

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Letras
Doutorado em Letras



Tese

**O ALUNO COTISTA RACIAL NEGRO: POSSIBILIDADES DE
EMPODERAMENTO POR MEIO DA AULA DE LÍNGUA
INGLESA A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA SIMBÓLICA**

Sabrina Hax Duro Rosa

Pelotas, 2019

Sabrina Hax Duro Rosa

**O ALUNO COTISTA RACIAL NEGRO: POSSIBILIDADES DE
EMPODERAMENTO POR MEIO DA AULA DE LÍNGUA
INGLESA A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA SIMBÓLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

R788a Rosa, Sabrina Hax Duro

O aluno cotista racial negro : possibilidades de empoderamento por meio da aula de língua inglesa a partir do desenvolvimento da competência simbólica / Sabrina Hax Duro Rosa ; Vilson José Leffa, orientador. — Pelotas, 2019.

209 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Cotas raciais. 2. Língua inglesa. 3. Competência simbólica. 4. Empoderamento. I. Leffa, Vilson José, orient.
II. Título.

CDD : 410

Elaborada por Aline Herbstrith Batista CRB: 10/1737

**“O ALUNO COTISTA RACIAL NEGRO: POSSIBILIDADES DE EMPODERAMENTO
POR MEIO DA AULA DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA SIMBÓLICA”.**

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Letras, Área de concentração Linguística Aplicada, do programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 19 de dezembro de 2019

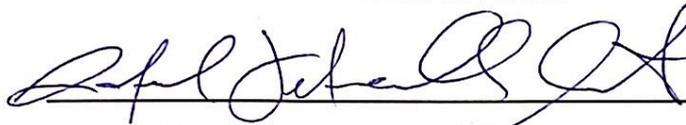
Banca examinadora:



Prof. Dr. Wilson José Leffa

Orientador/Presidente da banca

Universidade Federal de Pelotas



Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro

Membro da Banca

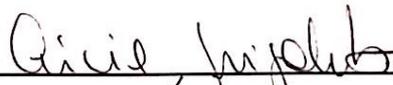
Universidade Federal de Pelotas



Prof. Dr. César Augusto Soares da Costa

Membro da Banca

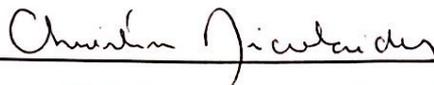
Universidade Católica de Pelotas



Profa. Dra. Lúcia Grigoletti

Membro da Banca

Universidade Católica de Pelotas



Profa. Dra. Christine Siqueira Nicolaides

Membro da Banca

Universidade do Vale do Rio dos Sinos



Sabrina Hax Duro Rosa

**O ALUNO COTISTA RACIAL NEGRO: POSSIBILIDADES DE
EMPODERAMENTO POR MEIO DA AULA DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DO
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA SIMBÓLICA**

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção de grau de Doutor em Letras, Programa de Pós-Graduação, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 19/12/2019

Banca examinadora:

Prof. Dr. Wilson J. Leffa (Orientador) Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Texas (EUA).

Prof. Dr. César Augusto Costa Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Profa. Dra. Lúcia Grigoletti Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel)

Profa. Dra. Christine Nicolaides Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Primeiras palavras...

É difícil falar do outro. Daquele que eu estou longe de ser, pois tive o privilégio de nascer branca, de ter cabelos lisos, de ter lábios e narizes finos e de ter nascido numa família de classe média. Privilégio de ter estudado em boas escolas privadas, de ter tido curso de idiomas e viajado para fora do país ainda adolescente, crescendo em cultura e conhecimento. Esse privilégio me causa, ao mesmo tempo, vergonha de fazer parte da história em que o lado no qual me encontro é o daquele branco, daquele que se sentiu no direito de privar os negros de seu território, de sua cultura, de sua língua, de sua história. Talvez por essa vergonha e por querer tentar corrigir as barbáries acometidas com nossos irmãos negros e negras, as quais perpetuam camufladamente ainda hoje na nossa sociedade, é que escrevo esta tese de Doutorado. Motivada, principalmente pelas falas de alunos brancos quando o primeiro ingresso pela Lei de Cotas no IFRS Campus Rio Grande, onde atuo como professora de Língua Inglesa desde 2010, aconteceu em 2013: “Tu entraste aqui por causa das cotas”, apontando ao colega negro que permanecia silenciado para tentar se inserir naquela escola branca. Também, após ler Franz Fanon e bell hooks, senti-me convidada a repensar meu olhar sobre os negros.

Sem uma forma de dar nome a nossa dor, nós também ficamos sem as palavras para articular nosso prazer. De fato, uma tarefa fundamental dos críticos pensadores negros tem sido o esforço para quebrar o modo hegemônico de ver, pensar e ser que bloqueia nossa capacidade de nos vermos em oposição, imaginarmos, descrevermos e nos inventarmos em forma que são libertadoras. Sem isso, como podemos desafiar e convidar não-negros aliados e amigos para se atreverem a olhar para nós de forma diferente, para se atreverem a quebrar o seu olhar colonizador? (HOOKS, 1992, p. 2, **tradução da autora**)

Mesmo com todos esses “convites” tive (e sempre terei!) o receio de falar sobre o “outro”, mas decidi por me aventurar e encontrei um parceiro ímpar para esta jornada, meu eterno orientador **Hilário I. Bohn**. Ao iniciarmos a discussão sobre a minha proposta, ele perguntou: “Por que vais fazer a pesquisa sobre os estudantes negros, se o problema são os brancos?”. Este mesmo questionamento ouvi de **Claire Kramsch** quando enviei o projeto a ela a fim de pleitear uma carta de aceite para fazer o meu Doutorado Sanduíche na *University*

of California – Berkeley (UC Berkeley). Pois bem, por que focar no desenvolvimento da Competência Simbólica dos estudantes cotistas negros ao aprender a Língua Inglesa e não dos estudantes brancos? Meu interesse é colaborar para uma consciência crítica da realidade dos estudantes negros sobre o racismo velado, por meio das práticas pedagógicas, pois, assim, eles poderão modificar o sistema a sua volta. Isso é empoderamento, conforme Paulo Freire! Eu não pretendo que o branco se dê conta sozinho e que ele “permita” a inserção do estudante cotista racial no ambiente, como se dependesse de os brancos aceitarem ou não a presença dos negros. Não! É o estudante negro que tem que impor sua presença mostrando seu poder e ocupando seu espaço.

Em Berkeley, numa das muitas visitas à uma pequena livraria, encontrei a obra de Robin DiAngelo, cujo título mexeu comigo: *“White fragility: Why it’s so hard for white people to talk about racism?”* (Fragilidade branca: Por que é tão difícil para os brancos falarem sobre racismo?). Mais um convite para quem sabe, no futuro, compreender essa fragilidade branca.

No Doutorado na UC Berkeley, graças ao fomento da **CAPES** por meio de uma bolsa sanduíche em 2018, tive o prazer de dialogar sobre o meu tema com **Kramsch**, que me recebeu com carinho em sua casa para conversas e bons chás e foi incansável nas trocas de e-mail e motivação para que eu desenvolvesse meu estudo. Lá aprendi, também, com **Richard Kern**, que sempre aberto e afetuoso me apontou reflexões importantes. Em Berkeley, também pude contar com dois colegas e amigos brasileiros, **Ana Elisa Ferreira** e **Juarez Lopes**, que se dispuseram a me ouvir e a colaborar. Enquanto isso, no Brasil, minhas colegas **Ana Cláudia Almeida** e **Lucía Alda** seguraram as pontas da minha ausência no IFRS Campus Rio Grande e torceram para que eu chegasse até o final. Aliás, não fosse o afastamento concedido a mim, pelo **IFRS Campus Rio Grande**, eu não teria possibilidades de desenvolver este trabalho, por isso minha eterna gratidão.

Na experiência do Doutorado Sanduíche em Berkeley, pude, além de repensar meu trabalho acadêmico, refazer-me da grande perda que foi a morte do meu orientador Professor Hilário. As lágrimas vêm e isso é inevitável, mas elas passaram a ter outro significado, principalmente quando, ao final da minha apresentação oral no *Berkeley Language Center*, Kramsch lembrou e homenageou o Professor Hilário Bohn com belas palavras e uma salva de palmas. Isso me fez perceber que não o decepcionaria e que a ideia inicial que tínhamos juntos continuaria até o final da escrita desta tese, em sua memória.

Mas, como já disse, sou privilegiada e não fiquei desamparada, pois a mão do meu orientador do Mestrado, Professor Dr. **Vilson Leffa**, estendeu-se a mim e me conduziu para o fechamento deste ciclo cheio de aprendizagens, experiências, alegrias, frustrações e resiliência. Tive comigo o apoio de colegas e amigos que também sofreram demais com a perda do nosso Mestre Hilário e ainda assim encontraram espaço para me dar tanto carinho e atenção: **André Nogueira, Christine Nicolaides, Fabiane Marroni, Lúcia Grigoletti, Luiza Silva e Sandra Méndez.**

Agradeço imensamente as contribuições da banca que pôde ser formada por quatro professores que admiro muito como profissionais e como humanos, os quais ocuparam espaços importantes em seções distintas do meu trabalho, culminando numa escrita que dialoga e transita pela Sociologia, Psicologia e Linguística Aplicada Crítica: **Dr. César Augusto Costa Dra. Lúcia Grigoletti, Dra. Christine Nicolaides e Dr. Rafael Vetromille-Castro.**

Mas nem só de academia se vive, então, preciso expor aqui o quanto minha família foi fundamental para me fornecer oxigênio neste processo. Meu marido, **Tarso**, como sempre companheiro nas empreitadas me deu forças para ingressar no Doutorado e me motivou a completar meus estudos no Exterior, mesmo consciente de que seria um esforço de toda a família. E nossa família embarcou numa experiência incrível! **Lara**, a caçula, durante a gestação participou da elaboração do Projeto de Doutorado; aos três meses de vida já estava participando comigo na defesa do projeto para ingressar no Programa de Pós-Graduação, à época ainda da UCPel, e em seguida encarando muito bem o desafio de morar em outro país e explicava a todos que a mamãe estava fazendo o “doutorado lanche”. **Renan**, o do meio, nem hesitou ao largar sua vida cômoda de adolescente (escola, futebol, amigos) para se aventurar comigo e ajudar a cuidar da maninha no exterior. A mais velha, **Thais**, foi a que me impulsionou desde sempre! Nasceu quando eu ainda estava na graduação em Letras e por ela busquei meu aprendizado e superação de cada obstáculo, pois era a primeira vida que dependia de mim. Hoje, cheia de orgulho, vejo-a ministrando aulas e se formando nesse Curso lindo que é Letras! É claro que não poderia deixar de fora meus pais **Carlos Alberto e Clarice** que nunca mediram esforços para dar a mim e meus irmãos, **Simone e Fábio**, uma boa educação. Cresci ouvindo: “Nós não vamos ter herança pra deixar para vocês então estudem! Porque conhecimento e educação ninguém vai tirar de vocês”. Hoje, pego-me repetindo esse discurso para os meus filhos e na esperança de que os professores sejam

valorizados e que a educação para todos e todas, neste país, seja realmente prioridade de algum governo, algum dia.

Resumo

ROSA, Sabrina Hax Duro. **O Aluno Cotista Racial Negro: Possibilidades de Empoderamento por meio da aula de Língua Inglesa a partir do Desenvolvimento da Competência Simbólica.** 2019. 209f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas, 2019.

A Lei de Reserva de Vagas ou Lei de Cotas (Lei 12.711) propicia alunos a ingressarem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) por meio das cotas raciais e esses são, muitas vezes, marginalizados por terem acesso à escolarização dessa forma. Devido a sofrerem esse preconceito por parte dos colegas, comunidade e inclusive professores, podem vir a ter problemas para acompanharem a turma, seja por lacunas da escolarização anterior ou por não se imporem para ocupar um espaço que é seu por direito. A cultura de que não se aprende inglês nas escolas públicas (MOITA LOPES, 1996; LEFFA, 1999; LIMA, 2001), aliada ao preconceito que ainda sofrem os jovens estudantes negros, faz com que permaneçam ainda mais à margem do mundo globalizado. Pressuponho que a inserção desses estudantes possa ocorrer por meio do aprendizado da Língua Inglesa (LI) se esta for trabalhada sob a perspectiva do desenvolvimento da Competência Simbólica (CS) (KRAMSCH, 2010), permitindo que expressem sua subjetividade, tragam à tona sua historicidade, atuem em diferentes realidades e reconstruam seus pensamentos e ações, considerando também os pensamentos e ações dos outros. Portanto, o objetivo deste estudo é analisar se as aulas de LI ministradas sob a perspectiva do desenvolvimento da CS colaboram para um empoderamento de estudantes cotistas negros. Poder, este, que surge numa negociação de valores simbólicos comunicacionais com os que convivem na comunidade interna da Instituição (gestores, docentes, técnicos-administrativos e discentes), sendo a maioria brancos. Por isso, também é importante verificar o impacto sociocultural da Lei 12.711 na comunidade interna do IFRS Campus Rio Grande e compreender como os alunos cotistas negros enfrentam as situações adversas e qual o impacto que elas têm em suas vidas, permitindo identificar o seu nível de resiliência ao frequentarem a Instituição. Para alcançar esses objetivos, considere algumas temáticas essenciais de serem compreendidas para o desenvolvimento desta tese e se encontram no Referencial Teórico, organizado da seguinte forma: 1) A globalização como forma de exclusão; 2) Racismo e racismo à brasileira; 3) A Lei 12.711 ou Lei de Reserva de Vagas; 4) O ambiente escolar e o estudante negro; 5) O aluno cotista negro e sua Resiliência; e 6) A competência Simbólica no ensino de LI e empoderamento. A Metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa de cunho etnográfico, pois analiso o comportamento de um grupo social específico – os estudantes cotistas negros, buscando compreender o fenômeno sociocultural de empoderamento desse grupo nas aulas de LI. Para a coleta de dados utilizei os seguintes instrumentos: 1) Documentos da Coordenação Pedagógica; 2) Questionário para a comunidade interna; 3) Elaboração de práticas pedagógicas e observação das aulas de LI; 4) *Quest_Resiliência* – um instrumento que permite mapear qual é a condição de resiliência em que cada um desses estudantes se encontra e evidencia quais os pontos e áreas devem ser desenvolvidos (SOBRARE, 2017); 5) Entrevista oral com a professora de LI titular da turma e com os seis alunos cotistas negros. Os resultados sugerem que: 1) O ambiente escolar não estava favorável a alunos cotistas raciais; 2) Alguns alunos cotistas raciais passaram por um processo de embranquecimento identitário para fazer parte da escola branca; 3) As aulas de LI ministradas sob a perspectiva

do desenvolvimento da competência simbólica despertaram os estudantes para uma conscientização do preconceito racial que sofrem de maneira camuflada. Portanto, há possibilidades de empoderamento dos estudantes cotistas negros por meio das aulas de LI em questão se a professora titular continuar com a abordagem da CS, permitindo-lhes desenvolver um sentimento de pertencimento, sem o apagamento de suas identidades.

Palavras-chaves: Cotas raciais; Língua Inglesa; Competência Simbólica; Empoderamento.

Abstract

ROSA, Sabrina Hax Duro. **The Black Quota Student: Possibilities Of Empowerment Through English Language Classes Taught Under The Perspective Of Symbolic Competence Development.** 2019. 209f. Doctoral Dissertation (Doctorate in Language). Language Post-Graduation Program. Federal University of Pelotas, 2019.

The Law of Quotas or Law of Vacancies Reservation (Law 12.711) provides students to get into the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS) through the racial quotas and these are often marginalized for having access to school this way. Because they suffer prejudice from classmates, community and also from teachers, they may have problems to catch up with the class, either because of their previous lack of schooling or because they do not impose their presence in a place they have the right to be. The common sense that nobody learns English at public schools (MOITA LOPES, 1996; LEFFA, 1999; LIMA, 2001), combined with the prejudice that black students suffer keep them apart from the globalized world. I presume that the insertion of these students may occur through the English as a Foreign Language (EFL) learning if this is taught under the perspective of the Symbolic Competence (SC) development (KRAMSCH, 2010), allowing them to express their subjectivity, bring up their historicity, act in different realities and reconstruct their thoughts and actions taking into consideration the thoughts and actions of others. Therefore, the aim of this study is to investigate if EFL classes taught under the perspective of SC development collaborate for black quota students' empowerment. Power that arises in the negotiation of communicational symbolic values with the people who are around in the Institution (education managers, teachers, technical administrators and students), mostly white. For this reason, it is also important to verify the sociocultural impact of the Law 12.711 in the IFRS Campus Rio Grande community and understand how the black quota students face the adverse conditions and what is the impact they have in their lives, allowing to identify their level of resilience as they attend to school. In order to achieve the objectives, I considered some themes essential to understand the development of these thesis and are exposed in the Theoretical References, organized as follows: 1) Globalization as a way of exclusion; 2) Racism and Brazilian racism; 3) Law 12.711 or Law of Quotas; 4) School environment and the black student; 5) Black quota student and his resilience; 6) Symbolic Competence and empowerment in the EFL teaching. This research methodology was qualitative and ethnographic, since I analyzed a specific social group – the black quota students – aiming at understanding the sociocultural phenomena of this group empowerment in the English classes. For data collection I used the following instruments: 1) Documents of the Pedagogical Coordination; 2) Survey for the internal community; 3) Elaboration of pedagogical practices and EFL classes observation; 4) *Quest_Resiliência* – an instrument that allows us to map the black quota students' resilience conditions (SOBRARE, 2017); 5) Oral interview with the main English teacher and with the six black quota students. Results suggest that: 1) School environment was not favorable to black quota students; 2) Some racial quota students have been through a whitening identity process in order to make part of that white school; 3) The EFL classes taught under the perspective of SC development awaken the students to a racial prejudice consciousness, prejudice they suffer in a hidden way. Therefore,

there are some possibilities of the black quota students to empower themselves through the EFL classes if the teacher keeps on teaching based on the SC development. Thus, students will develop a sense of belonging without losing their identities.

Keywords: Racial Quotas; English as a Foreign Language (EFL); Symbolic Competence; Empowerment.

