racismo estrutural que opera a violência que se produz e se reproduz no território para manutenção dessas hierarquias.

(ii) A construção desse entendimento deve-se à minha formação acadêmica? Por quê?

A construção desse entendimento deve-se, sim, a minha formação, inspirada pela minha própria história de vida, porque por mais que sujeitos favelados sintam os impactos sociais da violência como a opressão aqui discutida, isso não é o suficiente para que formulem os entendimentos acerca da forma como a hierarquização das classes e o racismo estrutural operam, impondo essa violência ao território. Se, sistemicamente, são negados aos favelados os meios de coconstrução da cidade sobre o prisma da valorização de suas identidades culturais, enquanto também se nega todas as possibilidades de promoção e estímulo do senso crítico, somente viver na favela não nos leva a compreender o “quem”, “o quê”, o “quando”, o “onde” e o “como” (hooks, 2020) dos fenômenos.

Ainda que a minha experiência na graduação em Letras, de fato, não tenha me oportunizado prever o que enfrentaria em sala de aula em termos de conflitos territoriais quando estivesse atuando profissionalmente no ensino de inglês e também não pautou discursos sobre a situação das favelas e de seus sujeitos, não posso afirmar que a graduação não me ofereceu contribuições, pois nela conheci pessoas, ouvi histórias e acessei sentimentos que também contribuíram para me tornar a professora crítica que sou hoje.

Podendo afirmar que o mestrado é parte da minha formação acadêmica continuada, a mais importante até esse momento da minha história, somente nesse episódio da minha vida é que pude conhecer os conceitos da Prática Exploratória e, por meio deles, organizar a minha busca pela compreensão dos fenômenos. Pude, também, me aprofundar nas definições de letramentos críticos para ampliar os entendimentos sobre o uso social da linguagem e sobre a

forma como a escola vem endossando ou rompendo discursos postos na hierarquização das relações sociais. Por meio da imersão, ao longo do mestrado, em constructos teóricos tais como os de Mbembe (2011), que não só discorre sobre os meios pelos quais o Estado opera a morte dos corpos, mas também explica que isso funciona como uma tática de controle social, consigo expandir a compreensão do porquê da violência imposta ao território de favela.

Por fim, este estudo é um convite a buscar entendimentos sobre como professores e a escola organizam as demandas trazidas pelos alunos e, ainda, a engajar-se na luta por justiça social, considerando que há um genocídio em curso dos corpos periféricos neste país. Afinal,

quantos mais vão precisar morrer para que essa guerra acabe?

Marielle Franco, 2018.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. In: Language Teaching Research. London: Arnold Publishers, v. 7, n. 2, p. 113-141, 2003a.

ALLWRIGHT, D. Planning for understanding: a new approach to the problem of method. In: Pesquisas em Discurso Pedagógico: Vivendo a Escola. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas, PUC-Rio, v. 2, n. 1, p. 7-24, 2003b.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. The developing language learner. An introduction to Exploratory Practice. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

ANDRADE, J. di. Racismo na Favela: Como os Moradores Entendem o Preconceito Racial [PODCAST]. In: Andrade, Jonas Di. Favela e Racismo. Rio On Watch, jan. 2021. Publicado em: <https://riononwatch.org.br/?p=53112>

ASHCROFT, P. História da Polícia Militar do Rio de Janeiro Parte I: Primórdios do Século XIX. In: 12 anos de relatos das favelas cariocas. Rio On Watch, fev. 2014. Publicado em: <https://riononwatch.org.br/?p=10231>

ASTROLABIO, L. Vencer na vida como ideologia: meritocracia, heroísmo e ações afirmativas – 1ª ed. – São Paulo: Tirant lo Blanch, 2022.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. D.E.L.T.A., 31-especial, 2015, (97-126).

BENTO, M. A. da S. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público". 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/pt-br.php>

BRANDÃO, E. J. R. Agora é super diferente: Prática Exploratória e a coconstrução de entendimentos sobre a qualidade de vida em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 146 f., 2016. Disponível em: https://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1412290_2016_completo.pdf.

BURGOS, M. B. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito favela”. In: PAIVA, Angela. Randolpho: BURGOS, M. Baumann. (Orgs.). A escola e a favela. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio; Pallas, 2009.

CERDERA, C. Prática exploratória ou a arte de tecer entendimentos. Tramas para reencantar o mundo. CPII, n.1, 2015.

CHAVES, A. L. de E. Prática Exploratória: uma experiência libertadora. Web-Revista Sociodialetto: Bach., Linc., Mestrado – Letras – UEMS/Campo Grande, v. 1, no 4, jul. 2011.

COLOMBO GOMES, G. da S.; MILLER, I. K. Paisagens em construção reflexiva na formação crítica de professores de língua inglesa: caminhos sinuosos entre ouvir, refletir e agir. In: SILVA, K. A. (org.). Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada. [S. l.], Mercado de Letras, [20-?]. No prelo.