Lista de Figuras

Figura 1 - “Eles são o futuro do Brasil” – Correio Braziliense	33
Figura 2 - Ciclo dos Padrões Comportamentais.	110
Figura 3 - Tabela dos Índices e Categorias nos Modelos de Crenças Determinantes	114
Figura 4 - Cartaz do filme <i>Freedom Writers</i>	123
Figura 5 - Professora e turma dos <i>Freedom Writers</i>	134

Lista de Quadros

Quadro 1 - procedimentos e análises que serviram como instrumentos para a coleta de dados	
87	
Quadro 2 - Cronograma de aulas.....	121
Quadro 3 - Tarefa feita em sala de aula sobre o filme <i>Freedom Writers</i>	124
Quadro 4 - Tarefa feita em sala de aula sobre o filme <i>Freedom Writers</i>	125
Quadro 5 - Tarefa feita em sala de aula sobre o filme <i>Freedom Writers</i>	131
Quadro 6 - Tarefa feita em sala de aula sobre o filme <i>Freedom Writers</i>	135

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Cursos com número total de alunos e de cotistas raciais.....	80
Tabela 2 - Respostas dos Gestores.....	95
Tabela 3 - Respostas dos técnicos-administrativos.....	97
Tabela 4 - Respostas dos estudantes não cotistas	99

Sumário

1	Introdução	16
1.1	Objetivo Geral	17
1.2	Objetivo Específicos	18
2	A globalização como forma de exclusão. Onde ficam as minorias face à globalização e a democracia brasileira?	20
2.1	A democracia e o cidadão brasileiro	21
2.2	As minorias excluídas	23
2.3	Globalização e progresso para quem?	27
3	Racismo e racismo à brasileira	30
3.1	Racismo Daltônico e suas estruturas	42
3.2	A Lei 12.711 ou Lei de Reserva de Vagas – Ação Afirmativa	43
3.3	O ambiente acadêmico e o estudante negro	52
3.4	O aluno cotista negro: a resiliência em questão	55
4	Competência Simbólica: de pressupostos teóricos à prática	61
4.1	A competência simbólica na aula de Língua Inglesa de Escola Pública	70
5	Metodologia	77
5.1	Descrição do ambiente de pesquisa	79
5.2	Sujeitos da pesquisa	80
5.3	Instrumentos da pesquisa	82
6	Análise e Discussão dos Dados	86
6.1	E nós? Na ilusão de um convívio harmônico	87
6.1.1	Preconceito e discriminação camuflados	88
6.1.2	A percepção dos gestores sobre as Cotas Raciais	94
6.1.3	A percepção dos Técnicos-Administrativos sobre as cotas raciais	97
6.1.4	A percepção dos estudantes não cotistas raciais sobre as cotas raciais	98
6.1.5	Percepção dos professores	104
6.1.6	Percepção da professora titular da turma	105
6.2	O nível de Resiliência dos estudantes Cotistas Negros	108
6.2.1	Análise dos níveis de resiliência de Machado de Assis	115
6.2.2	Análise dos níveis de resiliência de Lázaro Ramos	116
6.2.3	Análise dos níveis de resiliência de Caetano Veloso	117

6.2.4 Análise dos níveis de resiliência de Oliveira Silveira	117
6.2.5 Análise dos níveis de resiliência de Zumbi dos Palmares.....	118
6.2.6 Análise dos níveis de resiliência de Milton Santos	119
6.3 As aulas de Língua Inglesa com base no desenvolvimento da Competência Simbólica: o despertar de uma consciência racial	120
6.4 O que sentem e pensam os estudantes cotistas raciais sobre tudo isso?.....	140
6.4.1 Entrevista com Machado de Assis	140
6.4.2 Entrevista com Lázaro Ramos	142
6.4.3 Entrevista com Caetano Veloso	145
6.4.4 Entrevista com Oliveira Silva.....	146
6.4.5 Respostas de Zumbi dos Palmares	148
6.4.6 Respostas de Milton Santos	151
7 Considerações Finais	153
Referências	159
Apêndices	172
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	173
Apêndice B – Questionário Gestores	174
Apêndice C – Questionário Técnicos-Administrativos.....	177
Apêndice D – Questionário Professores	180
Apêndice E – Questionário Estudantes não cotistas raciais	185
Apêndice F – Roteiro para entrevista estudantes cotistas negros.....	188
Apêndice G – Roteiro para entrevista com a professora de Língua Inglesa	189
Apêndice H – Folha de atividades das aulas 04 e 05.....	190
Apêndice I - Entrevista com Machado de Assis	194
Apêndice J - Entrevista com Lázaro Ramos	196
Apêndice K – Entrevista com Caetano Veloso.	198
Apêndice L – Entrevista com Oliveira Silveira	200
Apêndice M – Entrevista com Zumbi dos Palmares	202
Apêndice N – Entrevista com Milton Santos.....	204
Apêndice O – Termo de Anuência - IFRS.....	206
Anexo A – <i>I Have a Dream</i>	207

1 Introdução

E, na discussão sobre quotas, nunca é demais lembrar que durante 400 anos elas existiram no País... mas para os brancos. Os dados [...] indicam que essas quotas continuam a existir, por meio de mecanismos sutis, como um sistema educacional que, talvez inconscientemente, ajuda a legitimar e naturalizar a discriminação racial. José Marcelino de Rezende Pinto (2003)

Identificar como os alunos cotistas negros percebem o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa (LI) no seu primeiro ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Rio Grande é fundamental para a reflexão sobre a disciplina e para possíveis alterações visando atender as necessidades e características desse grupo de alunos. Dessa forma, eles podem vir a se sentir realmente parte da Instituição de Ensino, motivados a se expressarem e permanecerem nesse ambiente.

Sabe-se que a crença dos estudantes, da comunidade em geral – e até de profissionais da área – é de que não se aprende inglês na escola pública e isso faz com que os alunos ingressem no Ensino Médio Profissionalizante do IFRS com o pensamento negativo sobre o ensino-aprendizagem do idioma nesse ambiente de estudo. Essa constatação pode ser ratificada com as seguintes frases: “Muito breve o aluno provavelmente perceberá que para „falar“ uma língua estrangeira, só frequentando „um curso de línguas“” (LEFFA, 1999, p.34); “Eles não aprendem português quanto mais inglês” é uma das falas de professores do idioma (MOITA LOPES, 1996, p. 63) e “[...] ensinar inglês em escolas públicas não funciona” (LIMA, 2011, p.14). Precisa-se mudar esse quadro, compreendendo quem são nossos alunos, o que eles pensam ser importante para o aprendizado de LI e como desenvolver aulas que sejam significativas para eles.

Devido à Lei de Reserva de Vagas (Diário Oficial, agosto de 2012) temos alunos que ingressam por meio das cotas raciais e esses são, muitas vezes, marginalizados por terem acesso à escolarização dessa forma, sofrendo para conseguirem acompanhar a turma, pois não têm um embasamento adequado ou não se impõem para ocupar um espaço que é seu por direito. Preocupo-me, portanto, com esse grupo de estudantes do IFRS Campus Rio Grande: alunos cotistas negros que ingressaram pelas cotas raciais e se encontram nas salas de aula de

LI. Desejo promover espaço para que mostrem suas vozes, buscando compreender como eles percebem o ensino-aprendizagem¹ dessa língua estrangeira, bem como a forma em que se dá a ocupação de seu espaço dentro da Instituição, permitindo-lhes desenvolver um sentimento de pertencimento, porém sem perderem sua essência, sua identidade negra.

A cultura de que não se aprende inglês nas escolas públicas, aliada ao preconceito que ainda sofrem os jovens estudantes negros, perpetuam sua marginalização. Acredito que a inserção desses estudantes na sociedade da informação e no mundo globalizado pode se manifestar por meio do aprendizado da Língua Inglesa (LI), se esta for trabalhada sob a perspectiva do desenvolvimento da Competência Simbólica (KRAMSCH, 2011) porque ela pode permitir aos estudantes expressarem sua subjetividade, trazerem à tona sua historicidade, atuarem em diferentes realidades, e reconstruírem seus pensamentos e ações, considerando também os pensamentos e ações dos outros já que estarão estudando a língua dos “outros”.

Apesar de o foco deste trabalho ser a Linguística Aplicada Crítica, transito pela Sociologia e Psicologia, pois a transgressão das fronteiras disciplinares é um pré-requisito para o avanço científico (BOURDIE, 2008) e a Competência Simbólica em si, é complexa e pode se beneficiar de outras áreas do saber, bem como colaborar com elas.

Abordarei, no Referencial Teórico, temas que embasam o estudo tais como: 1) A globalização como forma de exclusão; 2) Racismo e racismo à brasileira; 3) A Lei 12.711 ou Lei de Reserva de Vagas ou Lei de Cotas; 4) O ambiente escolar e o estudante cotista; 5) O estudante cotista negro e a Resiliência; 6) A Competência Simbólica no ensino de Língua Inglesa e empoderamento. Estes são temas que trazem embasamentos teóricos para as análises que visam responder os objetivos da pesquisa:

1.1 Objetivo Geral

- Analisar se, e como as aulas de LI ministradas sob a perspectiva do desenvolvimento da Competência Simbólica colaboraram para um empoderamento dos alunos cotistas negros.

¹Faço uso do termo ensino-aprendizagem para referenciar “ensinar” e “aprender” como um processo e não ações individuais estáticas ou fixas, mas que correspondem a dois processos interligados, interdependentes (KUBO e BOTOMÉ, 2001).

1.2 Objetivo Específicos

- Compreender o impacto sociocultural da Lei 12.711 na comunidade interna do IFRS Câmpus Rio Grande – gestores, docentes, técnicos-administrativos e discentes;
- Analisar o nível de resiliência dos estudantes cotistas raciais negros ao frequentarem a Instituição;
- Potencializar o desenvolvimento da Competência Simbólica dos estudantes por meio de ações pedagógicas nas aulas de Língua Inglesa.

O foco deste estudo são os alunos cotistas negros. Entretanto, o trabalho desenvolvido promove, indiretamente, o despertar de uma consciência racial também nos alunos brancos, podendo esse aspecto ser aferido em estudos futuros. Segundo Moreira (2014, s.p.):

A consciência racial difere do ideal de neutralidade racial em um ponto importante: enquanto essa última privilegia políticas universalistas ao desconsiderar o pertencimento a grupos como algo relevante, a primeira pretende identificar as causas das persistentes disparidades entre negros e brancos. Esse diagnóstico é extremamente relevante porque oferece subsídios para a atuação das instituições estatais, atores políticos que estão constitucionalmente obrigados a promover a transformação social.

A partir do momento em que o estudante negro perceber que não há neutralidade racial e o preconceito simbólico nas palavras, gestos e atitudes de seus colegas brancos e conseguir encarar a situação respondendo a eles, teremos uma possibilidade de empoderamento do negro e de um possível despertar de consciência racial, também, do branco.

Como pesquisadora branca, participo do privilégio que minha cor tem, também, dentro da academia (KILOMBA, 2019) e, por isso, incorro às críticas que eu mesma faço sobre o espaço de poder do branco, o branco se sentir autorizado a falar sobre o negro, o negro estar como “objeto” de estudo e, portanto, subordinado a mim, pesquisadora branca. Portanto, procurei embasamento em admiráveis escritores e estudiosos negros e negras, brasileiros e estrangeiros, tais como: Abdias do Nascimento (1978), Angela Davis (2017), Aparecida de Jesus Ferreira (2012, 2014), bell hooks (1992, 2013), Berenice Bento (2015), Conceição Evaristo (2018), Chimamanda Adiche (2016), Grada Kilomba (2016, 2019), Lélia Gonzales (1983), Nina Lino Gomes (2012), Patricia Hill Collins (2019), Sueli Carneiro (2017). É por esse motivo que eu espero que esses estudantes cotistas raciais saiam da posição subalterna e

que se tornarem sujeitos protagonistas de suas histórias, a começar por ocupar seu espaço na sala de aula de LI.

2 A globalização como forma de exclusão. Onde ficam as minorias face à globalização e a democracia brasileira?

A democracia se baseia na liberdade, igualdade e direito de voto para que cada cidadão possa escolher sua representatividade no poder de sua Nação. Entretanto, esse poder não é para todos e não serve a todos, pois ainda carregamos a questão de gênero, raça e classe como categorias nas quais a mulher e todos que não se encaixam numa heteronormatividade, o negro, o índio e o pobre estão à margem da sociedade (BERTH, 2018). Eles não conseguem exercer sua cidadania e a globalização, longe de ser consensual, “é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos” (SANTOS, 2011, p. 27) que veio para excluir ainda mais os grupos periféricos. Este Capítulo visa trazer à luz uma reflexão sobre o espaço ocupado pelas minorias na globalização e na democracia brasileira, bem como expor a necessidade dessas minorias encontrarem formas de resistência. Resistência essa que procuro estimular nos alunos negros, por meio das aulas de LI, porém que possam levar para suas vidas fora da Instituição já que Agamben (2014) nos adverte sobre a interpelação de processos de subjetivação os quais passamos na sociedade, daí a importância de os estudantes estarem preparados.

As sociedades contemporâneas se apresentam assim como corpos inerentes atravessados por gigantescos processos de subjetivação que não correspondem a nenhuma subjetivação real. Daqui o eclipse da política, que pressupunha sujeitos e identidades reais (o movimento operário, a burguesia etc.), e o triunfo da oikonomia, isto é, de uma pura atividade de governo que visa somente a sua própria reprodução. Direita e esquerda, que se alternam hoje na gestão do poder, têm por isso bem pouco o que fazer com o contexto político do qual os termos provêm e nomeiam simplesmente os dois polos – aquele que aposta sem escrúpulos na dessubjetivação e aquele que gostaria, ao contrário, de recobri-la com a máscara hipócrita do bom cidadão democrático – de uma mesma máquina governamental. (AGAMBEN, 2014, p. 49).

Pensamos, hoje, num tempo-espaço que difere incrivelmente de anos atrás. Essa relação ganha outra dimensão atualmente e a tendência é de que prossiga numa mutação na qual os cidadãos que não conseguirem acompanhar estarão automaticamente excluídos da sociedade contemporânea. No entanto, como aqueles que são marginalizados, vivendo sem

algumas condições básicas e sendo negligenciados pelo Estado, poderão acompanhar esse processo?

Nesse sentido, abordarei, em seguida, o fenômeno da Globalização, o qual, além de influenciar na economia, mexe com identidades, culturas, linguagens, territorialidades e tempo, tornando o mundo ainda mais complexo. Dentro dessa complexidade, as minorias não são levadas em consideração e não há espaço para elas, embora seja dever do Estado garantir, além de saúde, segurança, educação e moradia, ações sociais para minimizar as diferenças gritantes entre os membros da população.

Em geral, os marginalizados e desatendidos sofrem por questões de gênero, raça² e classe social. Portanto, apresento aqui um panorama sucinto sobre a democracia e o cidadão brasileiro, as minorias excluídas e a globalização a fim de instigar uma reflexão acerca do pensar sobre formas de resistência a essa marginalização imposta pelo neoliberalismo global.

2.1 A democracia e o cidadão brasileiro

A democracia brasileira ainda é muito recente, pois apenas se consagrou em 1985 e, por isso discordo de Gabeira (2013) que afirma estar consolidada no Brasil e ser um processo irreversível. Apesar de ser uma realidade concreta, necessita aperfeiçoamento, pois ainda temos evidências de que ela não solucionou os problemas sociais do país. Por isso, precisamos revisitar constantemente o processo democrático e encontrarmos meios para que ele realmente venha a ser uma soberania popular. Isso porque, ao contrário do que Gabeira apontava em 2013, estamos passando por momento delicado em que se fala na volta da Ditadura com um governo de extrema-direita.

Por esse histórico político, será que o povo Brasileiro é preparado para votar? A grande maioria nem recorda o nome do seu último candidato a vereador, deputado ou senador e, como afirma Bobbio (2014, p. 24):

² Aderi ao termo “raça” seguindo Guimarães (2009) e outros sociólogos (BLUM, 2005; FILICE, 2011) que a utilizam para reconstruir, de modo crítico, as noções de desigualdade e de sofrimento pelo qual passam ou passaram muitas populações.

Para que se possa falar em democracia, não basta que a classe política seja eleita, em outras palavras, que seu poder seja fundado num consenso inicial originário. É necessário que esse consenso seja periodicamente repetido. Não basta um consenso, mas é necessária uma **verificação periódica do consenso**. (BOBBIO, 2014, p. 24) (*Grifo meu*).

Levitsky e Ziblatt (2018) confirmam que a democracia está sendo enfraquecida em muitos países, apesar de focarem nas questões políticas estadunidense do atual governo do presidente Donald Trump. No Brasil de Jair Messias Bolsonaro, temos um modelo parecido de autoritarismo conduzindo nossa democracia à vulnerabilidade e retrocesso em questões educacionais, ambientais e humanas. De acordo com esses autores, os quatro principais indicadores de comportamento autoritário são (LEVITSKY e ZIBLATT, 2018, p. 33 e 34): “Rejeição das regras democráticas do jogo (ou compromisso débil com elas)”; “Negação da legitimidade dos oponentes políticos”; “Tolerância ou encorajamento à violência”; “Propensão a restringir liberdades civis de oponentes, inclusive a mídia”.

Segundo Martinelli (2001, p. 12): “Identidade nacional e cidadania, confundem-se e se reforçam mutuamente”. Isso porque há um fio condutor que liga uns aos outros gerando uma sensação de pertencimento àquela comunidade em que há valores compartilhados e um sentimento de identidade coletiva que é representada pela língua, pela religião, por uma história vivida nessa sociedade. Neste ponto recupera-se a análise que Haguette (1994, *apud*. MARTINELLI, 2001, p. 13) realizou sobre compreendermos que “a cidadania não pode ser percebida isoladamente, principalmente quando sua existência está amalgamada a outras entidades sociais como o Estado, o processo de desenvolvimento econômico, político e social e à cultura própria de cada país”.

Podemos definir, em alguns termos, tudo que envolve o ser cidadão (MARTINELLI, 2001): ter a educação como pré-requisito da participação; efetivar a participação; lutar por direitos; lutar contra as desigualdades; exercer seus direitos de cidadania, implicando na observância dos deveres do cidadão. Em suma, cidadania gera o cidadão e vice-versa.

Martinelli (2001, p. 18) propõe uma ressignificação da democracia em face à globalização, dizendo que ela “significa uma determinada forma e conteúdo de existência social, onde liberdade, pluralidade, participação e igualdade estão presentes simultaneamente e em todos níveis e setores (econômico, cultural, político...) da vida social”.

Segundo Scherer-Warren (2000) a cidadania plena está em construção, pois está intimamente ligada ao fazer político-democrático que associa os princípios de

responsabilidade e solidariedade aos de inclusão e interação social, abrangendo todos os tipos de minorias e de legitimação da igualdade de possibilidade de participação de todos os cidadãos nas esferas públicas.

Em se tratando de duas questões complexas, democracia e cidadania, e em vistas de tantas mudanças no viver e no ser dos sujeitos, é necessária que essa ressignificação seja feita com frequência, pois são mutantes. De qualquer sorte, sabemos que no seu cerne estão as lutas contra toda forma de exclusão.

2.2 As minorias excluídas

O estado de exclusão é tão velho como a humanidade e, segundo Ribeiro (1999), ele se dá por diferentes motivações: questões religiosas; questões de saúde; questões políticas; questões étnicas; questões econômicas. Dentre essas motivações, acrescento a questão de gênero por acreditar que, mesmo no século XXI, a mulher ainda é excluída, assim como são os homossexuais, transexuais, e qualquer sujeito que não se encaixe nos padrões heteronormativos impostos pela sociedade.

O Brasil vive numa ilusão de igualdade e democracia, não percebendo os abismos que segregam classe, raça e gênero. Segundo Ribeiro (2006, p. 23):

O povo brasileiro pagou, historicamente, um preço terrivelmente alto em lutas das mais cruentas de que se tem registro na história, sem conseguir sair, através delas, da situação de dependência e opressão em que vive e peleja. Nessas lutas, índios foram dizimados e negros foram chacinados aos milhões, sempre vencidos e integrados nos plantéis de escravos. O povo inteiro, de vastas regiões, às centenas de milhares, foi também sangrado em contrarrevoluções sem conseguir jamais, senão episodicamente, conquistar o comando do seu destino para reorientar o curso da história.

A questão das tensões raciais no Brasil ganhou força a partir de 1970 por esforço do movimento negro e pelos resultados de dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e outros, que demonstraram que

a população negra em relação a outros grupos de outro pertencimento étnico-racial, de forma recorrente, possui os piores indicadores de acesso à educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, e estão, em contrapartida, super-representados quando a referência é violência, morte na adolescência, miséria. (FILICE, 2011, p.79).

Se a questão racial já é um “problema”, a questão de gênero é ainda um somatório à carga de preconceitos sofrido pelas mulheres negras. Berenice Bento (2015, p. 13) afirma que “quando os marcadores gênero e raça são cruzados, encontramos as mulheres negras como as ocupantes dos níveis mais inferiores da estratificação social brasileira”. A realidade é tão dura que vem de um histórico que diz que “as raças inferiores [negros] representavam o tipo „feminino“ das espécies humanas e as mulheres representavam a „raça inferior“ de gênero” (STEPAN, 1994, p. 75) posto que a mulher e o negro eram vistos como mais “primitivos” e “inferiores”.

Segundo Grada Kilomba (2016, p. 15):

Os estereótipos de gênero são sempre baseados em estereótipos raciais. O mito da mulher negra sexualizada, o mito da mulher muçulmana oprimida e o mito da mulher branca emancipada se cruzam sempre com os mitos e estereótipos raciais e de gênero, portanto, são elementos que não podemos separar.

Ainda vivemos numa sociedade patriarcal, a qual relega as mulheres – apesar de alguns esforços dos movimentos feministas – bem como marginaliza todos os pertencentes aos grupos LGBTTTQ³. Embora esses movimentos tenham grandes nomes a sua frente com vasta publicação teórico-científica (BERTH, 2018; BOUVOIR, 1980; BUTLER, 2015) ainda há muita discriminação e preconceito. Há um desrespeito com os que não se encaixam nas normas impostas pela sociedade machista e racista, sendo esse um construto histórico-cultural difícil de ser exterminado. Segundo Stepan (1994, p. 83):

A crescente diferença entre os sexos, do período pré-histórico até os dias de hoje, foi atribuída às pressões evolutivas e seletivas, as quais acreditavam-se maiores em raças brancas do que nas negras e maiores nos homens do que nas mulheres. [...] O macho podia ser tomado como representativo de ambos os sexos de sua raça, e a fêmea negra podia ser virtualmente ignorada na ciência analógica da inteligência, ou mesmo da sexualidade.

A questão da construção de identidade de gênero é particular e deveria ser respeitada, pois vai além do aspecto biológico; ela é um construto social, familiar e político. Simone de Beauvoir (1980, p. 9) já dizia: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” e isso porque muito mais do que aspectos físicos e biológicos, estamos sempre em (re)construção e mantemos

³ Acronônimo para lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros e queer.

uma performance de acordo com o que nos convém. É, como Salih (2015, p. 74) diz: “um construto discursivo, algo que é produzido e não um fato natural”.

Assim, somos diariamente interpelados, atravessados, por dispositivos que nos orientam e nos transformam. O conceito de dispositivo, sempre embasou o pensamento de Foucault (2008) e Agamben (2014, p.39) o define como “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”.

Desta forma, desde os tempos mais remotos, o sexo e a sexualidade são ímpetus de rebeldia ou de sujeição, estando ligados à relação de poder exercida que, segundo Foucault (2014, p. 112), é densa entre “homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população”.

Com intuito de buscarmos mudanças, todos temos o direito de resistência e este não deve ser pensado apenas como uma questão política, pois vai muito além assumindo "relevância como um instrumento privilegiado na interlocução com a realidade social" (BUZANELLO, 2001, p.12) e isso demonstra justiça perante o texto constitucional. Costa (*apud.* BUZANELLO, 2001) alega que nenhum governo admite ser opressor e por isso ele mesmo não apoia resistência alguma à sua atitude. O autor ainda diz que “a teoria da resistência é uma categoria jurídica que faz parte dos direitos da cidadania, que perde conteúdo quando positivado” (COSTA, 1990, *apud.* BUZANELLO, 2001, p. 13), isto é, a origem que causa a demanda de um direito de resistência é bem mais rica e com mais valor quando está sendo discutida e reivindicada, diminuindo, muitas vezes, o seu valor quando posto no papel.

Boaventura Santos (2010) relaciona a desigualdade e a exclusão a sistemas de pertencimento hierarquizados, nos quais racismo e sexismo ganham um destaque, pois no primeiro caso “o princípio de exclusão assenta na hierarquia das raças e a integração desigual ocorre, primeiro, através da exploração colonial (escravatura, trabalho forçado), e depois, através da imigração” (SANTOS, 2010, p. 281). No caso do sexismo:

o princípio de exclusão assenta na distinção entre o espaço público e o espaço privado e o princípio da integração desigual, no papel da mulher na reprodução da força do trabalho no seio da família e, mais tarde, tal como o racismo, pela integração em formas desvalorizadas de força do trabalho. (SANTOS, 2010, p. 281)

Vemos que o poder está diretamente relacionado ao trabalho na sociedade capitalista em que vivemos, embora tenha um cunho também cultural e, de fato, a desigualdade se dá por diferenças socioeconômicas enquanto a exclusão se dá por segregação sociocultural. Essa relação acontece tendo o capital/trabalho como “o grande princípio da integração social na sociedade capitalista, uma integração que assenta na desigualdade entre o capital e o trabalho, uma desigualdade classista baseada na exploração” (SANTOS, 2010, p. 280).

Akotirene (2018, s.p.) apresenta a interseccionalidade; conceito cunhado pela jurista americana e teórica crítica de raça Kimberlé Crenshaw e teorizada a partir do movimento negro feminista há 30 anos. Segundo Akotirene, a interseccionalidade

é uma ferramenta teórica e metodológica usada para pensar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, e as articulações decorrentes daí, que imbricadas repetidas vezes colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis aos trânsitos destas estruturas.

Patrícia Hill Collins (2019) diz que, especialmente na contemporaneidade com o populismo da extrema-direita, a interseccionalidade revela interconexões de racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Há que se considerar a intersecção raça, gênero e classe social, principalmente ao tratarmos sobre preconceito e discriminação. Por isso a importância de leituras que nos permitam entender o afrocentrismo que, segundo Durão (2017, p. 35),

surgiu da necessidade de trazer um novo protagonismo para os povos negros, buscando aproximar o Egito das suas relações com a Etiópia, mas também compreendendo de que modo os povos negros foram afastados da História e de narrativas que legitimaram majoritariamente o branco europeu. Dito de outra maneira, fica explícito que o Afrocentrismo foi constituído no contexto da luta contra o racismo, o colonialismo e todo tipo de segregação (associado aos valores europeus), contudo sua parte “mito” e sua parte “realidade” devem ser levadas em consideração.

No Brasil, assim como no mundo inteiro, há um epistemicídio⁴ que, estrutural e historicamente, apaga a história de saberes não-hegemônicos. Sueli Carneiro (2015) comenta sobre a educação formal que silencia os saberes do Oriente, anulando ou subalternizando tais saberes.

⁴O epistemicídio é, em essência, a destruição de conhecimentos, de saberes e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental (SANTOS, online)

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. (CARNEIRO, 2015, p. 97)

Nesta pesquisa, os sujeitos principais, conforme anuncio na seção de Metodologia, são exclusivamente estudantes negros do sexo masculino, pois não havia meninas negras cotistas nas turmas. Isso não é um simples acaso, visto que o IFRS Campus Rio Grande tem sua origem num colégio técnico formado por homens e que visava, principalmente, a formação masculina. Nas leituras que embasam este estudo, autores brancos e negros, homens e mulheres, do Ocidente e alguns do Oriente são resgatados da literatura na busca de romper com a hegemonia masculina, branca e oriental.

2.3 Globalização e progresso para quem?

Na década de 90, influentes pensadores de diferentes áreas preocuparam-se em discorrer a respeito do fenômeno que vinha para ficar e para mudar de maneira drástica a forma de negociar, de comunicar e de ser das sociedades: a globalização (BAUMAN, 1999; CASTELLS, 1999; CHOMSKY, 1996; GIDDENS, 1991; HALL, 1992).

A globalização é o termo cunhado para o fenômeno das relações internacionais que se estreitaram por motivo de avanços tecnológicos e comunicacionais, os quais facilitaram e intensificaram a multinacionalização. Por conseguinte, a globalização, segundo Bauman (1999, p. 8), “tanto divide como une; divide enquanto une – e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo”.

Esse fenômeno da globalização tende a concentrar a renda para os países mais ricos, os que dominam esse processo, pois questões como impostos para exportação, poder de *marketing* sob suas mercadorias e acesso à alta tecnologia de informação e comunicação

fazem com que eles continuem no poder, ditando as regras do jogo. Esse processo vem num efeito dominó no qual o país mais rico explora o mais pobre e dentro do país explorado, aqueles sujeitos que conseguem fazer parte do processo de globalização acabam por explorar, de alguma forma, os que estão à margem dessa movimentação.

De acordo com Gentili e Frigotto (2011, p. 10):

Um dos grandes desafios para aqueles que não se conformam com o atual curso da história talvez seja entender em profundidade as novas modalidades de sociabilidade capitalista, para **pensar e construir também novas formas de luta e resistência** que permitam frear os efeitos discriminatórios das políticas de exclusão promovidas pelos Estados neoliberais. (*grifo nosso*).

A palavra progresso carrega nela uma carga equivocada de sinônimo de felicidade. Quando vemos ações que indicam “progresso”, podemos ter certeza de que alguém perdeu nesse jogo de poder e, infelizmente, em geral, os que sofrem são os marginalizados da sociedade, os mais pobres, os mais infelizes.

O Estado falha ao negligenciar o povo excluído, por isso é importante refletirmos e discutirmos formas pelas quais os próprios cidadãos possam se organizar em busca de um desenvolvimento pleno, um bem-estar e um bem-viver comum. Para tanto, é de suma importância a criação de grupos de resistência tais como: agricultura familiar, movimento negro, movimento feminista, movimentos Queer⁵, associações de bairros, sindicatos de trabalhadores. Mesmo de forma singela, esses grupos podem desacomodar questões que sempre pareceram inertes, imutáveis e alterar a situação, se não a sua própria, as de gerações futuras. Há de se promover, por meio de ações desses grupos de resistência, a criação de territórios onde essas minorias possam se sentir acolhidas já que, segundo Haesbaert da Costa (2009, p. 18),

o sonho da multiterritorialidade generalizada, dos „territórios-rede“ a conectar a humanidade inteira, parte, antes de mais nada, da territorialidade mínima, abrigo e aconchego, condição indispensável para, ao mesmo tempo, estimular a individualidade e promover o convívio solidário das multiplicidades – de todos e de cada um de nós.

⁵Segundo Louro (2001, p. 546): “Queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora”.

Essa é uma das formas de obtermos o tão almejado progresso para todos, caso não formos tão individualistas. E isso não é uma utopia e sim um sonho possível, pois o que estampa a nossa flâmula não deve ser para alguns e sim para todos os Brasileiros: Ordem e Progresso.

Espero que minhas reflexões sobre democracia, globalização e sobre o povo brasileiro, tenham provocado em cada leitor a vontade de persistir nos processos que buscam mudanças socioculturais efetivas. A Lei de Cotas é uma das formas de promoção de mudança em busca de uma democracia racial a nível de educação formal. Queremos democracia sim, queremos progresso sim, e concordamos com Bobbio (2014, p. 41), pois mesmo sendo um filósofo Italiano, seus estudos condizem com o que atravessamos na realidade política brasileira:

[...] não vejo tarefa mais elevada, hoje no mundo, do que a realização, no nosso país e nos países mais atrasados, do ideal democrático. É um ideal que tem atrás de si toda a parte melhor da história do homem e tem diante de si a possibilidade de realizar aquela direção do desenvolvimento histórico pela qual a nossa história é história de homens e não das “bestas” [...].

Para que tenhamos o ideal de igualdade e justiça praticado na nossa sociedade, é necessário o fortalecimento dos movimentos e grupos periféricos para que tenham representatividade nas classes políticas e que possamos fazer justiça seja qual for a identidade de gênero, raça ou classe social do cidadão brasileiro. Conceição Evaristo, em entrevista para o GaúchaZH em 21/05/2018, afirma que “os movimentos sociais têm esse poder de questionar. Não de mudar a estrutura, porque quem está na linha de comando não são os movimentos, mas eles têm essa potência de importunar”. É importunando e desacomodando que conseguiremos ser ouvidos e, quem sabe, atendidos.

3 Racismo e racismo à brasileira⁶

Marcelo Luz (2012, s.p.), numa perspectiva da Análise do Discurso de linha Francesa, discorre em seu artigo “*Negro*”, “*preto*”, “*mulato*” e “*afrodescendente*” e o silenciamento dos sujeitos nos discursos sobre as ações afirmativas, sobre a importância de compreender o espaço de enunciação no qual as pessoas são nomeadas, quem as nomeia e qual a nomeação, pois elas produzem um efeito de sentido específico dependendo da posição social em que os sujeitos estão inseridos. O autor ainda aborda o quanto é delicada a questão de dividir as raças em dois grandes grupos quando se pretende tratar de Cotas Raciais, visto que há o grupo dos brancos e todos os outros (negros, pardos, índios) num mesmo bloco.

Entendo que, com o intuito de corroborar para o apagamento da identidade mestiça existente no país, busca-se uma homogeneização racial da sociedade, na qual sejam bem definidas as características ideológicas de cada grupo, tendo um deles como dominante, que quer impor sua ideologia, de forma a manter sua estabilidade social. Os demais, unidos em um único grupo, acabam por perderem suas verdadeiras identidades em busca de uma hegemonia proposta pelo grupo dominante, como uma forma de controlar as posições ocupadas pelos sujeitos em tais grupos.

O linguista Luz explica didaticamente a questão do uso dos termos “negro” “preto” e “pardo” quando exemplifica o exposto no *site* do Superior Tribunal Federal (www.stf.jus.br) sobre as Cotas na UnB: “Para concorrer às vagas reservadas por meio do sistema de cotas para negros, o candidato deverá ser de cor preta ou parda, declarar-se negro e optar pelo sistema de cotas”. O autor chama a atenção para os léxicos “preta”, “parda” e “negro”; expostos no enunciado, pois o locutor fala de posições-sujeito diferentes ao designar “preto” e “negro”, ficando evidente “o agenciamento político da língua que ocorre, levando à individualização dos sujeitos” (LUZ, 2012, s.p.).

Ainda nessa linha do uso lexical, Romário de Oliveira (2017), da coluna Afro Igualdade, conversou com 21 personalidades para saber qual o termo que elas achavam ser mais adequado serem chamadas: “negras” ou “pretas”. Apenas 1 pessoa disse preferir ser chamada de “preta”; outra não respondeu nem uma forma nem a outra, pois se filiou ao

⁶ Parte do conteúdo deste capítulo foi apresentado no Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades na cidade de Salvador em 2017 e publicado em seus Anais.

discurso “Para mim, raça só existe uma: a humana”; 6 delas disseram que tanto faz, podendo serem chamadas de “negras” ou “pretas”; e 13 preferem o uso da palavra “negro” ou “negra” para serem tratados. No entanto, a maioria comentou o fato de que independente de nomenclatura, o importante é o respeito, pois a forma como são empregados os nomes (negro/a ou preto/a) é que faz a diferença.

O termo negro foi ressignificado a partir da ação do Movimento Negro organizado, que cobrou novo vigor nos anos de 1970 e voltou a ser utilizado desprovido do sentido pejorativo que o enquadrava. “Os dados da PCERP 2008 evidenciam uma nítida preferência por esta forma de identificação em relação à categoria preta, alcançando em torno de 10% de respostas no Estado do Mato Grosso e no Distrito Federal, e cerca de 9% em São Paulo” (PETRUCCELLI, 2013, p. 34).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza as nomenclaturas “pretas” ou “pardas” para autodeclaração dos cidadãos. Numa leitura política, essas duas categorias de cores (preta e parda) são entendidas como o segmento “negro” da população, pois as pesquisas mostram que as trajetórias de vida das pessoas pretas e pardas são muito mais próximas entre si do que se comparadas com as trajetórias das pessoas brancas (LOPES, 2008). Por isso, há também o uso de “preto” e “preta” para adjetivar o homem e a mulher negros.

Filio-me ao Movimento Negro e aos grupos que usam a nomenclatura “negro” e “negra” por pensar que este é um termo que carrega a força de um povo, de sua história, de sua cultura. Ainda assim, sabemos que o uso das palavras “negra” e “negro” pode ser pejorativo, dependendo de como é expressado, daí o cuidado e bom senso, principalmente dos brancos, ao se referirem às pessoas negras.

Sobre os termos raça e etnia, de acordo com Munanga (2006, s.p.)

Alguns, fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia considerado como um lexical mais cômodo que o de raça, em termos de “fala politicamente correta”. Essa substituição não muda nada à realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato.

A sociedade brasileira parece acreditar, ingenuamente, que não há racismo no Brasil. Acreditamos que nós mesmos não somos racistas. No entanto, o racismo ainda é forte demais e ele está tão entranhado nas veias humanas que parece acompanhar os genes do homem de geração a geração. Ele está nas piadas, ele está nos dizeres populares, ele está nas atitudes, mesmo quando são fenômenos ditos “de brincadeira”. Muitos têm atitudes racistas “inconscientemente”.

Quando a pergunta é “Você é racista?”, a resposta logo vem com força e certeza: “Não”. Se todos, ou a grande maioria, se dizem não racistas por que há tanta discriminação ainda hoje em nosso país? Essa reflexão vai ao encontro do tema discutido no livro de Bonilla-Silva “*Racism without Racists*” (Racismo sem Racistas). Segundo Pataki (2005, p. 14): “Atualmente, inimizades racistas e correlatas e as doutrinas que as alimentam são raramente demonstrados abertamente”. Esse racismo velado é que acaba por construir um mal-estar cultural que passa de pai para filho, ou seja, o racismo é estrutural. De acordo com Almeida (2018, p.38):

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.

Exemplo de racismo estrutural pôde ser visto na publicação da imagem de crianças na coluna 360 graus do Correio Braziliense, com o título “Eles são o futuro do Brasil” no dia 12/10/2019, data em que comemoramos o dia das crianças. O fato é que das 27 imagens de crianças ali representadas como o futuro do Brasil, não há representatividade negra alguma, não há uma criança negra se quer.



Figura 1 - “Eles são o futuro do Brasil” – Correio Braziliense

Fonte: Revista Fórum (2019).

Após várias manifestações nas redes sociais sobre a hegemonia branca e o racismo estrutural presente na reportagem da publicação do Correio Braziliense, o jornal acabou por assumir seu “erro” em artigo de Opinião três dias após a publicação, em 15/10/2019.

Robin DiAngelo (2018) aborda a questão da fragilidade branca e argumenta que os brancos demonstram desinteresse ou ressentimento para aprender mais sobre uma dinâmica tão complexa como racismo. A autora diz que nós, brancos, crescemos em meio a uma crença de que atitudes racistas são discretas e cometidas por poucos indivíduos, e não somos ensinados a enxergar que o racismo é um sistema complexo e interconectado. Esse domínio histórico da branquitude leva a um *status quo* confortável para os brancos e uma cegueira sobre como vivem, o que passam e o que sentem os negros. Rosemberg (2017, p. 135) também argumenta que “o tema referente às relações raciais mobiliza muito pouco as pessoas brancas, pois incomoda sua posição de privilégio na sociedade”.

A ideia de democracia racial está fundada no princípio de que todos os brasileiros, assim como ocorre nos Estados Unidos, nascem iguais. É esquecido, ou melhor, negado o fato de que a nação foi construída com o genocídio de povos indígenas e o assalto às suas terras, bem como enriqueceu com a força de trabalho de negros africanos sequestrados de suas terras de origem e escravizados no Brasil.

Antes de adentrar na questão do “racismo”, DiAngelo (2018, p. 19) distingue os termos “preconceito” e “discriminação”, os quais são importantes para a compreensão do racismo.

Preconceito é um pré-julgamento sobre uma outra pessoa baseado no grupo social ao qual ela pertence. Preconceito consiste de pensamentos e sentimentos, incluindo estereótipos, atitudes e generalizações que são baseados em pouca ou nenhuma experiência e são projetados a todos daquele grupo. Nossos preconceitos tendem a ser compartilhados porque nós nadamos na mesma água cultural e absorvemos as mesmas mensagens.

Segundo a autora, todo o ser humano tem algum tipo de preconceito, não podemos evitar e as pessoas que alegam não serem preconceituosas demonstram uma profunda falta de autoconsciência. Ironicamente essas pessoas estão demonstrando o poder da socialização, pois nós fomos “ensinados” na escola, em casa, na Igreja e por meio da mídia que é importante não ser preconceituoso. Infelizmente, essa crença sobre preconceito causa uma negação a sua inevitável realidade. Já a discriminação, é a ação baseada no preconceito e é formada por “Ações como: ignorar, excluir, ameaçar, ridicularizar, caluniar e violentar” (DIANGELO, 2018, p.20). O racismo, por outro lado, é quando uma conjuntura estrutural (social, política ou cultural) oprime um grupo específico, sendo um sistema estrutural.