COLOMBO GOMES, G. da S. O peso do sofrimento pedagógico em episódios de vida. *Pensares em Revista*, Rio de Janeiro. Nov. 2019. ISSN 2317-2215

COLOMBO GOMES, G. da S. Narrativas de professoras e identidades coconstruídas discursivamente em um curso de formação continuada norteado pela Prática Exploratória. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 260 f., 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24593/24593.PDF>. Acesso em: 08 Ago. 2022.

CÔRTEZ, T. C. R. “Eu acho que só seguro a onda por causa do afeto”: A Linguística Aplicada e as percepções do sofrimento de um grupo de professores da rede privada de ensino. Dissertação de mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 154 f., 2017. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1512052_2017_completo.pdf

DUBOC, A. P. M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

ELLIS. C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, Personal, Narrative, Reflexivity. *Methods of Collection and Analyzing Empirical Materials*, p.633-768, 2000.

EWALD, C. X. “Eu não tô só participando. Tô usufruindo também”. Prática Exploratória na formação do professor-pesquisador. Tese de doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 326 f., 2015. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1112742_2015_completo.pdf.

FERREIRA, A. de J. Formação de Professores de Língua Inglesa e o Compromisso Social. In: I Seminário de Educação: Paulo Freire na contemporaneidade. 4-5 Jul. 2001. Rio de Janeiro, Anais CD-ROM. 2001.

FERREIRA, A. de J. Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015a.

FERREIRA, A. de J. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. -1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

FERREIRA, A. de J.; FERREIRA, S. A. Identidades sociais de raça e formação continuada de professores de Língua Inglesa. *Dossiê Relações Étnico-Raciais e Educação*, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015b.

FRANCO, M. UPP- A redução da favela em três letras: uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: N-1 Edições; 1ª edição, jan. 2018.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 54ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GOFFMAN, E. Os enquadros da experiência social: uma perspectiva de análise / Erving Goffmann; prefácio de Bennett M. Berger; tradução de Gentil A. Tilton - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HOOKS, B. Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática/bell hooks; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

JOURDAIN, R. Música, cérebro e extase: como uma música captura nossa imaginação. Tradução Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1977.

KLEIMAN, A. *Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LINDE, C. Methods and data for studying the life story. In: _____. *Life Stories: The Creation of Coherence*. New York: Oxford University Press, 1993, p.51-97.

LUDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas / Menga Ludke, Marli E. D. A. André. – São Paulo: E. P. U., 1986.

MACEDO, M.; GUEDES, S. Iniciando a conversa: breve percurso histórico da formação de professores no Rio de Janeiro. *Educação Pública*, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/16/iniciando-a-conversa-breve-percurso-historico-da-formao-de-professores-no-rio-de-janeiro>

MACIEL, B. S. A. Quando “todo mundo aprende com todo mundo”: nos encontros, oportunidades de formação mútua. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 260 f., 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/53447/53447.PDF>.

MAGALHÃES, J. C. R. Histórico das favelas na cidade do Rio de Janeiro. IPEA: Desafios do Desenvolvimento, **2010. Ano 7. Edição 63 – Nov., 2010.**

MANNEN, V. M. *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: State University of New York Press, 1990.

MBEMBE, A. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. N-1 Edições. 1ªed. 2011.

MELO, A. S. T. Futuros professores em reuniões de iniciação à docência: uma perspectiva exploratória. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 203 f., 2015 Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26544/26544.PDF>.

MILLER, I. K. *et al.* Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MILLER, I. K. Researching Teacher Consultancy Via Exploratory Practice: A Reflexive and Socio-Interaccional Approach. Tese de Doutorado. Lancaster University. Reino Unido, 2001.

MILLER, I. K. Burnout and the Beginning Teacher. In: TARONE, E.; SONESON, D.; CHAMOT, A.U.; MAHAJAN, A.; MALONE, M. (Eds.). Expanding our horizons: Language teacher education in the 21st century. Minneapolis: The Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2012.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A.; v. 10, n. 2, 1994.

MOITA LOPES, L. P. da. Por uma linguística aplicada. INdisciplinar. 1a.. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Com quantos fios se tece uma reflexão? Narrativas e argumentações no tear da interação. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 302 f., 2007. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=10477@1>

MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática Exploratória, espaços formativos e a educação crítica de professores de inglês: o olhar híbrido de uma professora formadora. Revista X, v.2, n. [S.I.], 2011.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; RANGEL, A. M.; RIBEIRO, P. G. V. L. Letramentos e reflexão: agentes de aprendizagem trabalhando para entender a vida em sala de aula. In: V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias, 2016, Braga. V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/44992>

MORAES BEZERRA, I. C. R. Eles eram capazes de refletir sobre questões importantes e delicadas?: construindo saberes através de um projeto de iniciação à docência de LIC. REVISTA SOLETRAS, v. 2018.1, p. 194-220, 2018.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade no Brasil: fundamentos antropológicos. Revista da USP, [S.I.], n.68, 2006.