De acordo com Melià (2013) a pele é a primeira variável que eu enxergo ao ver o outro. A pele é o que me atrai ou me causa repulsa no outro. No caso da Lei de Cotas, não é o aluno pobre branco que é imediatamente identificado como cotista e sim o negro, sendo ele pobre ou não, cotista ou não, pois é por meio de sua pele que a marca da necessidade de um “reparo”, da necessidade de “ajuda” é notada. O corpo, a pele, suas cores, sua estética têm influenciado pesquisadores de diferentes áreas, pois este órgão “enquanto invólucro, proteção e também fronteira permeável para fins de ligação e comunicação entre mundo externo-interno” (GRIGOLETTI, 2018, p. 247) é um marcador que pode incluir ou excluir. Grigoletti (2018, p.246) reflete sobre o ser contemporâneo e sua expressão identitária na representação do “seu eu mais primitivo, anterior à palavra, o Eu-corpo”.

Esse reconhecimento do “Eu-corpo”, de uma consciência de pertencimento racial é, inclusive, importante para que o próprio país possa compreender quem é sua população. Conforme os dados da Secretaria de Combate ao Racismo da CUT (Central Única dos Trabalhadores) expostos na III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial – III CONAPIR, a partir dos dados do Censo 2010 (IBGE) entre os principais dados sobre a distribuição da população brasileira considerando o critério de cor/raça, o que

chama a atenção é o crescimento da população que se autodeclarou preta ou parda de 1996 para 2010 - de 44,1% para 51%. Esse crescimento está relacionado com a visibilidade que tem sido dada à temática racial nos últimos anos possibilitando as pessoas que reformulem questões relacionadas às suas identidades.

Acredito que parte desse crescimento se deve a fatores políticos, tais como a Lei de Cotas. De acordo com Gomes (s.d.) os discursos antirracistas reúnem tanto os pensadores da chamada direita, quanto os da esquerda.

Os de direita acusam os negros em busca da afirmação da sua identidade de criar falsos problemas ao falar de identidade negra numa sociedade culturalmente mestiça; os de esquerda muitas vezes os acusam de dividir a luta de todos os oprimidos, cuja identidade numa sociedade capitalista deveria ser a mesma de todo e qualquer oprimido (MUNANGA,1994, *apud* GOMES s.d. p. 44).

O preconceito e discriminação racial existem nas mais diversas áreas e os números estão aí para comprovar. Profissionais negros são minoria em posições de destaque nas empresas e, segundo especialistas, o problema está no racismo (PERRIN, 2017). Quando há destaque por parte de pessoas negras em algumas profissões, o preconceito aflora e o racismo vem à tona, como vemos nos tantos exemplos de frequentes ataques a artistas, jornalistas, músicos e desportistas que são vítimas de racismo explícito nas redes sociais e em seus ambientes de atuação como aconteceu, por exemplo, com as atrizes Tais Araújo, Cris Vianna, Sheron Menezes; com a jornalista Maria Júlia Coutinho; com as cantoras Ludmila, Preta Gil e Gaby Amarantos; com os jogadores Neymar, Roberto Carlos e Daniel Alves.

Eles são celebridades que encaram o preconceito e suas vozes são ouvidas em busca de retratação ou punição aos agressores, mas quantas pessoas que não têm a fama como aliada, sofrem esse preconceito caladas e sem chances de obter uma reparação aos danos causados a elas? São milhares de pessoas que podem vir a desistir de sonhos ou de realmente

se sentirem inferiores por motivo de preconceitos que, dependendo da estrutura emocional de quem o sofre, levam a uma estagnação ou uma depressão profunda.

O racismo se afirma, principalmente, quando o branco se sente ameaçado. Quando ele vê que a sua zona de conforto foi alterada de alguma forma e dado lugar àqueles que não “existiam”, que estavam silenciados. Isso aconteceu com as Cotas Raciais nas Universidades e Institutos Federais, um lugar no qual os brancos eram os detentores quase absolutos das vagas. As cotas mexeram com os docentes, discentes e comunidade externa que busca uma vaga na Educação Pública.

Em 27 de maio de 2017, foi publicado no principal jornal (Diário Popular) da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, um artigo de opinião intitulado: “O absurdo das cotas raciais na pós-graduação”, escrito por um ex-professor e ex-pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Ainda que o escrito viesse de alguém da área acadêmica, o texto versava em “achismos” e argumentos de senso comum, o que nos leva a crer que a motivação para aquela produção era essencialmente o preconceito e o racismo que ainda imperam numa cidade cuja memória escravocrata ainda está muito viva. Em seu escrito, um de seus argumentos para diminuir o valor das cotas é: “[...] os pobres de pele branca, ao tentar ingresso na universidade pública, enfrentam competição desigual: por terem menos melanina na pele veem as vagas que disputariam reservadas a cotistas” (OSÓRIO, 2017, s.p.). Percebemos aí, o desconhecimento sobre a Lei de Cotas, já que os pobres brancos também podem concorrer a uma vaga pelas Cotas Sociais. Esse é um dos pontos que a propaganda contrária às cotas utiliza para ludibriar a comunidade, pois muitas pessoas só ouvem falar nas cotas raciais e se revoltam porque pensam que o pobre branco vai ficar de fora, quando sabemos que isso não é verdade. Então, fica reservado 50% das vagas para alunos de escola pública e, desse montante, metade das vagas é para estudantes cujas famílias têm renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita e desses candidatos calcula-se a proporção igual a de negros, pardos e índios do Estado onde a Instituição está instalada, segundo o IBGE, para ocuparem as vagas raciais.

Por sorte, temos alguma resistência e militância na cidade. Negros e brancos que não se calam diante do racismo e do preconceito, respondendo a depoimentos infundados, sem estatísticas e com informações distorcidas, como no caso do artigo de Eduardo Osório. Então, em 31 de maio, Gleidson Renato Martins Dias escreve na mesma coluna (Opinião) do mesmo jornal (Diário Popular) a resposta ao artigo contra cotas raciais na pós-graduação, sob o título: “Sobre branquitude, academia e absurdos: desinformação ou racismo explícito?”. Dias

responde com base nas Leis, nas estatísticas positivas que a própria academia tem mostrado sobre o aproveitamento dos alunos cotistas raciais e seu bom desempenho, indo de encontro ao que expunha o artigo contra as cotas.

O Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa (Flavio Demarco), o Coordenador de Pós-Graduação (Rafael Vetromille-Castro) e a Coordenadora de ações afirmativas (Rosemar Lemos) da UFPel também responderam na seção do Artigo de opinião do jornal Diário Popular em 03 de junho de 2017 sobre o porquê de existirem as cotas nesse nível da Educação Superior afirmando que

a portaria normativa 13/2016 do MEC determinou que Instituições Federais de Ensino Superior apresentassem propostas para a inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação. Quando analisamos o número de professores negros, o quadro é assustador. A UFPel possui 1361 docentes efetivos. Estima-se que 20 sejam negros, menos de 1,5% do total. Quando o ingresso como professor em universidades hoje exige o título de doutorado nos concursos públicos, percebe-se o tamanho da desigualdade histórica que as ações afirmativas na pós-graduação tentam diminuir.

Buscar alternativas para a decolonização do negro em relação ao branco em toda e qualquer forma (social, cultural, política e educacional) para que ocupe um lugar de protagonismo ainda é necessário. De acordo com o General Obasanjo (*apud.* ABDIAS, 1978, p.28):

Eu deixo vocês com um apelo: encontrem os caminhos e os meios de abrir os impulsos criativos que habilitem os negros individualmente, as nações negras, e as organizações de tais nações, a reconquistar o controle de seus destinos. Somente assim poderá nosso povo contribuir novamente com sua quota ao progresso humano e somente assim poderão eles obter sua justa parte dos recursos do mundo.

Abdias (1978) questiona – e esse questionamento é essencial, em que extensão os tipos de relações raciais no Brasil constitui uma realidade histórica eficaz a ponto de inspirar ou sugerir modelos educacionais apropriados ao futuro desenvolvimento dos povos negro-africanos e suas culturas.

Dentro da academia muitos docentes se sentem ameaçados ao terem que encarar salas de aula multiculturais e multirraciais. Segundo Hooks (2013, p.55): “A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne

incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas”. Também, Aparecida (2012, p. 45), em um estudo no qual observou aulas de professores de Língua Inglesa como língua estrangeira alega que suas “análises demonstraram as limitações do ensino de uma questão sensível como raça/etnia, mas também possibilidades e isso perpassa pela formação de professor”. O medo, o receio de trazer à tona essas questões, pode limitar o desempenho do professor de qualquer disciplina.

Uma estratégia para diminuir a tensão dos profissionais da Educação é a escola buscar formação, informação e preparo para desenvolver práticas pedagógicas que visem a levantar reflexões e discussões tais como o preconceito racial. Essa tensão pode levar também a uma resistência para a aceitação das Cotas Raciais entre educadores.

Aqueles que alegam contrariedade às Cotas Raciais se apegam na meritocracia e na possível desqualificação das Universidades. De acordo com Miriam Leitão (2006): “Nunca, os que defendem cotas raciais na universidade propuseram a escolha entre cotas e qualidade da educação. Não há essa dicotomia. É uma falsidade para truncar o debate. É fundamental melhorar a educação em todos os níveis. As cotas raciais não revogam essa ideia.”

As opiniões contrárias às cotas raciais demonstram o que Sueli Carneiro expõe em entrevista à Revista Cult (2017, p. 16 e 17) de que há uma desacomodação por parte da comunidade branca:

As políticas de cotas raciais para negros na universidade tiraram os brancos da zona de conforto, e o racismo se manifestou com toda a sua virulência. [...]. Saíram [os brancos] a campo em uma articulação inusitada, nunca vista, de diferentes forças políticas, que nos expuseram a um verdadeiro pelourinho eletrônico contra as cotas.

Uma pesquisa feita pela agência nova/sb entre os meses de abril e junho de 2016 mostra que o Brasil não é um lugar pacífico e tão pouco seu povo tolerante. O estudo revelou dez tipos principais de intolerâncias, ficando o racismo em 1º lugar, conforme imagem a seguir:

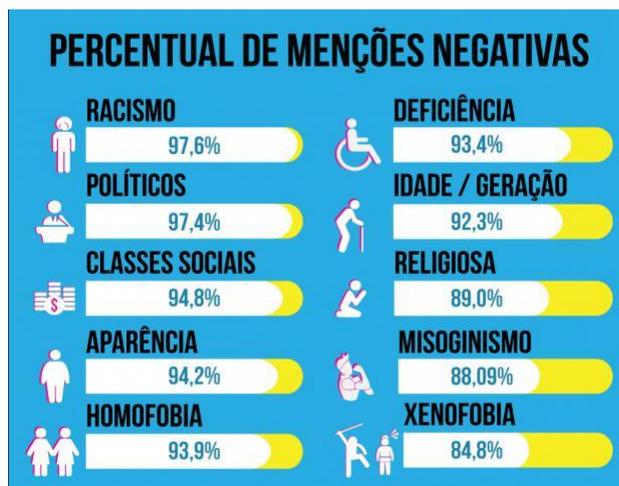


Figura 2 - Percentual de menções negativas

Fonte: Blog Geledés, 2016.

Segundo Bob Vieira (*apud.* GELEDÉS, 2016), sócio fundador da agência nova/sb: “A intolerância nas redes é resultado direto de desigualdades e preconceitos sociais em geral, não é uma invenção da internet”. A questão é que no meio virtual as pessoas intolerantes encontram um ambiente de fácil acesso para expor todo e qualquer tipo de julgamento, ficando mais “protegido” por trás da máquina.

Temos nas redes sociais o senso comum que, na maioria das vezes, demonstra-se contrário às cotas. As cotas raciais são menosprezadas, como podemos verificar no comentário feito por um internauta à publicação de um *post* em que aparece a jornalista do tempo, Maria Júlia Coutinho, na página do *Facebook* do Jornal Nacional do dia 02 de julho de 2015: “Só conseguiu emprego no JN por causa das cotas, preta imunda”.



Figura 3 - Caso de discriminação racial sofrido por Maria Júlia Coutinho

Fonte: Martinelli, 2017.

Os discursos de ódio disseminados nos comentários ao *post* do tempo no JN (Jornal Nacional) não se encontram isolados, pois neles vemos uma filiação discursiva de muitos internautas já que há várias curtidas para cada comentário racista. Segundo o então Ministro da Educação, Renato Jaime Ribeiro, em entrevista ao G1 no dia 30 de abril de 2015 (s.p.): “enquanto houver racismo” as cotas raciais serão necessárias. O aluno discriminado “teve que enfrentar toda uma agenda injusta, desnecessária, até mesmo infame, que nós [brancos] que aqui estamos nunca tivemos que enfrentar”.

Em 1988 a Assembleia Constituinte Ordinária consagra a igualdade como o mais importante princípio garantidor dos direitos individuais. A palavra “igualdade” pode nos levar a crer que todo o tratamento deva ser igual a cada indivíduo. No entanto, “para cada situação encontrada como injusta e discriminatória, deve o Direito, por meio da lei, promover a equiparação dos desiguais, atendendo, dessa forma, o princípio constitucional da igualdade” (JÚNIOR *et al*, 2006, p. 14). A Lei de Cotas Raciais veio para tentar equiparar a igualdade racial no ambiente acadêmico e promover uma igualdade também fora dele, pois, a partir da conclusão dos cursos de graduação e pós-graduação, a formação pode colaborar para a ocupação de posições de maior destaque e de melhor remuneração.

Franz Fanon, em 1952, propõe uma tentativa de compreensão da relação entre o negro e o branco na sua obra “Pele Negra Máscaras Brancas”, convidando seu “irmão negro ou

branco a sacudir energicamente o lamentável uniforme tecido durante séculos de incompreensão” (FANON, 2008, p.29). Falar dessa relação continua sendo necessária, pois enquanto o racismo e o preconceito existirem, ela terá de ser tratada.

A imprensa nacional tem denunciado com veemência que os negros continuam sendo minoria no topo da hierarquia das empresas brasileiras. Segundo Fernanda Perrin (2017): “Além de serem preferencialmente demitidos os negros são preferencialmente recusados” nos setores de Recursos Humanos das empresas brasileiras. Isto apesar de Franz Boas (2004) ter advertido insistentemente os antropólogos americanos, há praticamente um século, de que não há nenhuma evidência da superioridade da branquitude sobre as outras raças. Mais recentemente Carrithers (2010) alega que a grande distinção da espécie humana, contrariamente às outras espécies, é a variação e Barbujani (2007) apresenta pesquisas genéticas que mostram que há mais variedade genética entre os membros da raça (comunidade) negra do que entre os brancos e negros. Mas, segundo nos informam os autores que trabalham com a identidade, esta somente pode ser construída na linguagem e segundo Bhabha (2005) isto é feito pela repetição das metáforas. Derrida (1991), por sua vez, nos adverte sobre a importância da desconstrução dos binarismos. Segundo o autor, sem esta desconstrução não poderemos construir a igualdade. Por isso a importância de a sociedade continuar produzindo enunciados que denunciam o racismo.

É importante ter o cuidado de não delimitar o poder e a voz dos negros apenas para tratar assuntos que tenham relação com os seus, pois como bem nos fala Angela Davis ao tratar do cidadão americano negro, podendo ser perfeitamente trazido para a realidade do Brasil:

Presume-se com grande frequência que a população branca é obrigada a reconhecer a liderança da população negra **apenas** quando a igualdade afro-americana está em jogo [sendo qualificada] para falar em nome do seu próprio povo e não das condições da sociedade e da humanidade como um todo. (DAVIS, 2017, p. 26, *grifo meu*).

Essa voz do negro nas diferentes situações e em diferentes espaços deve ser propagada e não apenas quando diz respeito a assuntos de seus pares. Dentro da academia, inclusive, a voz negra pode mudar a cultura da branquitude; essa cultura brasileira de que as carteiras universitárias deveriam ser ocupadas pela elite branca, de classe média e alta, a qual o impacto raça e classe, subjacente às Cotas, tem mexido.

A presença de negros em maior número na academia por conta da Lei de Cotas é um fenômeno transgressor e faz com que todos, brancos e negros, reflitam sobre suas posições na sociedade como um todo, ainda que com suas especificidades culturais e identitárias, porém trabalhando para um bem comum: uma mudança de estrutura.

3.1 Racismo Daltônico e suas estruturas

Bonilla-Silva sugere estarmos vivendo um “novo racismo”; uma “nova e poderosa ideologia que emergiu para defender a ordem racial contemporânea: a ideologia do racismo daltônico” (2003, p. 55, *tradução da autora*). É um tipo de racismo que culpabiliza a vítima e que ora é explícito ora não. O autor explica como se estrutura o racismo daltônico, e dentro dessa perspectiva de racismo é que trabalharei com as análises dos depoimentos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa na Análise e Discussão dos Dados.

Para Bonilla-Silva, o racismo daltônico está estruturado das seguintes formas:

1) Liberalismo abstrato: esta estrutura de racismo envolve ideias associadas com liberalismo político e econômico de maneira abstrata para explicar questões raciais. Ao usar a linguagem do liberalismo, brancos podem parecer racionais e até morais ao se oporem às abordagens práticas para lidar com o fato de desigualdade racial. Aqui é a questão de “oportunidades iguais” que gira em torno de um discurso que ignora a falta de representatividade de negros em bons empregos e instituições de ensino e, portanto, é uma utilização abstrata da ideia de “oportunidades iguais”. Outra questão é de “individualismo” e “escolha”, a qual os brancos, utilizando estes princípios liberais justificam terem o direito de escolherem viver segregados em bairros, escolas, comércios, clubes. Isso demonstra estarem alheio às consequências negativas dessas práticas para com quem as sofre.

2) Naturalização: aqui o racismo é visto como natural, ou seja, é uma estrutura que permite aos brancos explicarem o fenômeno racial como acontecimento habitual. Bonilla-Silva exemplifica dizendo que os brancos alegam que a “segregação” é natural porque as pessoas com backgrounds de todo o tipo gravitam em torno de seus semelhantes, dos que têm afinidades. Simplificam dizendo que é assim que as coisas são e que as minorias raciais também fazem o mesmo.

3) Cultural: o racismo cultural é uma estrutura que recorre a argumentos culturalmente construídos e reproduzidos sobre grupos raciais e étnicos, tais como: “Asiáticos

são muito inteligentes”; “mulher negra brasileira é boa de samba”; “judeus são sovinas” e assim por diante.

4) Minimização: esta estrutura sugere que o racismo não é mais o fator central que afeta as chances de vida das minorias e os discursos versam sobre “há discriminação, porém está cheio de oportunidades lá fora” e “antes era muito pior”. Os que se filiam a esse discurso ainda acusam as minorias de “hipersensíveis” e alegam que os negros usam o fator raça como uma “desculpa” ou de “jogar o jogo infame das cartas raciais”.

A questão é que as pessoas as quais se encaixam no racismo daltônico, acreditam não serem racistas e segundo o autor elas usam essas estruturas em combinação e não de uma única forma, como veremos na Análise dos Dados coletados.

3.2 A Lei 12.711 ou Lei de Reserva de Vagas – Ação Afirmativa

Em 1960, com John F Kennedy como presidente, surge nos Estados Unidos o termo “Ação Afirmativa” como forma de se referir a feitos que promovessem a igualdade entre negros e brancos, pois apesar da dessegregação proposta em 1954, a separação era evidente. De acordo com Altafin (2011, p. 22), após casos específicos de racismo via-se que “as escolas segregadas eram inconstitucionais e dessegregação, na grande maioria das escolas do Deep South⁷, não passava de uma farsa”. A Corte Suprema dos Estados Unidos conclui que “no campo da educação pública, a doutrina de „separados, mas iguais“ não tem lugar”.