NUNES, D. F. C. Experiências de ontem na construção de quem somos hoje: Prática Exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 161 f., 2017. Disponível em: https://www.dbd.pucRio.br/pergamum/tesesabertas/1512039_2017_completo.pdf.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PIO, A. LEI N° 10.639/2003: Outra LDB. Outra escola? Cadernos da Educação Básica, vol. 1, n. 1, maio, 2016.

RAJAGOPALAN, K. Por uma Língua Crítica. Dossiê: Refletindo sobre pesquisas em Língua – Línguas & Letras, vol.8 nº 14. 1ºsem. 2007, p.13-20.

RIBEIRO, D. Pequeno Manual Antirracista. Companhia de Letras, 2019.

RODRIGUES, A. “Aqui é um lugar de paz”: escola e consenso imaginário na cidade do Rio de Janeiro - Revista Eletrônica do de Estudos do Discurso e do Corpo. v. 12, n. 2, 2017.

RODRIGUES, R. L. de A. Narrativas de alunos e professores: uma construção conjunta de identidades profissionais. **SOLETRAS**, [S.l.], n. 25, p. 282-301, set. 2013.

SACCO, C. *et. al.* A intervenção militar e a estratégia de resolver o problema da segurança pública sob militarização: o que os dados dizem sobre a ocupação na Maré em 2014 e o que foi feito até agora no Rio de Janeiro. Data_labe, 2018. Disponível em: <https://datalabe.org/mare-um-laboratorio-para-o-rio/>

SANTOS, B. de S. A Cruel Pedagogia do Vírus. – Grupo Almedina/ Biblioteca Nacional de Portugal, 2020a.

SANTOS, S. População negra, favelas e racismo estrutural: emergências negligenciadas e consequências no contexto da Covid-19. Recife: Marco Zero Conteúdo, abril, 2020b. Publicado em: <https://marcozero.org/racismo-coviid-19>

SILVA, M, do N. A favela como expressão de conflitos no espaço urbano do Rio de Janeiro: o exemplo da zonal sul carioca. Rio de Janeiro: PUC Departamento de Geografia, 2010.

SILVEIRA, F. V. da R. Ressignificando a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório / Fernanda Vieira da Rocha Silveira; orientadora: Inés Kayon de Miller. – 2012.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 3. Ed;6. Reimp. – Belo Horizonte: Editora Autentica, 2020.

SOUZA, A. Negritude, letramento e uso social da oralidade. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.179-194.

SOUZA, A. L. S. Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP – São Paulo: Parábola Editorial, 2011, 170p.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Revista Filologia e Linguística Portuguesa. São Paulo, v. 8, 2006.

WINDLE, J.; SOUZA, A. L. S.; SILVA, M, do N. NASCIMENTO E SILVA, D. do; ZAIDAN, J. M.; MAIA; J. de O.; MUNIZ, K.; LORENZO, S. Por um paradigma transperiférico: uma agenda para pesquisas socialmente engajadas. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 59, n. 2, p. 1563–1576, 2020.

ANEXO A – DECRETO Nº 31.187/09 – REGULAMENTAÇÃO DO PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL



**PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 301 Bl. I – CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ
20211-110
Telefone: (21) 2976-2479
Correio eletrônico: smegab@rioeduca.net



Circular E/SUBE/ nº 08

Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 2015.

Assunto: Regulamentação do ensino de Língua Inglesa.

Sr.ª Coordenadora de E/SUBE/CRE
Sr.ª Gerente da E/SUBE/CRE/GED
Sr.ª Gerente da E/SUBE/CRE/GRH
Sr.ª Diretor(a) de Unidade Escolar

O Programa Rio Criança Global, criado pelo Decreto nº 31187 de 6 de outubro de 2009, torna obrigatório o ensino de Língua Inglesa do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro.

2. A implantação da oferta obrigatória de ensino dessa Língua foi gradativa e, em 2014, demos conclusão a esse processo.

3. Com o objetivo de ratificar as deliberações anteriores e eliminar dúvidas e equívocos relacionados a esse assunto, reafirmam-se abaixo algumas das principais determinações:

a. Todas as turmas regulares de 1º ao 9º ano, incluindo as turmas de 6º ano experimental, devem ter oferta de ensino de Inglês;

b. Não será permitida a oferta de ensino de Espanhol ou Francês, em detrimento da oferta de ensino de Inglês, para turmas de 1º ao 9º ano ou de 6º ano experimental.

c. Caso a escola tenha, também, professores de Espanhol ou Francês, estes devem assumir as turmas de Projetos ou, em caso de escolas de Turno Único, trabalhar em disciplinas eletivas.

d. Será admitida a oferta de Espanhol ou Francês em turmas do 8º e 9º anos apenas no caso de a escola não possuir professores de Inglês em seu quadro de profissionais para suprir todas as suas turmas. As Coordenadorias Regionais de Educação devem estar atentas a esses casos e buscar alternativas de solução para garantir o atendimento em Inglês para todas as turmas da escola.

e. A carga horária de Inglês segue o estabelecido na matriz curricular vigente.

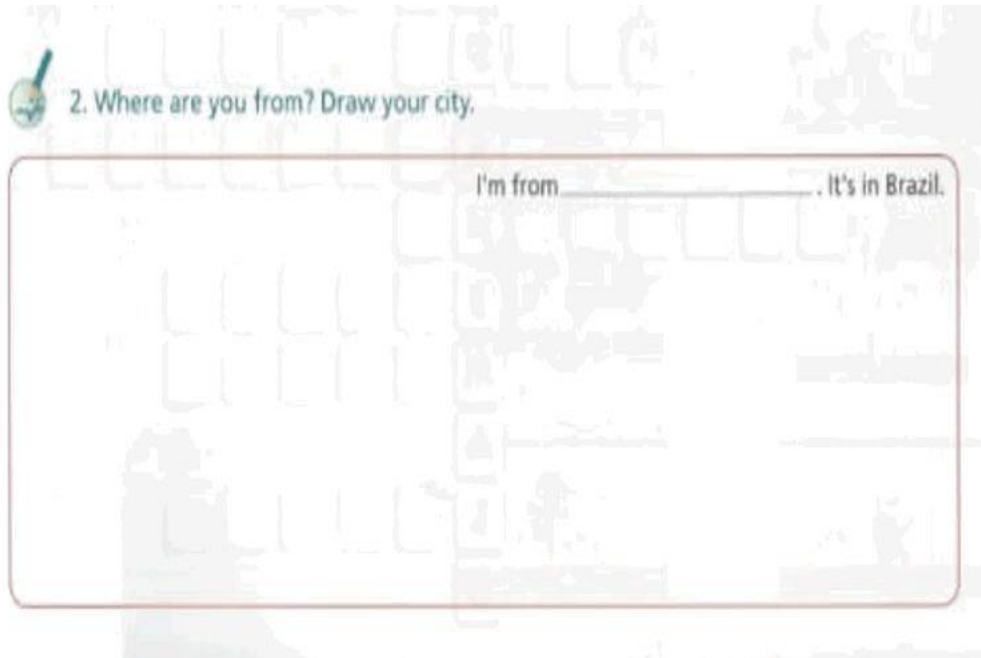
f. As turmas de 6º e 7º ano farão prova de Inglês no período do 4º bimestre, nos moldes das provas bimestrais elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação para as demais disciplinas curriculares.

4. Contamos com a observância das determinações apresentadas e com o esforço de todos para solucionar os casos que necessitem de correção.