No Brasil, o Ministério da Educação foi criado em 1930, no governo de Getúlio Vargas e, desde então a Educação Brasileira passou a ser organizada em forma de lei por meio da Lei de Diretrizes e Bases, tendo seu surgimento e veiculação na Constituição de 1934. A LDB tratava, e ainda trata, apenas da estrutura organizacional das escolas brasileiras e nosso sistema era carente de formas de leis que contemplassem questões mais complexas como o acesso à educação pública por parte de sujeitos que, de uma forma ou de outra, estão marginalizados na nossa sociedade devido a sua classe social ou raça. A educação atual

⁷ Região Sul dos Estados Unidos que compreendia plantações e, por isso, mais dependente da mão de obra escrava.

peça ao não prepará-lo [o sujeito] para a agressão de que ele está destinado a ser objeto. Ao lançar os jovens na vida com uma orientação tão incorreta, a educação procede como se munisse com roupas de verão e mapas dos lagos do norte da Itália pessoas que farão uma expedição polar. (FREUD, 2014, p. 163-164).

E é isso que é feito com o aluno cotista negro ao apresentarem-lhe um caminho de luz, cheio de positivities com o possível ingresso na educação superior pública, mas ninguém o conduz, não lhe orientam. Ele necessita de uma mão disposta a lhe apontar meios de chegar ao final de seu ciclo acadêmico com sucesso. O que lhes oferecem é uma Lei para ingressarem no Instituto Federal ou na Universidade, mas nenhum apoio durante seu desenvolvimento educacional dentro da Instituição.

É dever da sociedade e do governo promover políticas educacionais, sociais e culturais que amenizem a marginalização pela qual homens e mulheres negros têm sido relegados. As Instituições de Ensino Superior sempre tiveram uma autonomia para elaborar e estabelecerem suas normas de ingresso dos estudantes aqui no Brasil. Segundo Frias (2012, p. 130): “[...] 180 instituições públicas de ensino superior brasileiras (incluindo universidades, faculdades e institutos federais e estaduais) [já] ofereciam algum tipo de ação afirmativa a pobres, negros e indígenas”. Mas, a partir do momento em que a Lei No 12.711 foi sancionada pela presidente Dilma Roussef, uma padronização para o ingresso de estudantes nas Instituições de Ensino Superior foi iniciada conforme abaixo (Diário Oficial, agosto de 2012):

Art. 4o As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o **caput** deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5o Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no **caput** deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

A Lei No 12.711 veio para democratizar a Educação Pública de nível superior no Brasil. A população ainda necessita esclarecimentos sobre o que trata esta Lei e no Campus Rio Grande isso não é diferente. A comunidade necessita debater a respeito para que haja um melhor entendimento do que está acontecendo.

Antes de a Lei ser sancionada, houve os que alegaram ser inconstitucional, mas os ministros do Superior Tribunal Federal (STF) foram unânimes em favor da sua constitucionalidade. De acordo com Munanga (2017, p. 42) essa decisão encerra “apenas uma dúvida legal, mas não derrotam os argumentos dos que continuam a pensar que as cotas, em vez de corrigir desigualdades de oportunidade em matéria de acesso à universidade pública, introduzem um racismo ao contrário [...]”.

Ao contrário do que alguns propagam, a adoção das cotas não tem a ver com a exclusão total do mérito, pois ela utiliza critérios que promovem a competitividade entre “iguais”, ou seja, estudantes que tiveram oportunidades educacionais semelhantes, concorrem entre si. De acordo com Chalhoub (2017, s.p.): “Os estudantes negros e indígenas que serão selecionados representarão uma fração dos que postularam uma vaga na universidade. Serão, portanto, os melhores entre eles”.

Lembrar a questão histórica e cultural que carregamos no nosso país é importante para compreendermos o quão significativo são as cotas sociais e raciais. Nunca obtivemos uma igualdade, de fato, seja entre homens e mulheres, entre negros e brancos ou entre ricos e pobres. As diferenças são discrepantes no que diz respeito ao tratamento desses indivíduos em lugares públicos ou privados.

Com o histórico que temos no Brasil, sendo o nosso país o último da América Latina a abolir a escravidão em 1888, é mais que compreensível que os afrodescendentes tenham suporte para resgatarem sua dignidade e se tornarem mais fortes por meio da educação.

De acordo com Júnior *et al* (2006, p. 28):

O Brasil é a segunda maior nação negra do mundo, atrás somente da Nigéria. Em 2002, cerca de 170 milhões de indivíduos que compunham a população brasileira, 54% se declaram brancos, 45,3% se declaram pretos ou pardos, 0,46% amarelos e 0,16% índios. Os negros representam 64% da população pobre e 69% da população indigente.

Os dados citados acima revelam as marcas profundas deixadas pela escravidão, já que a estatística também nos aponta que 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos estão na

Universidade, enquanto apenas 2% dos jovens negros dessa mesma faixa etária estão no ensino superior.

A reparação, segundo Chalhoub (2017), deve ser levada a sério. Os negros foram trazidos ao Brasil de forma ilícita e desumana e nosso Estado se organizou para defender os interesses dos exploradores brancos (cafeicultores, charqueadores, etc.), enquanto os negros eram objetificados, explorados e maltratados. Por isso, não podemos nos impressionar com a corrupção que assola este País nos dias de hoje, já que ela está diante de nós desde a nossa colonização. O Brasil é tão racista que, para a imigração de brancos Italianos e Alemães, por exemplo, foram adotadas políticas afirmativas no final do Século XIX, enquanto que para os negros libertos em 1850, não houve uma organização por parte do Estado para promover uma adaptação a sua nova realidade: foram largados a sua própria sorte, sem ter para onde ir, onde morar, onde estudar, onde trabalhar. Sem condições para refazerem suas vidas.

O racismo está presente tanto nos países desenvolvidos como nos países em vias de desenvolvimento. Entretanto, segundo Lampert (1998, p.138): “[...] alguns têm lançado mão de dinâmicas para eliminar/amenizar problemas decorrentes dessa problemática”. Talvez o ingresso nas Universidades e Institutos Federais por meio das cotas raciais seja uma das alternativas encontradas pelo Governo Brasileiro para minimizar a diferença social e cultural que sempre serviu de abismo entre brancos e negros.

Miguel Arroyo (2013, p. 270) destaca dois quadros apresentados na educação em tempos de exclusão. Um quadro de desolação, no qual “a impossibilidade de pensar em qualquer projeto educativo” persiste, pois nele cada sujeito “se vira, se torna empregável, sobrevive” como pode e por sua conta. É um quadro em que o autor nos leva a refletir se “é possível ainda pensar que há educabilidade nesses processos tão brutais”. Paralelamente, o outro quadro destacado por Arroyo nos mostra que “há sujeitos humanos se construindo; sindicatos preocupados com esses sujeitos, que têm uma história insubstituível; que têm sido, junto com os momentos sociais os grandes sujeitos educadores das últimas décadas”.

Segundo Arroyo, estamos na fase de humanização ou de desumanização. O que temos que fazer como educadores é oferecer para crianças, jovens e adultos, formas de humanização dentro do espaço escolar. O que esses sujeitos “procuram é recuperar a humanidade que lhes foi roubada [e] se cumprirmos essa função como educadores, teremos cumprido uma função histórica diante da exclusão social e cultural” (2013, p. 272-273).

Essa inserção social por meio da educação tem uma finalidade libertadora e, portanto, política. Costa (2019), em seu artigo “Questão racial e libertação: uma leitura intercultural em Enrique Dussel”, reflete sobre alguns aspectos centrais do ponto de vista epistemológico e político, para aproximações críticas em torno da questão racial na América Latina e dentre esses aspectos, encontra-se a educação.

Comprendemos à luz do pensamento dusseliano que a questão racial e a educação são eminentemente políticas e implicam em construir pela participação radical dos sujeitos na vida social e pela permanente problematização da realidade, ações necessárias à ação transformadora da sociedade. Trata-se de uma ontologia político-educativa que parte da certeza de que vivemos numa sociedade opressora e desigual. (COSTA, 2019, p.28-29)

Para minimizar as desigualdades, a proposta de ingresso pela Lei de Cotas ou Reserva de Vagas (Lei 12.711), a qual se assemelha com o que propõe Boaventura Santos com a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), tem sido uma alternativa eficaz no Brasil. Já é um passo em direção a deseletização do Ensino Superior visto que assim como a UPMS “visa auto-educar os ativistas e dirigentes dos movimentos sociais e organizações” (p. 170), a Lei de Cotas visa abrir as portas das Universidades e Institutos para grupos socioeconômicos e raciais que sempre estiveram marginalizados. De acordo com Boaventura (2010, p. 137): “[...] o conhecimento, em suas múltiplas formas, não está equitativamente distribuído na sociedade e tende a estar tanto menos quanto maior é o seu privilégio epistemológico”.

O princípio das cotas étnico-raciais brasileiro segue o que grandes universidades como Harvard, Yale e Columbia adotam a fim de obterem diversidade entre os seus estudantes. Para o historiador Sidney Chalhoub (2017, s.p.):

A meritocracia como valor universal, fora das condições sociais e históricas que marcam a sociedade brasileira, é um mito que serve à reprodução eterna das desigualdades sociais e raciais que caracterizam a nossa sociedade. [...]. Não existe nada que justifique essa meritocracia darwinista, que é a lei da sobrevivência do mais forte e que promove constantemente a exclusão de setores da sociedade brasileira.

A promoção da diversidade social e racial dentro dos espaços acadêmicos (Universidades e Institutos Federais) permite um diálogo com olhares distintos e isso possibilita um crescimento cultural e intelectual de todos os participantes. Porém, Chalhoub

(2017) alerta para que todos sejamos vigilantes, pois “haverá tentativas de fraudes no vestibular. Haverá tentativa de agressões gratuitas” e os ingressantes cotistas precisarão ser acompanhados e acolhidos para que a inclusão ocorra de fato.

A necessidade de aferição da autodeclaração dos candidatos às cotas raciais se fez necessária após alguns casos de fraude que ocorreram. Os movimentos negros dentro das universidades, tais como os coletivos Negra da, no Espírito Santo, e NegreX, na Bahia (LESME, 2016), foram grandes responsáveis para que houvesse uma seleção mais apurada e séria, pois passaram a perceber que o número de alunos negros e pardos nas salas de aula não condizia com o que promovia a lei de cotas.

De acordo com um levantamento do Estadão, obtido por meio da Lei de Acesso à Informação, uma em cada três universidades federais Brasileira já investigou a matrícula de estudantes por suspeita de terem fraudado o sistema de cotas raciais (TOLEDO, 2018). Entre as universidades com maior número de suspeitas ou casos de fraudes, a região Sul é a que tem o índice superior, conforme figura a seguir.

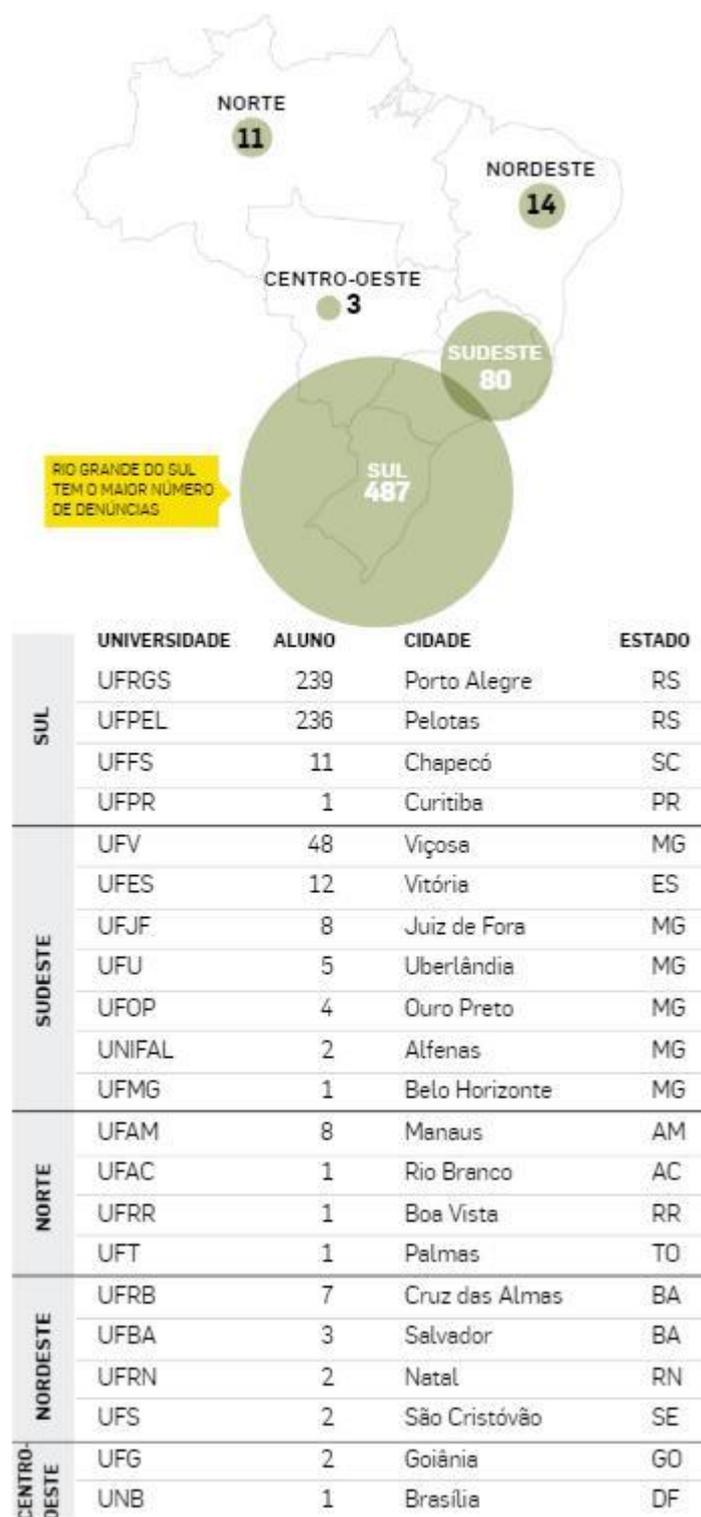


Figura 4 - Número de denúncias de fraudes por região.

Fonte: Estadão, 2018.

Com o intuito de minimizar as fraudes e até deter os possíveis burladores, o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPOG) designou uma Instrução Normativa

estabelecendo que os concursos públicos federais deveriam ter uma comissão para averiguar a aparência física dos candidatos às vagas por cotas (Diário Oficial da União de 02/08/2016, nº 147, seção 1, p. 54). Essa medida é válida, porém muito delicada, pois lida com a identidade racial dos sujeitos envolvidos, além de ser uma questão subjetiva que envolve as crenças de o que é ser “negro”, “pardo” e “índio” no Brasil, tendo que ser definida por uma comissão. Como exemplo da complexidade e subjetividade desta identificação visual, temos o caso dos irmãos gêmeos univitelinos que passaram por essa averiguação com diferentes bancas e um conseguiu a vaga pelas cotas raciais e o outro não.



Figura 5 - Irmãos gêmeos – um aceito pelas cotas, outro não.

Fonte: Melo, 2017.

O fato ocorreu em 2007 na Universidade de Brasília, pioneira nas cotas, antes mesmo de a Lei 12.711 ser sancionada e a Instrução Normativa estabelecer comissões de aferições do fenótipo do candidato, pois a UnB já atuava com uma banca avaliadora. Conforme o IBGE, a raça é determinada pelo próprio entrevistado quando é feito o censo, podendo escolher uma das cinco opções: branco, pardo, preto, amarelo ou indígena. Na banca, formada por diferentes gêneros e raças, a comissão tem a responsabilidade de determinar a raça do “outro”.

Por motivo da Lei de Cotas Raciais, muitas pessoas resolveram assumir sua identidade afro e outras usaram de má fé a autodeclaração de maneira oportunista. Portanto, somente construir políticas de acesso não basta. É necessária uma mudança mais profunda da sociedade em relação ao reconhecimento do direito de um povo que foi e continua discriminado, desconstruindo o olhar pós-colonizador da supremacia branca.

A gerente da pesquisa do IBGE, Maria Lucia Vieira, em nota à Agência de Notícias daquele Instituto, ressalta a redução dos brancos e aumento de autodeclarados pretos e pardos na população, sendo essa uma tendência verificada ao longo do tempo. Segundo a pesquisadora isso decorre de dois fatores principais:

Há a tendência da miscigenação, ou seja, que a população se misture e o grupo pardo cresça. E, no caso do aumento da autodeclaração de pretos, tem um fator a mais: o reconhecimento da população negra em relação à própria cor, que faz mais pessoas se identificarem como pretas. (VIEIRA, 2016, *apud*. SARAIVA, 2019)

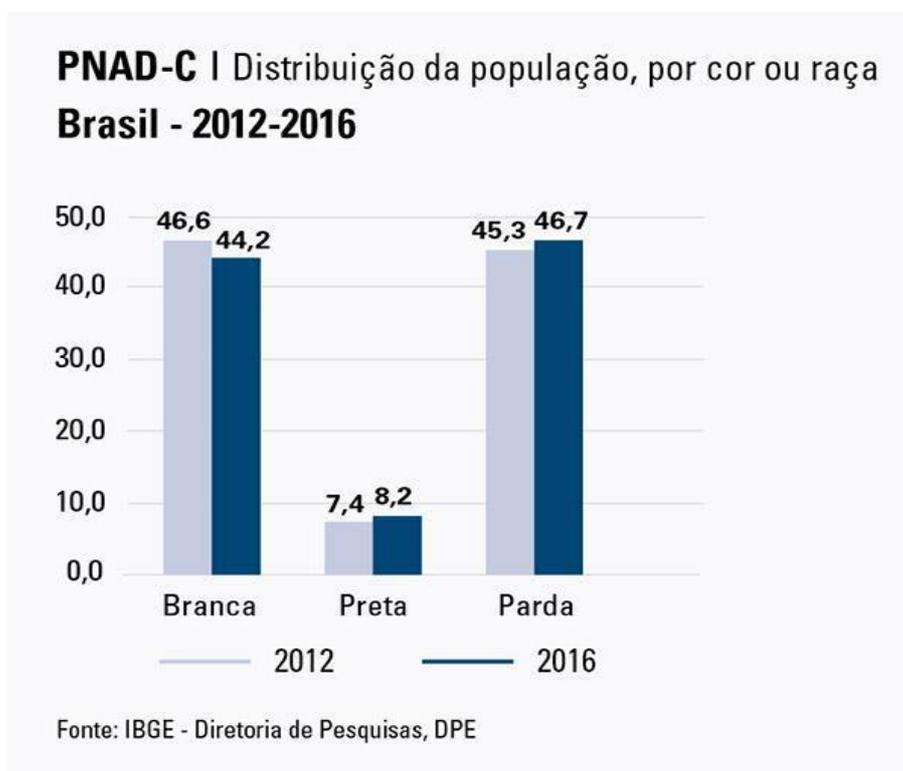


Figura 6 - Distribuição da população por cor ou raça

Fonte: Agência de Notícias do IBGE, Saraiva, 2019.

Sobre o aumento do número de autodeclarados afrodescendentes, Lesme (2016, *online*) argumenta: “Geralmente, os „afroconvenientes“ são pessoas pardas, ou seja, que possuem alguma miscigenação racial ligada aos negros, e, por conveniência, já que não assumiam ser dessa etnia anteriormente, tentam ou desfrutam de todos os benefícios da chamada „democracia racial“”. Por isso, as comissões de heteroidentificação são importantes para que a Lei de Cotas não seja desperdiçada com quem não sofre racismo por não possuir o fenótipo negro, de fato.