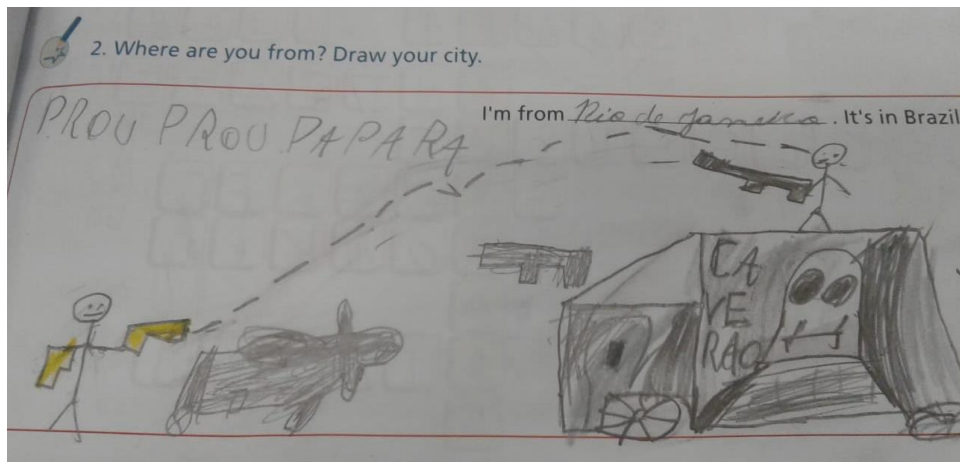
Atenciosamente,

Jurema Regina de Araújo Rodrigues Holperin
Subsecretária de Ensino
11/108.868-1

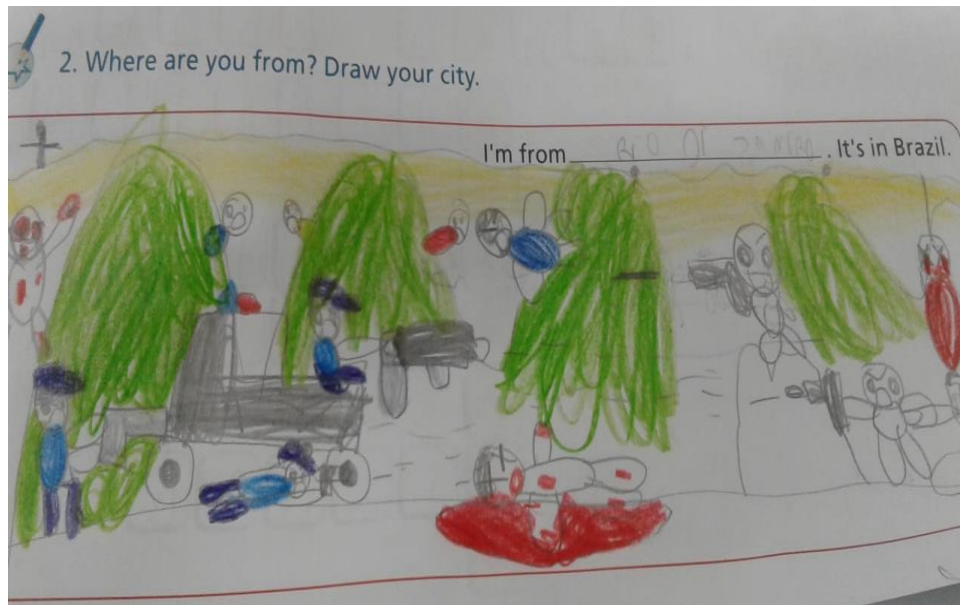
ANEXO B – APPE: “*WHERE ARE YOU FROM? DRAW YOUR CITY*” [LIVRO DIDÁTICO]



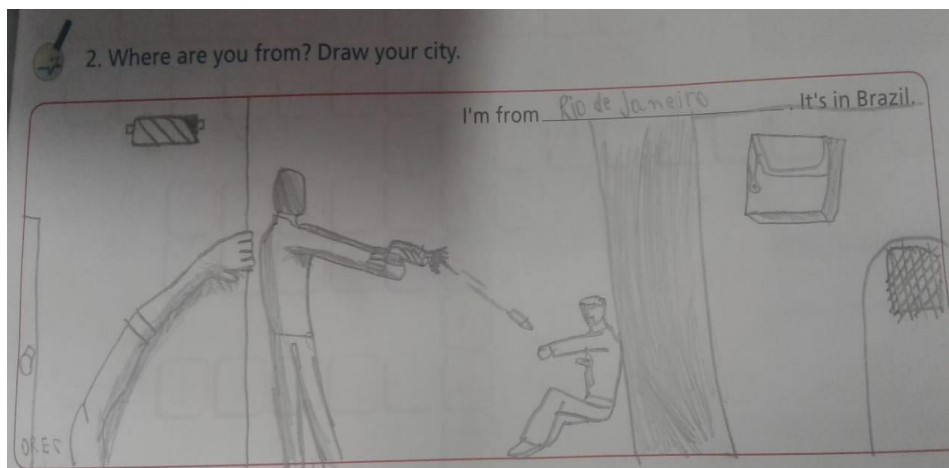
ANEXO C – APPE: “I’M FROM RIO DE JANEIRO” [DESENHOS]