3.3 O ambiente acadêmico e o estudante negro

Todo o preconceito racial ou discriminação citados anteriormente são carregados para dentro da Instituição de Ensino, influenciando no ambiente escolar. Inclusive, estudos sobre resiliência recentemente

têm mostrado a necessidade de olharmos para os fatores culturais e contextuais associados à adaptação bem-sucedida em diversas ecologias, bem como para a proposição de maior investimento e para o papel do Estado e das políticas públicas no oferecimento de recursos às populações de risco (COIMBRA, 2015, p. 39).

A permanência ou não dos alunos em geral, mas principalmente dos alunos ingressantes pelas cotas, depende primordialmente do ambiente escolar. De acordo com Marc Thiébaud (*apud.* SALLA, 2013, p. 37): “Pode-se considerar que o clima de uma escola corresponde a sua atmosfera, valores, atitudes e sentimentos partilhados pelos atores, assim como às relações sociais e com o conhecimento”. Quando pensamos em uma atmosfera, temos que ter em mente os sujeitos envolvidos, pois eles são os responsáveis pela qualidade dessa ecologia: os alunos e suas famílias, os professores e os técnicos-administrativos. São esses agentes que interferem no relacionamento interpessoal positivo ou negativo.

Moema Teixeira (2003, p. 241) escreveu um livro resultante de sua pesquisa sobre “a questão da ascensão social dos negros a partir do estudo das trajetórias daqueles que ingressaram, como alunos e professores, na universidade”. De acordo com os vários depoimentos de alunos negros universitários o ambiente acadêmico é branco e os relatos falam de: diferença de tratamentos entre brancos e negros; a dúvida lançada sobre sua “inteligência” e sua capacidade; espanto por haver negros em cursos elitizados como Medicina, Odontologia e Direito; competitividade acadêmica na qual um branco não pode “perder” para um negro; a descrença da família e dos professores do Ensino Fundamental de que o negro possa cursar o ensino superior.

Os depoimentos que resultaram no livro de Teixeira em 2003 continuam atuais visto que, mesmo 16 anos depois, o mal-estar de alguns brancos são explicitamente proferidos ao conviverem com negros, persistindo o racismo dentro da academia. Temos alguns exemplos concretos como os casos ocorridos recentemente em duas Instituições importantes de São Paulo. Em 06/03/2018, um aluno de 19 anos, cursando o 4º semestre do Curso de Administração de Empresas da Faculdade Getúlio Vargas (FGV) de São Paulo, tirou uma foto

de outro estudante da mesma instituição e compartilhou em um grupo de *whatsapp* com a frase: “Achei esse escravo no fumodromo! Quem for o dono avisa!”.



Figura 7 - Discriminação via *whatsapp*

Fonte: Mammi, 2018.

De acordo com depoimento da vítima, que ingressou na Instituição em 2012 e agora faz seu segundo curso: “Quando entrei na FGV éramos três ou quatro negros. Só recentemente que foi aberto mais espaço para negros e pessoas vindas de escolas públicas, mas nunca senti um clima hostil. Não digo que não existam pessoas mais elitistas e preconceituosas, mas tenho recebido bastante apoio” (MAMMI, 2018, *online*).

Decerto o clima esteja mudando justamente pelos negros terem mais representatividade dentro da Instituição em 2018 do que em 2012, quando ingressou, pois como já mencionado, o branco parece se sentir mais ameaçado quando vê essa ascensão dos negros no espaço universitário. Junto dessa ameaça, aumentam as atitudes racistas.

Em seguida, 12/03/2018, na mesma cidade, estudantes denunciam professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) por ter postado mensagem preconceituosa e racista em rede social:

Horror de turismo

Odeio pretos e pardos falando muito e comendo de tudo por muito tempo, em bandos, nos hotéis três estrelas de orla de praia! Um café da manhã macabro com tanta algazarra e gulodice. Alguém consegue comer carne de sol logo cedo lotando o prato por 3 vezes? Eles conseguem, todos! Queria ser muito rico e ter o café no meu quarto sempre, nu e escutando Mozart. (ALMEIDA, *apud.* GELEDES, 2018, *online*)

Esses fatos demonstram o ambiente hostil e preconceituoso em que vivemos em todas as partes do Brasil e em todos os setores, inclusive o da educação. Ainda assim, os estudantes cotistas têm demonstrado que seu desempenho para ingresso nas Universidades e Institutos Federais tem sido semelhantes ao dos alunos inscritos na ampla concorrência. De acordo com o então Ministro da Educação Aloizio Mercadante (*apud.* AGÊNCIA BRASIL, 2013, *online*):

A nota de corte dos alunos cotistas em medicina (geral) ficou em 761,67 pontos, enquanto a nota de corte da ampla concorrência foi 787,56 pontos. Para pedagogia, por exemplo, a nota de corte dos cotistas ficou em 591,58 e a da ampla concorrência, 598,08 pontos. Em licenciatura, a nota de corte dos cotistas foi 606,45 e a registrada pela ampla concorrência ficou em 627,51.

Além do bom índice para ingresso, pesquisas importantes apontam que o desempenho dos estudantes cotistas não possui diferenças expressivas no coeficiente de rendimento em relação aos não cotistas; isso de acordo com estudos desenvolvidos na UFBA (QUEIROZ e SANTOS, 2006), na UnB (VELLOSO, 2009) e na UERJ (MENDES JÚNIOR, 2014). Também, Wainer e Melguizo (2018) publicaram um artigo com os resultados de sua pesquisa sobre as notas obtidas nos Enades de 2012 a 2014 por alunos que entraram no ensino superior via Ações Afirmativas – cotas, bolsa ProUni ou empréstimo via Fies – e a nota de seus colegas de classe que não receberam nenhum desses benefícios. Os dados demonstram que as diferenças de notas encontradas foram consideradas sem importância prática, sendo os desempenhos de cotistas e não cotistas equivalentes e, em alguns cursos, até superiores.

Mesmo com os resultados positivos, o estudante cotista racial negro sofre mais pressão da sociedade que cobra seu desempenho, levando-o ao enfrentamento de situações estressoras e a ter que desenvolver um alto nível de resiliência.

3.4 O aluno cotista negro: a resiliência em questão

Uma de minhas inquietações é saber se o aluno cotista negro se tornou resiliente, já que vivemos numa sociedade dividida entre os que apoiam a Lei de Cotas e os que a enxergam como mais um dispositivo para segregação, humilhação e preconceito racial. A questão da não aceitação das cotas raciais por parte da sociedade (MUNANGA e GOMES, 2016) gera um desconforto nos alunos que ingressam na Instituição por meio dessa ação afirmativa e isso pode acarretar muito mais transtorno para que ele se adapte na nova Instituição e na nova realidade em que se encontra.

De acordo com Munanga e Gomes (2016, p. 191), muitas pessoas se opõem às cotas por desconhecimento,

outras usam falsos argumentos apenas para defender a manutenção de sua posição privilegiada na sociedade; há ainda aqueles que distorcem os fatos e afirmam, sem provar, que as ações afirmativas não tiveram resultados positivos em outros países onde foram implementadas, o que não é verdadeiro. E ainda há aqueles que reduzem as ações afirmativas às cotas raciais e dizem que estas poderão gerar ainda mais discriminação.

No entanto, além de estar respaldado pela Lei de reserva de vagas, o aluno pode também encontrar aporte no direito de resistência, pois "o direito de resistência, entendido como garantia individual ou coletiva regida pelo direito constitucional, está à serviço da proteção da liberdade, da democracia e também das transformações sociais [...]" (BUZANELLO, 2001 p. 11). Temos uma questão de transformação social clara no ingresso desses estudantes à Universidade ou Instituto Federal.

O direito de resistência não deve ser pensado apenas como uma questão política, pois vai muito além assumindo "relevância como um instrumento privilegiado na interlocução com a realidade social" (BUZANELLO, 2001, p. 12) e isso demonstra justiça perante o texto constitucional. Se a comunidade negra perceber que ao longo das décadas foi moralmente desrespeitada e enxergar reparos políticos e sociais, tais como a Lei de Cotas, como uma forma de inseri-la num tropo da sociedade que lhe foi negado, ela estará resistindo e lutando pelo seu direito a esse espaço sócio-político-cultural.

A comunidade negra não deve apenas assistir ao que a comunidade branca decide para suas vidas, pois assim continuaremos de forma camuflada no passado de opressão, sob o olhar

do pós-colonizador. A comunidade negra deve, sim, lutar pelos seus ideais, pelo seu espaço e essa luta deve ter por fim um sentimento positivo para que vivam bem e progridam sem que as marcas do racismo, das opressões e das desigualdades lhes impeçam de viver a vida de forma mais leve, numa resiliência plena.

Grigoletti, em artigo intitulado “Mais além de tua pele: o sujeito contemporâneo” (2016), relata que o psicanalista Anzieu (2000) denuncia

a falta de limites não só das relações humanas nas diversas áreas de uma sociedade como também a falta de limites e diferenciação entre o eu e o outro, expressão também do dano à pele psíquica do sujeito contemporâneo. Portanto, podemos dizer não ser mais os poros que permitem as trocas entre o interno e o externo, mas rombos na epiderme mental que levam o eu a perder-se na imensidão social ou a ser invadido pelo desmedido outro. Nunca foi tão necessário o „não“ consciente ao outro, para a necessária manutenção da barreira/pele protetora e auto regulatória do Eu identitário pós-moderno (GRIGOLETTI, 2016, p. 257).

É nessa relação pele-epiderme e pele-psíquica que se dão as relações, principalmente entre diferentes raças, de forma profunda e que mexem com o “eu” e o “outro”. Daí a importância, também, de trabalharmos a resiliência, atentando para o que nos diz Guzzo (2015, p. XII): “Não se pode confundir resiliência com incapacidade de reagir”. A questão fundamental dentro da resiliência são as atitudes tomadas pelo sujeito após um dado sofrimento. Ser resiliente é ter a “capacidade de superar o distúrbio imposto por um fenômeno externo e inalterado” (ANTUNES, 2012, p. 316) e tem seu lado positivo, pois o sujeito consegue (sobre)viver diante dos fatores extremos e negativos de forma que encontra forças para ficar “bem”, ao seu modo.

Devemos considerar a ecologia do entorno do aluno cotista negro para identificarmos os fatores externos que promovem (ou não) o neodesenvolvimento. Cyrulnik e Cabral (2015, p. x) dizem que os recursos internos

são desenvolvidos nos chamados períodos sensíveis: os primeiros anos de existência, a puberdade, o estado de paixão, as crises identitárias ou os momentos de desterritorialização de espaços existenciais (GUATTARRI & ROLNIK, 1999), além dos movimentos transferenciais com professores, médicos, parceiros amorosos ou terapeutas. Estão aí as chances de reconstrução desse estilo, a partir da internalização de novas experiências, que poderão produzir uma mudança de posição subjetiva, o que, por sua vez, corresponderia a novas possibilidades de construir novas bases de segurança. É esse o espaço no qual se pode operar uma mudança significativa: um espaço de crise, de abertura e sensibilidade.

Os alunos cotistas negros do primeiro ano do IFRS Campus Rio Grande se encontram no período sensível, pois eles estão na adolescência – fase de crises identitárias fortes – e num momento de desterritorialização de espaço existencial – eles estão agora dentro de uma nova instituição de ensino. São muitas as mudanças por que passam os alunos e, caso não se sentirem acolhidos, há grandes possibilidades de uma experiência traumática, impedindo um bom desenvolvimento e seus estudos. Por isso, temos o papel dos professores como grandes aliados a esse desenvolvimento da subjetividade desses alunos porque são eles, os docentes, que estarão mais próximos dentro da Instituição, além dos colegas de sala.

Conforme Barbosa (2010, p. 07): “Sem angústia a resiliência não floresce”. Quando nos encontramos em situações conflitantes em que nossa sobrevivência ou bem-estar são colocados à prova, necessitamos mobilizar nossa resiliência pessoal e desenvolvermos estratégias que não estavam presentes no nosso repertório de respostas prontas para a pergunta: Como vou resolver esse desafio ou problema?

De acordo com Guzzo (2015, p. XV) a resiliência

pode ser, sem dúvida, um caminho importante para entender como fortalecer pessoas e grupos para a superação de problemas sociais e enfrentamento à opressão e exploração a que vivemos submetidos, muitas vezes sem a necessária consciência dessa condição.

Muitas vezes os estudantes cotistas negros não têm consciência ou preferem fazer que não veem a opressão e preconceito por trás das piadas e dos chamamentos de colegas que se utilizam de uma suposta “intimidade” para agressões verbais. Cyrulnik e Cabral (2015, p. 19) dizem que

ou a pessoa passa a viver uma vida tensionada e, por meio do mecanismo psíquico da clivagem, gastando grande parte de sua energia para se proteger das invasões e agressões do mundo (para sobreviver, ela precisa colocar em ação mecanismos para se adaptar à dor – física ou psíquica – e conviver com a impossibilidade de compartilhar com os outros a intensidade de uma vivência incomunicável), ou então encontra condições, oferecidas pela forma como seu traumatismo é tratado pelo ambiente, de realizar um processo de resiliência, de retomar suas possibilidades de investimento no cotidiano e de criação de novas oportunidades de viver.

A Instituição de Ensino deve se preparar para oferecer essas novas oportunidades de vivência a fim de colaborar para a formação plena de seus alunos, seja através de Núcleos ou Departamentos que discutam temáticas de interesse para o bem-estar e bem viver dos seus

estudantes, seja por parte dos educadores no desenvolvimento de práticas pedagógicas. Guzzo (2015, p. XIII) entende a resiliência como “um processo de superação da adversidade cotidiana que se instaura por meio da dialética sujeito e sociedade, da tensão risco e proteção e da efetiva ação sobre as condições concretas de desenvolvimento de crianças, adolescentes e família”.

Segundo Lucélia (2011, p. 87): “A resiliência do afrodescendente é indiscutivelmente singular a qualquer outro grupo por ser uma resiliência alicerçada na resistência, na alegria e na perseverança”. A história nos mostra que, mesmo com tanta selvageria, tanta desumanização para com o povo negro, eles ainda mostraram sua força, sua resiliência e seu poder ao superarem tantas situações traumáticas que inviabilizaram seu crescimento pessoal, educacional e profissional. De outra forma, teriam sido dizimados.

Nadal (2007), em sua pesquisa com afrodescendentes, considera a natureza sistêmica da resiliência por meio de variáveis internas e externas que se relacionam nos níveis de: ontossistema (características internas); microssistema (família); exossistema (comunidade); e o macrossistema (cultura e sistema político). Para os estudantes cotistas que estão, em geral, vulneráveis, a escola (exossistema) junto de seus professores e servidores servem como instrumentos de apoio à reconstrução do “ser” destes alunos. Se esses atores elaborarem estratégias que visem dar um suporte para os alunos, suas adaptações a essa nova fase da vida serão, provavelmente, mais brandas e mais bem-sucedidas.

O psicólogo e professor George Barbosa deu início a validações de uma tabela para aferir o nível de resiliência do sujeito em seu Doutorado em 2006 e em 2009, chegando a uma nova escala e validada, a qual trabalho em meu estudo. O seu referencial teórico recorreu à teoria da Terapia Cognitiva e a abordagem psicossomática. A primeira

tem como princípio básico, a ideia de que a maneira como os indivíduos percebem e processam a realidade influencia diretamente na forma como eles se sentem e se comportam, ou seja, não é a situação em si que determina o sentimento do indivíduo, mas o modo como ele a interpreta, que ele percebe as emoções e os comportamentos, isto é, o modo como cada pessoa entende o evento, advém do conjunto de crenças que possui. (MARTINS, 2013, p. 98-99)

A abordagem psicossomática compreende o ser humano de forma integral, o que possibilita o conhecimento do contexto sócio histórico em que os estudantes cotistas negros participantes desta pesquisa estão inseridos.

A escala do *Quest_Resiliência* lida com os domínios das crenças do respondente, subdividindo-as em oito categorias denominadas de Modelos de Crenças Determinantes (MCDs), que expressam o quanto uma pessoa acredita e defende seus modelos de crença. Como resultado, surgem padrões comportamentais no enfrentamento do estresse, que podem ser identificados como comportamentos de passividade ou de intolerância para com a situação estressora.

Conforme exposto no *site* da SOBRARE (2017, online), o *Quest_Resiliência* mapeia os sistemas de crenças relacionadas à condição de ser resiliente e contribui para identificar e compreender a forma como se acredita que os fatos e situações adversas ocorrem na vida. Esse instrumento é apresentado sob a forma de categorias em uma tabela com comentários, traduzindo a intensidade das crenças que organizam as atitudes e de como se acredita que pode superar as adversidades. O *Quest_Resiliência* traz 72 afirmações que expressam o conteúdo de crenças retiradas da literatura especializada. Os 72 itens que constam no questionário agrupam-se em oito categorias denominadas de **Modelos de Crenças Determinantes (MCDs)** e reúnem os seguintes temas:

- 1) **MCD Autocontrole** - Crenças mapeadas: ter o comportamento afetado; controlar o comportamento de modo flexível; controlar o temperamento; controlar a determinação nos projetos; controlar o impulso de agir.
- 2) **MCD Leitura Corporal** - Crenças mapeadas: habilidade para descansar; solução para o desgaste corporal; identificar reações corporais no outro; atenção às reações no corpo; ter ciência das alterações corporais.
- 3) **MCD Análise de Contexto** – Crenças mapeadas: identificar consequências nas decisões; prioridades de vida; interpretar de forma correta; planejar soluções; analisar as razões e motivos.
- 4) **MCD Otimismo para com a vida** - Crenças mapeadas: capacidade de finalizar tarefas; confiar no desempenho; habilidade de contornar problemas; olhar de modo positivo; cultivar esperança.
- 5) **MCD Autoconfiança** - Crenças mapeadas: segurança ao dividir responsabilidades; capacidade de dividir responsabilidades; habilidades para superação; encontrar soluções na resolução de problemas; sentir-se seguro.
- 6) **MCD Conquistar e manter Pessoas** - Crenças mapeadas: preservar amizades; conhecer pessoas; frequentar ambientes; competência de manter relacionamentos; preocupar-se com o outro.

- 7) **MCD Empatia** - Crenças mapeadas: expressar de modo claro; facilidade de conversar; identificar o sentimento de outro; aproximar de pessoas; interagir bem.
- 8) **MCD Sentido de Vida** - Crenças mapeadas: razão de viver; colocar-se em segurança; fé na vida; avaliar riscos; ter significado para a vida.

A Resiliência dos estudantes cotistas negros será analisada, pois apesar dos resultados já apontados aqui, sobre sucesso de desempenho dos cotistas, o estudante cotista negro se torna vulnerável, podendo vir a desistir dos estudos em virtude das adversidades as quais ele passa como ser apontado como cotista por causa de sua cor, de forma pejorativa dentro da escola. Aí, então, ele se encontra em situação de vulnerabilidade e cabe à Instituição de ensino estar atenta e disposta a lidar com esse fenômeno.

A aula de Língua Inglesa pode ser um local adequado para o fortalecimento de vínculos, mantendo o aluno na escola, pois com a abordagem da Competência Simbólica, os aprendizes de línguas não são apenas vistos como comunicadores, mas como “pessoas completas com corações, corpos e mentes com recordações, fantasias, fidelidades, identidades” (KRAMSCH, 2006, p. 251, **tradução da autora**). A LI não é vista apenas como um novo idioma com novos vocabulários ou estratégias comunicativas, “mas experiências incorporadas, repercussões emocionais e imaginações morais” (KRAMSCH, 2006, p.251, **tradução da autora**), ou seja, formas simbólicas que permitem o estudante desempenhar um protagonismo e colaborar para uma resiliência.