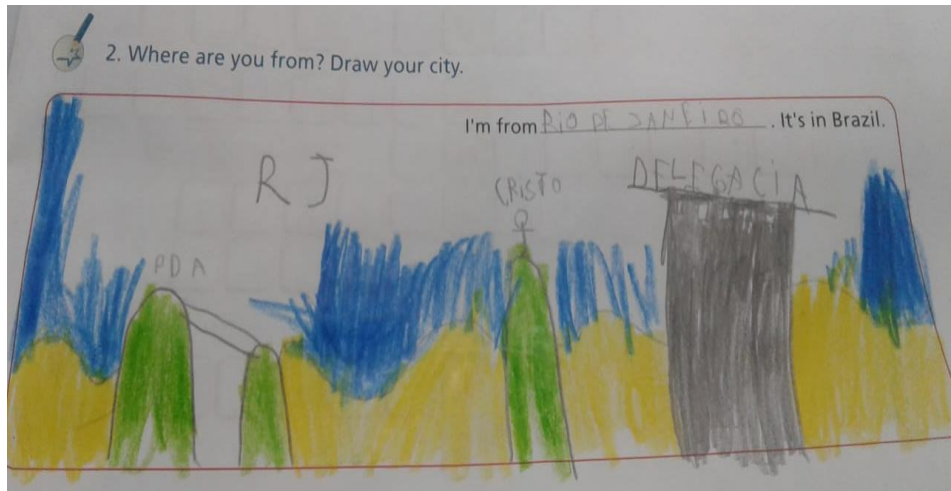
I'm from Rio de Janeiro – aprendiz Yuri



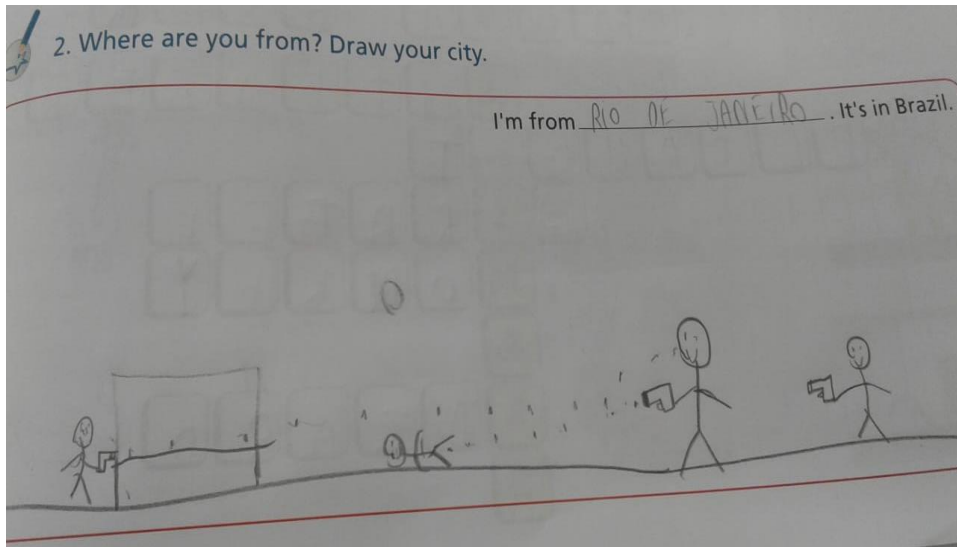
I'm from Rio de Janeiro – aprendiz Erick



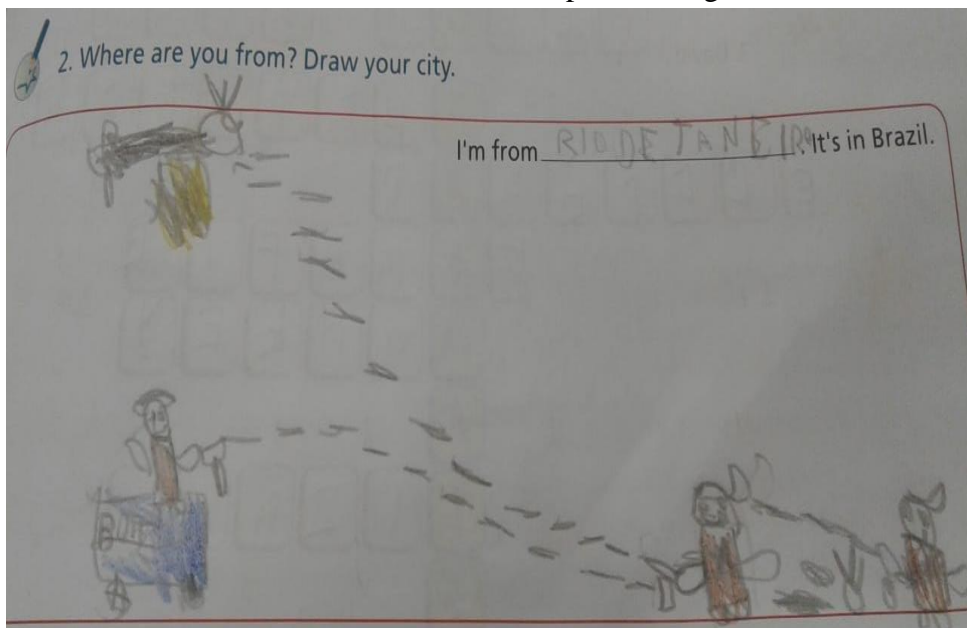
I'm from Rio de Janeiro – Caio



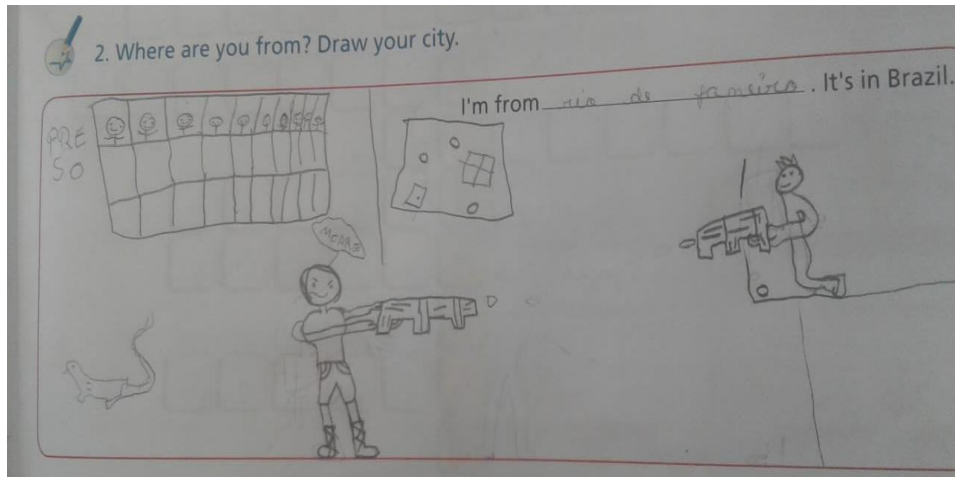
I'm from Rio de Janeiro – aprendiz Camila



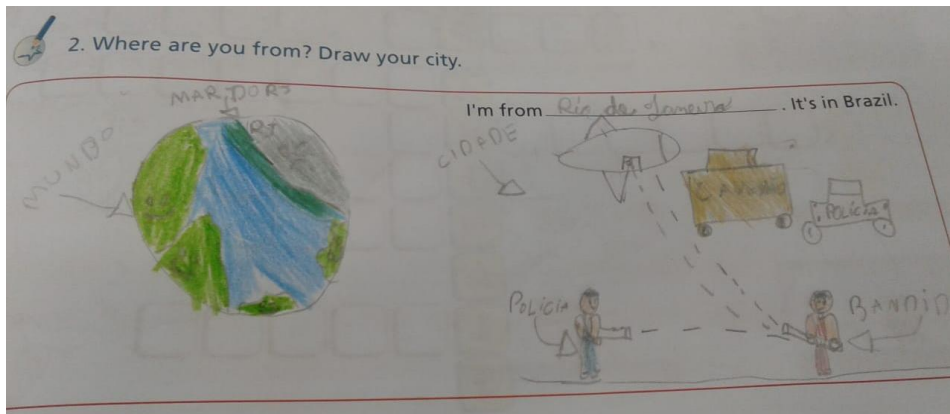
I'm from Rio de Janeiro – aprendiz Miguel



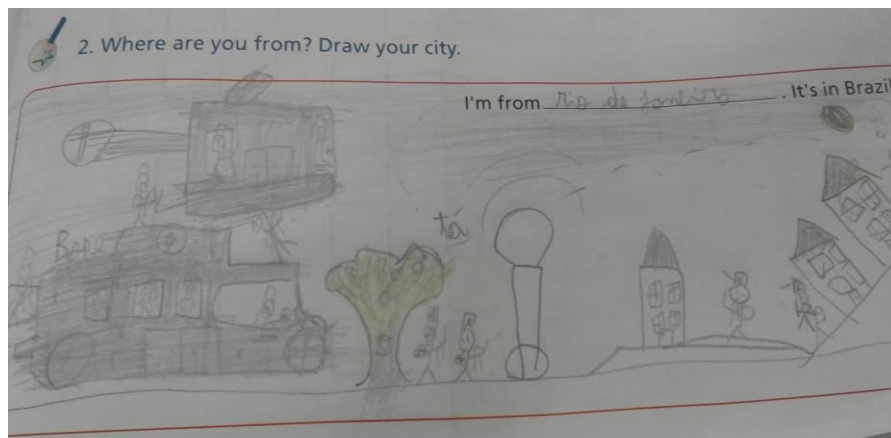
I'm from Rio de Janeiro – aprendiz Carlos Eduardo



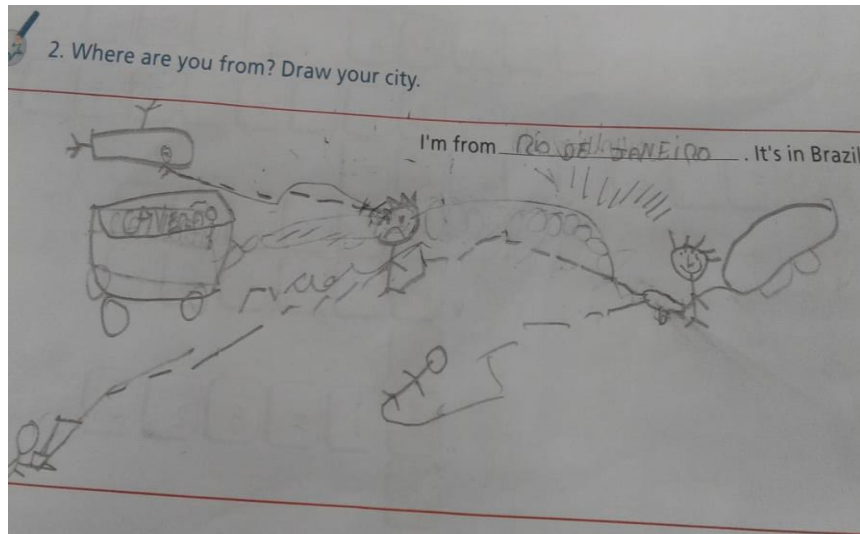
I'm from Rio de Janeiro – aprendiz Victor