4 Competência Simbólica: de pressupostos teóricos à prática

Em 2006 Claire Kramsch escreve um artigo em que explora a questão da necessidade de os aprendizes de Língua Estrangeira (LE) desenvolverem mais do que uma competência comunicativa, chegando ao que ela denomina de “Competência Simbólica” (CS). A autora aponta a urgência em pensarmos o ensino-aprendizagem de LE de forma que ultrapasse a questão da competência comunicativa, pois essa visa em especial a eficiência a serviço de objetivos instrumentais e, num mundo de comunicação global, “o que frequentemente precisa ser negociado hoje em dia não é como atingir a tarefa, mas a natureza e o propósito da tarefa em si” (KRAMSCH, 2006, p.250, **tradução da autora**). Isto é, além das estratégias de comunicação, o estudante de LE precisa de mais práticas semióticas que levem à percepção e à comunicação dos significados. Segundo Kramsch (2006, p. 250, **tradução da autora**): “Essas práticas são especialmente necessárias em situações onde poder, status e direitos de fala são desigualmente distribuídos e onde orgulho, honra, e face são tão importantes quanto à informação”.

No presente estudo, como já visto em parte do Referencial Teórico e veremos na Análise dos Dados, essa relação de poder entre os estudantes cotistas raciais negros e os estudantes brancos é cultural e historicamente construída e institucionalizada e, portanto, subjetivamente estabelecida. No caso dos estudantes, aqui, falantes nativos da mesma Língua Materna (LM) (Língua Portuguesa) que estão num mesmo contexto de aprendizagem da LE, porém, onde o aluno branco se encontra em posição de poder em relação ao estudante negro, visto que a hegemonia branca ainda é predominante. Esse domínio se dá em representatividade da raça branca (de acordo com pesquisa desenvolvida pela Reitoria do IFRS em 2019 dos quase 9 mil estudantes que responderam, apenas 18,5% são negros - pretos ou pardos), bem como na manutenção do *status quo* institucionalizado (NASCIMENTO, 1978) de poder do branco sobre o negro.

Kramsch (2006, p.251-252, **tradução da autora**) lança, inicialmente, três principais componentes da competência simbólica: 1) Produção de complexidade – “senso de que a comunicação humana é mais complexa do que apenas dizer a palavra certa para a pessoa certa de maneira certa”; 2) Tolerância à ambiguidade – “discutir abertamente as contradições entre

mitos e realidades, entre palavras e fatos, não com uma visão de resolver essas contradições, mas mostrar como a língua pode ser usada para apoiar eventuais verdades conflituosas e históricas”; 3) Forma como significado – “a competência simbólica foca no significado da forma em todas as manifestações (linguística, textual, visual, acústica, poética) [e] nosso papel [dos professores] é ajudá-los [os alunos] a colocar essas emoções em palavras que podem ser lembradas mais tarde [...]”. Esses componentes fazem parte de uma abordagem também ecológica da linguagem, a qual visa preparar os estudantes para participarem de ambientes multiculturais em que o contato entre culturas pela linguagem propaga significados distintos.

A questão da participação em distintas culturas que nos interpelam por meio da LE que está sendo adquirida/aprendida é inevitável nos dias de hoje e Kramsch (1993), durante a explosão das tecnologias de comunicação global, traz à tona a noção de “*third culture*” (terceira cultura) ou “*third place*” (terceiro lugar) que reflete o conflito entre as necessidades do indivíduo e as do grupo, assim como as demandas do “eu” e do “outro”. De acordo com Kramsch (2009, p.233, **tradução da autora**): “É para sair dessas dualidades – individual-social, eu-outro, falante nativo-não nativo, C1-C2 [Cultura 1- Cultura 2] – que o conceito de „terceira cultura“ foi pensado”. Essa sensibilidade explorada no ensino-aprendizagem de LE, pode levar o aluno a desenvolver um olhar mais sensível também em relação ao seu próprio colega de sala de aula.

Outras ciências sociais também se remetem a um “*third space*” (SOJA, 1996), ou seja, um espaço compreendido por Lefebvre (1991) e Harvey (2010) como um espaço dinâmico, um espaço de produção de sentido, um espaço de significações, mas também um espaço onde o poder é negociado por meio das linguagens e das culturas. Segundo Bhabha (RUTHERFORD, 1990, p.208):

[...] embora haja sempre um entretenimento e um encorajamento sobre a diversidade cultural, há também uma contenção dela. Uma norma transparente é constituída, uma norma dada pela sociedade hospedeira ou cultura dominante, que diz que „tudo bem essas outras culturas, mas nós devemos ser capazes de colocá-las dentro da nossa própria matriz“. [...] em sociedades nas quais o multiculturalismo é encorajado, o racismo ainda é excessivo de várias formas. Isso porque o universalismo que paradoxalmente permite diversidade, mascara normas, valores e interesses etnocêntricos.

É numa cultura da branquitude que se encontra o estudante cotista racial negro quando apontado como “cotista”, como um intruso naquele ambiente branco no qual ele, o negro,

“deve” se encaixar. Conforme Soja (1996) o terceiro espaço está enraizado numa perspectiva radicalmente aberta, chamada pelo autor de uma estratégia crítica de “*thirthing-as-Othering*” (ocupando um terceiro espaço em relação a si e ao Outro). E esse espaço, o terceiro, pode ser promovido na aula de LI já que esta prevê um pensar no outro, na cultura do outro ao aprender a língua do outro. Na perspectiva “*thirthing-as-Othering*”, Soja (1996, p.5, **tradução da autora**) tenta

abrir nossos imaginários espaciais para formas de pensar e agir politicamente que respondam a todos os binarismos, a toda tentativa de restringir o pensamento e ação política a duas alternativas, ao lançar um-Outro conjunto de escolhas. Neste “*thirthing*” crítico, a escolha binária original não é inteiramente descartada, mas sujeita a um processo criativo de reestruturação que extrai seletivamente e estrategicamente das duas categorias opostas para criar novas alternativas.

O terceiro espaço ou terceira cultura é o que o aprendiz de LE deveria almejar e, numa aula de LE pensada na perspectiva ecológica da linguagem, isso é mais provável de se alcançar. Kramsch organizou um livro com textos de importantes autores como Larsen-Freeman, James Lantolf, Jonathan Leather, Elinor Ochs, Jay Lemkke e outros, que abordavam a aquisição e socialização da língua na perspectiva ecológica (KRAMSCH, 2002, p. 4):

Uma perspectiva ecológica traz à tona todos aqueles aspectos espinhosos do desenvolvimento da língua que não têm sido objeto de pesquisa sistemático, por exemplo: transgressão e adaptação no ambiente, ou seja, a proliferação de significados sancionados e não sancionados (padrão e não-padrão) de aprendizes e novatos (ex. KRAMSCH 1997); paródia e jogo de linguagem (ex. CRYSTAL, 1998); imaginação e criatividade (ex. KRAMSCH, 1994; COOK, 2000); linguagem e poder simbólico (BOURDIEU 1991).

É nessa ecologia complexa de sala de aula que penso o ensino de LI e o poder simbólico, o qual percebi ser exercido pelos estudantes brancos em relação aos estudantes negros, movendo-me para este estudo. Segundo Bourdieu (1989, p. 7 e 8): “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Daí a importância de estimular uma consciência crítica ao passo que os estudantes aprendem o novo idioma, a fim de que entendam as situações e contextos e participem ou não delas de forma autônoma e por escolha própria.

De acordo com Nicolaidis e Archanjo (2019) os aprendizes

agem num mundo social conforme se empoderam através das práticas da língua e sua aprendizagem. [...] Os aprendizes do novo idioma parecem desenvolver sua autonomia sociocultural, que envolve muito mais do que somente aspectos individuais do aprendiz, mas todo um conjunto de fatores contidos nos aspectos coletivos de uma comunidade de prática.

A sala de aula de língua se transforma nessa nova comunidade de prática e deve ser reconhecida como um local multicultural, ainda que com alunos da mesma nacionalidade. As formas como o Inglês são abordadas estão associadas com aprendizes de diferentes classes, gêneros, raça e etnia e com suas distintas aspirações e propósitos de aprendizado da língua (KRAMSCH e HUA, 2016).

Assim como o Inglês facilita a cidadania global, ele também induz um retorno às formas locais da comunidade e, segundo Kramsch e Hua (2016, p. 44), essas associações são refletidas dentro do campo da Comunicação Intercultural:

[...] ele [inglês] serve para liberar os aprendizes do seu próprio passado opressivo histórico e cultural (ex. Alemanha) lutando por democracia, progresso e modernidade ou oferecendo um futuro cosmopolita. Ele também pode desencadear renovado orgulho em culturas locais percebidas como combatentes da cultura instrumental e lucrativa da globalização (Duchêne e Heller, 2012). Além do mais, a ligação entre língua e cultura em ELT [*English Language Teaching*] mudou de uma visão (nacional ou multinacional) de comunidades de fala para comunidades de prática local e redes soltas de usuários de idiomas (Kanno e Norton, 2003; Pennycook, este volume). Estas associações de aprendizes e falantes de Inglês, em muitas maneiras, assemelham-se a “comunidades (nacionais) imaginadas” (Anderson, 1983) e oferecem amizades passageiras, múltiplas, às vezes genuínas e às vezes ilusórias que substituem a camaradagem horizontal profunda oferecida e dada como certa pelo estado-nação.

A partir da abordagem comunicativa e intercultural, Kramsch (2011) propõe uma dimensão simbólica do falante da língua alvo, já que ele é constituído pelos sistemas linguísticos, bem como pelo pensamento e pelo poder simbólico. Sobre o significado de “simbólico”, Fiset (1997, s.p.) o define como um

[...] conjunto de representações que nós fazemos do mundo e através das quais nós o compreendemos. Nossa inteligência não tem acesso diretamente ao mundo real; a este só temos acesso através da mediação das representações. A língua constitui uma, entre outras, das representações do mundo; adicionaremos a esta as diversas formas de narração (literária, fílmica, televisiva), mais amplamente as histórias, as imagens, as vozes transmitidas pela mídia, etc.

A linguagem, portanto, carrega valores simbólicos, tendo o locutor um poder sobre o seu ouvinte, caso este último não receba a mensagem e a processe de forma crítica. Por isso, no ensino-aprendizagem de LI, a questão de compreender as mensagens de forma mais profunda e não apenas a nível de estrutura é importante e ainda mais delicado, visto que ela vem carregada de uma cultura que o ouvinte muitas vezes desconhece. A cultura é definida pelos valores que são baseados por representações que, embora vividas por cada um, são reproduzidas e passam a ser coletivas. Os valores acabam por integrar uma sociedade e para participar dela é preciso “aceder aos valores estabelecidos para conquistar seu espaço na sociedade e compreender os processos de constituição destes valores ou representações” (FISSETTE, 1997, s.p.).

A revolução comunicativa ocorrida nos anos 60 foi também uma revolução social e deu início ao ideal do ensino de língua comunicativo, favorecendo um espírito democrático de diálogo, interação e inclusão de falantes não nativos e, assim, alcançando objetivos econômicos e sociais (KRAMSCH, 2006). Na abordagem comunicativa, os usuários da língua podem lidar com qualquer situação desde que tenha um código em comum, um contexto em comum para interpretar os significados, intenções comunicacionais em comum e um interesse compartilhado em lidar com a situação. A comunicação entre o aprendiz da língua e o falante nativo é compreendida como um processo adaptativo e os professores passaram a utilizar material autêntico e arranjo de sala de aula que facilitasse a comunicação oral (VOVOU, 2019). Entretanto, a pedagogia do ensino de língua comunicativo foi colocada a serviço de objetivos meramente instrumentais o que, para a contemporaneidade, não é o suficiente.

A abordagem intercultural está baseada no pressuposto etnolinguístico que alinha o uso da linguagem e identidade cultural ou étnico num relacionamento linear. Uma fragilidade desta abordagem nas sociedades globalizadas de hoje está nas relações de poder entre nações, línguas e usuários da língua. Na prática, um aprendiz da LE tem que se adaptar à cultura da língua alvo e isso cria diretamente uma relação de poder, sendo, provavelmente, a língua materna do aprendiz uma língua minoritária num nível sociopolítico ou populacional (VOVOU, 2019).

As abordagens comunicativa e intercultural, portanto, demonstram lacunas que Kramsch (2013) propõe suprimir ao introduzir o conceito de Competência Simbólica, trazendo noções pós-estruturalistas. Ela propõe que professores usem estratégias para desenvolver CS ao ensinar a LE e essa competência, como veremos a seguir, vem ao encontro

de estabelecer relações entre as experiências trazidas pelo aluno e o aprendizado do novo idioma. O que a autora quer dizer é que, como um sistema simbólico, o discurso é ao mesmo tempo (KRAMSCH, 2011, p. 357, *tradução da autora*):

- Uma representação simbólica: denota e conota uma realidade estável por meio do léxico e das estruturas gramaticais. [...]. O discurso como uma representação simbólica foca no que as palavras dizem e o que elas revelam sobre a mente.
- Uma ação simbólica: através de performances, ações de fala, gêneros de fala, estratégias de face e rituais de interação simbólica, o discurso como ação simbólica foca no que as palavras fazem e no que elas revelam sobre intenções humanas.
- Poder simbólico: Através de relações intertextuais que ele estabelece com outros discursos, os valores morais que ele expressa, as subjetividades e continuidade (ou descontinuidade) histórica que ele constrói, o discurso como poder simbólico [...] foca no que as palavras indexam e o que elas revelam sobre identidades sociais, memórias individuais e coletivas, emoções e aspirações.

Baseada, principalmente, nesses três componentes do sistema simbólico do discurso – representação simbólica, ação simbólica e poder simbólico – é que farei as análises das aulas para identificar o desenvolvimento da competência simbólica dos estudantes cotistas raciais negros. O que pretendo é que os alunos desenvolvam habilidades envolvidas na CS (KRAMSCH, 2011), tais como:

- compreender o valor simbólico das distintas memórias culturais evocadas por distintos sistemas simbólicos (Representação Simbólica);
- aprender com diversidade semiótica promovida pelas múltiplas linguagens para reenquadrar formas de ver eventos familiares (Representação Simbólica);
- olhar a língua e através dela para entender a forma que os discursos oficiais e ideologias desafiam a autonomia e integridade do falante (Poder Simbólico);
- posicionar-se entre linguagens e discursos (Poder Simbólico);
- agir e criar realidades sociais alternativas (Ação Simbólica).

Nessas formulações, Heindenfeldt e Vinall (2017, p.7) consideram que a CS leva o usuário da LE a ser “um tanto ativo; de fato, o usuário da língua pode ser imaginativo, criativo, móvel, competitivo, compreensível, performativo e poderoso”. Ainda segundo os autores, essas três dimensões (Representação Simbólica, Ação Simbólica e Poder Simbólico) criam um certo distúrbio às ideias tradicionais sobre elementos do processo de aprendizagem da língua: aprendizagem e uso lexical, formas e usos gramaticais e escolhas pragmático-semióticas. A interação numa estrutura que emprega a competência simbólica envolve identificar e analisar o jogo de poder simbólico (KRAMSCH, 2006) e isso é transgressor e, por vezes, perturbador.

Apesar de o conceito de Competência Simbólica ainda ser novo, há vários estudos em que o seu desenvolvimento é colocado em foco nas aulas de LE (ÉTIENNE e VANBAELEN, 2017; CAMPOS, 2018; VOVOU, 2019), na elaboração de materiais didáticos multimodais

(RICHARDSON, 2017; VETROMILLE-CASTRO, 2017), na internacionalização da Educação Superior (LEGG, 2019).

Étienne e Vanbaelen (2017) examinam como os estudantes de francês como LE constroem significado usando uma cena de filme, em que cada grupo de alunos trabalhou com apenas um componente da cena (trilha sonora e script; legenda; ou cena sem som) e exercitavam sua imaginação. Segundo as autoras, a atividade com lacuna semiótica, forneceu informações sobre a competência simbólica dos estudantes, uma vez que elas puderam compreender o processo do pensamento dos estudantes, descortinar mitos profundamente enraizados no seu esquema da cultura francesa ao construir significado e trouxe à tona as subjetividades dos alunos.

Campos (2018, p.8) investiga, em sua tese de Doutorado, “como a CS pode ser promovida por meio de atividades de ensino-aprendizagem de ILE [Inglês como Língua Estrangeira] elaboradas a partir de textos humorísticos” numa escola brasileira. Ele se baseia em quatro princípios: *Reframing* (reestruturação de eventos discursivos baseados nas diferentes experiências), indexação (produções de sentido dos discursos), dessincronização (historicidade dos discursos) e estetização (posições nos discursos). Os resultados sugeriram “que os aprendizes compreenderam várias noções abordadas, construíram posicionamentos em meio à negociação de valores simbólicos e aprimoraram-se no tocante à interpretação”.

Vovou (2019) comprova a utilidade da competência simbólica ao incorporá-la ao currículo das aulas de Alemão como LE e propõe a professores como escolherem materiais apropriados para desenvolver competência simbólica. Os exemplos se constituem de estímulo textual e visual, escolhidos de acordo com os seguintes critérios (VOVOU, 2019, p. 28,

tradução da autora):

os textos (i) refletem uma narrativa autobiográfica, (ii) refletem discursos distintos e não tão distintos, (iii) possui escolhas linguísticas de gramática lexical, estrutura, etc. que são distintas para gêneros específicos, (iv) levantam questões sobre autoria e posicionamento do autor, (v) permitem discussão sobre posicionamento Eu- e o Outro, (vi) refletem uma narrativa que os aprendizes possam relacionar com backgrounds de migrantes, (vii) podem ser vistos num todo como uma ferramenta que promove sentido num contexto social, (viii) refletem um aspecto emocional, seja do autor ou do protagonista.

O estudo de Vovou (2019, p.34) demonstra que a orientação no ensino e aprendizagem de LE em direção ao discurso e não somente à cultura “não é apenas necessária devido às mudanças tecnológicas e sociopolíticas do início do século 21, mas também executáveis”.

Richardson (2017) foca seu estudo no componente da CS “tolerância de ambiguidade”. A autora alega que na educação de LE, há uma tendência ao encorajamento de negociação de significado na comunicação intercultural no sentido de superar a ambiguidade. Entretanto, Richardson traz a questão da ambiguidade como um atributo integral da linguagem acadêmica e poética assim como as interações cotidianas e incorpora a essência do experienciar a aprendizagem de língua. Portanto, seu trabalho enfatiza que as práticas pedagógicas deveriam promover a ambiguidade para enfatizar o lado criativo e produtivo que acompanham as incertezas e dúvidas. Por meio de tarefas produzidas por ela, as quais promoviam três tipos de ambiguidade (de gênero, de perspectiva e de silêncio) em textos literários e não literários, Richardson analisou as reflexões dos estudantes de alemão como LE e ilustrou em quais momentos os aprendizes identificaram ambiguidade, como reagiram a essas ambiguidades e como elas contribuíram para um aprimoramento de sua competência simbólica. Seus resultados apontam que, por meio das dúvidas vividas e apresentadas, os estudantes foram capazes de identificar ambiguidade de gênero, perspectiva e silêncios que são criados devido à manipulação da linguagem metafórica e idiomática. Assim, esses estudantes aprofundaram seu senso de consciência crítica a respeito de estabelecimento ou subversão de poder.

Vetromille-Castro sugere (2017, p. 272) que a competência simbólica seja também desenvolvida na Educação online por meio de Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs) que ele chama de Objeto de Aprendizagem de Língua (OAL), o qual é caracterizado por sua “granularidade, reusabilidade, interoperabilidade e recuperabilidade”, propondo com que os OALs cheguem “a um nível diferente, trazendo ao cenário as (im)possibilidades desses recursos proporcionarem o desenvolvimento da competência simbólica (KRAMSCH, 2006; 2011)”. O autor relaciona o conceito de OAL e seus princípios com o conceito de competência simbólica e seus componentes, trazendo à educação online o foco da perspectiva da complexidade e da tolerância à ambiguidade. Segundo Vetromille-Castro (2017, p. 285), a competência simbólica “se „alimenta“, „cresce“, na Complexidade. As imprevisibilidades do discurso, a não linearidade, as diferentes escalas de tempo que permeiam as interações, a historicidade de cada indivíduo [...]”. Sobre a Tolerância à Ambiguidade, esta

demanda dos OALs uma capacidade técnica de interpretação para respostas automáticas, por exemplo, que materiais pré-fabricados podem apenas simular e com um conjunto finito de combinações. Ambiguidades trazidas por aprendizes de diferentes culturas e visões de mundo podem não ser processadas satisfatoriamente – ou desambiguizadas – se não houver o componente humano na interação [...] (VETROMILLE-CASTRO, 2017).