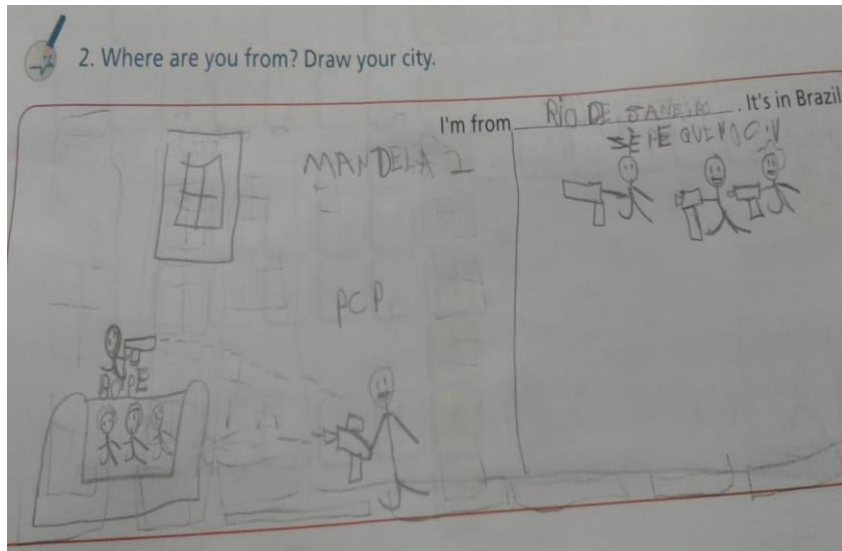
I'm from Rio de Janeiro – aprendiz Sarah



I'm from Rio de Janeiro – aprendiz Maria Eduarda



I'm from Rio de Janeiro – aprendiz Davi



I'm from Rio de Janeiro – aprendiz Henrique

ANEXO D – CAMPANHA “AQUI É UM LUGAR DE PAZ” NO CIEP HÉLIO SMIDT



ANEXO E – BRASÃO DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO



Imagem: Reprodução da Internet

ANEXO F – NOTÍCIA DO G1 SOBRE O COMPLEXO DA MARÉ: ‘BUNKER’ DE BANDIDOS



'Bunker' de bandidos, Complexo da Maré concentra mais de 240 foragidos da Justiça

===>> glo.bo/31xwqZy #G1Rio



8:07 PM · 26 de ago de 2020 · [TweetDeck](#)

Imagem: reprodução da internet.

ANEXO G – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL: 08 DE FEVEREIRO DE 2021**CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**


Aceito que a pesquisadora Marta Nobre de Oliveira, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) desenvolva sua pesquisa intitulada: "Para Inglês ver: reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem de Inglês no território de favela", sob a orientação da Profª Drª Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra.

O referido projeto será realizado com professores da equipe de Língua Inglesa que lecionam nas turmas do Ensino Fundamental 1, do Ciep Helio Smidt, no Complexo da Maré - Rio de Janeiro, por meio da análise de dados preliminares e gerados através do estudo de caso desenvolvido na instituição.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá quaisquer despesas para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem quaisquer penalizações.

Rio de Janeiro, 08 de fevereiro de 2021.


Alexandra Corra da R. Pinheiro
Diretora Adjunta - 128222.137-2
Substituta Eventual do Diretor
EJCRE (04.30.2018) CIEP HELIO SMIDT

Diretor (a) da Instituição

ANEXO H – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL: 29 DE JULHO DE 2022**CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**


Reitero o aceite da pesquisadora Marta Nobre de Oliveira, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) nesta instituição de ensino, retificando a Carta de Anuência Institucional para dar ciência às mudanças ocorridas no curso de sua pesquisa e orientação, ora intitulada: *“Será que eu fui formada para isso?”: reflexões acerca da formação de uma professora de inglês para crianças atuando numa favela no Rio de Janeiro*”, sob a orientação da Profª Drª Gysele da S. Colombo Gomes.

A referida pesquisa assume o método autoetnográfico, em que a pesquisadora pauta seus objetos de estudo por suas próprias vivências no Ciep Hélio Smidt, no Complexo da Maré, considerando aportes teóricos que dão base às suas análises.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, reitero que concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá quaisquer despesas para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem quaisquer penalizações.

Rio de Janeiro, 29 de julho de 2022.


Mônica Lopes de R. Pinheiro
Diretora Adjunta - 12022.137-2
Substituta Eventual do Diretor
CIEP (04.30.2019) CIEP HELIO SMIDT

Diretor (a) da Instituição