Legg (2019), em sua dissertação de Mestrado, examina em que grau as práticas pedagógicas promovem o desenvolvimento da competência simbólica num programa de Língua Inglesa oferecido em uma Universidade, focando nos três componentes iniciais propostos por Kramsch (2006): produção de complexidade, tolerância à ambiguidade e forma como significado. A pesquisadora justifica a importância de desenvolver essa competência para que estudantes estejam mais bem preparados a participarem da internacionalização universitária com uma consciência que os permitam compreender as relações de poder que também acontecem entre instituições. Segundo Legg (2019, p.6) a

comunidade acadêmica pode operar e ressignificar estas realidades através da linguagem. Isto porque, para além de sua proposta comunicativa, o uso simbólico da linguagem (KRAMSCH, 2006b) contribuiria para desenvolvimento de uma educação democrática (ARONOWITZ; GIROUX, 1991), e ofereceria maior equilíbrio no processo vivido pelas universidades brasileiras.

Kramsch (2015) diz que a CS não para de intrigar e inspirar pesquisadores na comunicação intercultural e, de fato, há muito a ser discutido, aplicado e analisado sobre essa importante competência no ensino de LE. No caso deste estudo, a CS me levou a refletir sobre um possível empoderamento dos estudantes cotistas raciais negros nas aulas de LI de uma escola pública.

4.1 A competência simbólica na aula de Língua Inglesa de Escola Pública

O sistema escolar deveria contribuir para a sociedade e isso é possível, segundo Dias (2002), nos seguintes níveis: melhoria do nível cultural da população; aperfeiçoamento individual; formação de recursos humanos; e resultados de pesquisas. Levando em consideração um sistema que se preocupe com esses quatro fatores, teremos de fato uma contribuição efetiva para a educação no país.

Uma rede pública tem condições de ser democrática, pois segundo Freire (2001, p. 202):

A construção da escola democrática não depende, igualmente, da vontade de alguns educadores e educadoras, de alguns alunos, de certos pais e mães. Esta construção é um sonho por que devemos lutar todas e todos os que apostamos na seriedade, na liberdade, na criatividade, na alegria dentro e fora da escola.

A democracia que desejamos experimentar na sociedade deve ser desejada dentro da escola. Conforme a sociedade experimenta a democracia, historicamente, a rede pública de ensino “pode ir criando em si mesma as condições de ser democrática” (FREIRE, 2001, p. 203). Ser democrática é estar de portas abertas para receber e trabalhar com uma diversidade de grupos étnicos-raciais, gêneros e classes sociais e, por isso, as Instituições Públicas de Ensino devem se preparar para promover resiliência. Os estudantes que estão chegando ao IFRS são sujeitos que, de uma forma ou outra, cresceram nas adversidades e com capacidade de readaptação em situações inusitadas. Um diagnóstico sobre o perfil do estudante do IFRS desenvolvido pelo Departamento de Comunicação da Reitoria (2019, online) mostra que na Educação de Jovens e Adultos (EJA) 30% têm renda familiar de até 1 salário mínimo e mais de 50% não possui computador em casa. 60% dos alunos vêm de famílias com renda de até 3 salários e o uso dos sistemas públicos (de ensino, saúde e transporte) e escolaridade mais elevada que a dos pais são realidade para a maioria dos alunos. As condições em que formaram sua subjetividade são, não raras vezes, extremas.

À alimentação insatisfatória somam-se os riscos persistentes de violência, abuso sexual, perda de amigo, carência no vestir e no morar, segregação e desrespeito, desemprego e de inúmeras doenças, mas a despeito disso tudo, não apenas sobrevivem, mas ainda conseguem se organizar, construir momentos autênticos de alegria e fazer para seu horizonte de vida projetos e planos. (ANTUNES, 2012, p. 316-317)

Devemos nos preparar para trabalharmos formas e estratégias de congregar os alunos resilientes junto aos alunos que, pertencentes a outros paradigmas sociais, estão distantes desses desafios vitais. Os próprios professores deveriam perceber essas mudanças na escola de hoje, pois os alunos que a frequentam não são mais os mesmos e deveriam, então, promover atividades e projetos que explorem o potencial de capacidade desses estudantes, tornando o ensino significativo.

O paradoxo é que esse aluno resiliente descobre uma escola pública moldada em estruturas antiquadas e com professores geralmente despreparados para acolhê-lo. Essa situação mostra perspectivas de agravamento, uma vez que foram definitivamente removidos os impedimentos, trazendo esse novo aluno a esse superado modelo de escola. (ANTUNES, 2012, p. 321)

A escola pública, em geral, não tem conseguido acompanhar esse aluno que chega cheio de experiências pessoais, que vive num mundo globalizado e tecnológico. Um mundo no qual ele pode aprender de inúmeras formas, não necessitando de um professor com o papel de detentor do saber. Segundo Palfrey e Gasser (2011, p. 271) temos que nos preocupar com aquelas pessoas que estão “crescendo numa era digital, mas não estão aprendendo as habilidades sofisticadas de coletar, processar e criar informações, baseadas no que aprendem e compartilham com os outros”. Inclui-se aí, também, os estudantes que fazem parte de grupos minoritários e excluídos, pois são Nativos Digitais – tendo sua identidade real e sua identidade digital unificadas, com representações em diferentes espaços (PALFREY e GASSER, 2011). A escola contemporânea tem o papel de orientar esses jovens para uma leitura crítica e estabelecer, como Paulo Freire (1996, p. 30) nos alerta, uma “intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”.

Em 2003, a então secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), professora Maria do Pilar Lacerda fez a seguinte declaração ao SINPRO da Bahia (ROSA, 2012, s.p.):

Nós nunca tivemos um ensino público de qualidade no Brasil. No início, a escola não era para todos. Quando ainda era considerada boa, atendia uma parte muito pequena da população, que já vinha com a base educacional muito grande da família. A escola recebia filhos das classes mais alta e média e não fazia muita diferença na vida desses alunos. A partir dos anos 70, começou a privatização da educação básica, ao mesmo tempo em que o movimento social passou a garantir escola para todos. Quando as classes populares puderam entrar na escola pública, a classe alta saiu dela. Nesse mesmo período, a escola pública passou a receber menos recursos e menos estrutura.

Se há problemas na escola pública como um todo, como não haver no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa? Por mais que pesquisadores, estudiosos e professores tenham se esforçado para mudar a crença sobre as aulas de Língua Estrangeira (LE) nas escolas regulares de ensino, elas ainda são vistas como ineficientes (BARCELOS, 2006; KALAJA, P. e BARCELOS, 2003; MOITA LOPES, 1996). Mesmo com alguns esforços para

alterar esse quadro, pouco se vê em resultados concretos. Talvez isso se dê em virtude de a academia estar distante das salas de aula e de as discussões feitas em Eventos, Congressos e Encontros na área de Linguística Aplicada e de Ensino de Línguas não atingirem a realidade das escolas.

Leffa (1999) traça um panorama sobre o ensino de línguas estrangeiras na educação Brasileira desde a catequização dos índios que foram obrigados a aprender a língua de seu colonizador até os dias atuais. Segundo o autor (LEFFA, 1999, p.12): “As décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”. Foi nessa Reforma que a aprendizagem de línguas passou a não ser mais apenas instrumental, tendo a valorização da formação integral do aluno por meio da aprendizagem da língua e da cultura.

Há mais de 50 anos, então, está “no papel” o anseio por uma formação completa, geral, integral e o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa pode promover essa educação se o professor trabalhar estratégias que permitam ao aluno não só aprender estrutura e léxico, mas ter estímulos para ser reflexivo, crítico e criativo.

Claire Kramersch, em minicurso proferido no XII Encontro da ALAB no Rio de Janeiro em 2012, diz que “o inglês não é mais uma língua, inglês é uma habilidade”. Concordo, pois neste mundo globalizado de fácil mobilidade de pessoas, capital, mercadorias e ciência, bem como numa globalização tecnológica e cultural, a língua inglesa ocupa um espaço importante para as manifestações linguísticas internacionalmente. E em se tratando de todas essas mudanças a nível global, não podemos mais conceber o ensino-aprendizagem de LI apenas no modelo tradicional comunicativo, do tipo que apenas resolve tarefas comunicacionais do dia-a-dia, mas precisamos que nossos estudantes possam interpretar o que é dito, como é dito e por quem é dito, entendendo como as pessoas usam os sistemas simbólicos para construir novos significados.

Kramersch propõe o que outros autores (HOOKS, 2013; PENNYCOOK, 2010) vêm tratando na educação contemporânea, na verdade, desde a época de Paulo Freire. O que a autora almeja é que essa educação libertadora encontre espaço nas aulas de LI e que o ensino-aprendizagem do idioma estrangeiro não fique estagnado num nível superficial. Se o professor de LI se preocupar em desenvolver essa Competência Simbólica ao ensinar a LE, estará promovendo aos alunos em geral, mas principalmente aos alunos cotistas negros, espaço para reflexão crítica sobre o seu dia-a-dia, sua construção identitária e seu papel na sociedade.

O desenvolvimento da competência simbólica vem para somar à competência comunicativa. Ela inclui, segundo Kramersch (2013), um componente reflexivo sistemático que

engloba subjetividade e estética assim como dimensões históricas e ideológicas cujo ensino comunicacional de línguas não tem explorado. Essa competência simbólica pode colaborar para o estudante cotista negro desenvolver autonomia e criticidade no seu discurso ao passo que aprende o novo idioma. bell hooks nos transporta à época da escravidão, quando negros africanos, sequestrados de suas terras, têm que aprender a língua do seu algoz:

Imagino, portanto, os africanos ouvindo o inglês pela primeira vez como „a língua do opressor“ e depois ouvindo-o outra vez como foco potencial de resistência. Aprender o inglês, aprender a falar língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. (HOOKS, 2013, p. 226)

Promover práticas que permitam o desenvolvimento da Competência Simbólica é uma forma de promover, também, o empoderamento dos estudantes. Esse termo, “empoderamento”, tem sido empregado nas diferentes áreas do saber e com algumas distinções, mas trabalharei aqui na perspectiva freireana que o descreve como uma ação que acontece de dentro do indivíduo para fora, ainda que haja insumos externos que o estimule. De acordo com Kleba e Wendausen (2009, p. 735):

Há dois sentidos de empoderamento mais empregados no Brasil: um se refere ao **processo de mobilizações e práticas** que objetivam promover e impulsionar grupos e comunidades na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua autonomia; e o outro se refere a ações destinadas a promover a integração dos excluídos, carentes e mandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos etc. em sistemas geralmente precários, que não contribuem para organizá-los, pois os atendem individualmente através de projetos e ações de cunho **assistencial**. (*grifo meu*)

O sentido que busco trabalhar aqui é o primeiro, o de mobilização e prática, pois acredito que as pessoas não se empoderam porque terceiros desejam e “fornecem” empoderamento e, sim, porque participam de processos em que eles próprios buscam seu empoderamento e acabam participando de práticas que mudam a vida de um coletivo. Conforme Foucault (2006, p. 183):

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação [...].

Freire (2011) nos alerta que não é suficiente o aluno ser dotado de potencialidade criativa, uma pessoa que não tem que ser vigiada, supervisionada ou avaliada se ele não usar essa autoemancipação a fim de colaborar para libertar outros e transformar a sociedade. Por isso, no momento em que o aluno cotista negro se empoderar ele poderá alterar o seu entorno. Como Joice Berth (2018, p. 15 e 16) afirma, o empoderamento “não visa retirar o poder de um para dar a outro a ponto de se inverter os polos de opressão, mas sim uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade”.

Como falantes nós (re)construímos realidades sociais (KRAMSCH, 2015). Kramsch (2011; 2015) analisa o discurso “*I Have a Dream*” (Eu Tenho um Sonho) (ANEXO 1) de Martin Luther King, no qual ele constrói a realidade social dos Estados Unidos por meio de metáforas retiradas do discurso de “democracia-como-capitalismo”. Para convencer sua audiência sobre a urgência daquele momento, Martin Luther King se utiliza de: categorias linguísticas (denotações, conotações, aliterações e assonâncias); estrutura discursiva (paralelismo, repetições, neologismos poéticos, gênero performativo); participantes no discurso (nós – as pessoas, nossa nação, Deus, Negros e Brancos); discursos anteriores - intertextualidade (Bíblia, Shakespeare) e interdiscursividade (o Sonho Americano e a crise da democracia capitalista); pistas de contextualização – ressonâncias moral e subjetiva de palavras como liberdade, democracia e justiça.

De acordo com Kramsch (2011, p. 357): “Poderíamos dizer hoje que este discurso é um modelo de competência intercultural em ação por meio de uma alta dose de competência simbólica”. Há representação simbólica, ação simbólica e poder simbólico no discurso de Martin Luther King que promoveu uma relação cultural entre negros e brancos americanos, ainda que com um discurso carregado de ambiguidades – o que é perfeitamente comum ao tentar se comunicar “através de culturas com grandes disparidades de poder e legitimidade” (KRAMSCH, 2011, p.358).

Por meio de sua competência simbólica, Martin Luther King conseguiu mostrar sua resistência, seu sonho em forma não apenas de discurso, mas de práticas de combate às desigualdades e injustiças racial, tornando-o um líder no Movimento dos Direitos Civil Americano. E já que os discursos são abertos e ilimitados, tanto para o passado como para o futuro, o impacto da fala de King não pode ser visto apenas com efeito imediato, pois 40 anos depois um presidente negro chegou à Casa Branca e trouxe com ele o discurso “*I Have a Dream*”. A abordagem pós-estruturalista que Kramsch (2011, p. 358) propõe para o

desenvolvimento da competência intercultural e competência simbólica “procura o significado de eventos numa escala temporal muito mais ampla do que é geralmente o caso da academia”.

Uma das propostas apresentadas neste trabalho é que, por meio do desenvolvimento da competência simbólica, estudantes cotistas raciais negros não desistem dos seus sonhos e ocupem seus espaços, a começar pelo IFRS. Para tanto, na sequência, apresento a Metodologia desenvolvida para alcançar as respostas deste estudo.

5 Metodologia

A metodologia de pesquisa utilizada para este estudo é qualitativa de cunho etnográfico pois, segundo Cavalleiro (2011, p. 272), ela

envolve geralmente um número pequeno de informantes, de colaboradores(as), participantes do escopo da pesquisa, visto que é imprescindível o contato direto do/a pesquisador(a) com os(as) participantes para a familiarização com a realidade pesquisada, a observação de fenômenos de interesse para o estudo durante sua ocorrência, além da análise sobre seu contexto de incidência e de reincidência, bem como a ação e reação de todos e todas envolvidos no desenrolar das situações.

Como Denzin e Lincoln (2006) apontam, a pesquisa qualitativa possui intrinsecamente uma multiplicidade de métodos e essa variedade reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão do fenômeno estudado. Ainda, segundo os autores, o momento que vivemos pede que

as ciências sociais e as humanidades tornem-se terrenos para conversas críticas em torno da democracia, da raça, do gênero, da classe, dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade. [...] Nossa luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 16 e 17)

Por se tratar de uma pesquisa com estudantes cotistas raciais negros, percebo que a pesquisa qualitativa e etnográfica vem ao encontro do que necessito para me dar suporte ao desenvolvimento, coleta de dados e análise visto que

[...] o objetivo da investigação etnográfica em ambientes escolares está relacionado com o desvendar e o compreender aspectos culturais do processo de ensino e aprendizagem, considerando que as relações nesse ambiente estão impregnadas de aspectos das relações sociais mais amplas. (CAVALLEIRO, 2011, p. 271).

Houve um registro contínuo de observações das aulas e do ambiente escolar como um todo para que eu, como pesquisadora, obtivesse uma noção geral do que acontece no local

onde os sujeitos participantes estão inseridos: situações, diálogos, ambientes, tanto no que diz respeito ao espaço físico quanto à dinâmica da instituição e também as situações de interação entre os sujeitos. Além do mais, atuo como professora no IFRS Campus Rio Grande desde fevereiro de 2010, tornando possível relacionar as vivências e a convivência com discentes, docentes e técnicos-administrativos. A observação sistemática é um dos elementos constitutivos da Etnografia e já fazer parte do lócus em estudo é um benefício para o desenvolvimento da pesquisa. Tenho consciência, como afirma Cavalleiro (2011, p. 273), de que

o contato com as questões oriundas do racismo e do sexismo, bem como de seus derivados – preconceito e discriminação –, acontecerá para todos(as), incluindo aqui também o cientista social, o que de partida elimina qualquer possível neutralidade em nossas escolhas. Os dados, as situações, as falas que escolhemos para compor nosso rol de análise não nascem da neutralidade do(a) pesquisador(a).

Portanto, sei que minha posição como pesquisadora mulher, branca, de classe média, com 44 anos de idade e com as experiências socioculturais vivenciadas tanto na vida pessoal como na vida profissional, pode influenciar no andamento da análise dos dados coletados. Porém, o desejo de obter um resultado preciso e confiável para que esta tese possa realmente vir a contribuir para as aulas de Língua Inglesa e para cotistas negros, busquei selecionar e interpretar os dados conforme os objetivos já expostos (vide Introdução), quais sejam:

Objetivo Geral

- Analisar se, e como as aulas de LI ministradas sob a perspectiva do desenvolvimento da Competência Simbólica colaboraram para um empoderamento dos alunos cotistas negros.

Objetivo Específicos

- Compreender o impacto sociocultural da Lei 12.711 na comunidade interna do IFRS Câmpus Rio Grande – gestores, docentes, técnicos-administrativos e discentes;
- Analisar o nível de resiliência dos estudantes cotistas raciais negros ao frequentarem a Instituição;
- Potencializar o desenvolvimento da Competência Simbólica dos estudantes por meio de ações pedagógicas nas aulas de Língua Inglesa.

A seguir descrevo o ambiente no qual a pesquisa foi desenvolvida, os sujeitos de pesquisa e os instrumentos que foram utilizados para a composição deste estudo.

5.1 Descrição do ambiente de pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Rio Grande. Este Campus tem origem no Colégio Técnico Industrial (CTI), integrante da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), tendo sido criado em 1964. Tinha como principal objetivo atender a demanda do setor industrial do município, preparando mão de obra qualificada para atuar na região. Atualmente, como IFRS desde 2009, o Campus Rio Grande atende alunos oriundos de diversas partes do País e os prepara para atuarem nas diferentes regiões ofertando cursos nas modalidades de ensino Integrado ao Ensino Médio, Subsequente ao Ensino Médio – também denominado Pós-médio – e Superiores. Há um total de 121 docentes efetivos e 20 docentes substitutos, 79 técnicos-administrativos e 1878 estudantes⁸, sendo 762 alunos do curso Integrado (Médio e Técnico concomitante). São esses sujeitos que dão vida à Instituição, envolvendo-se seja no ensino, na pesquisa e/ou na extensão.

No IFRS Campus Rio Grande a maioria dos estudantes era branca no final de 2013, ano em que uma pesquisa feita pela Assistência Estudantil do Campus evidencia que dos 588 alunos que responderam ao questionário se autodeclararam branco 74%, pardo 12%, negro 11%, amarelo 2% e indígena 1%.

Dentre os Núcleos que fazem parte do Campus Rio Grande, para este trabalho, é importante ressaltar a existência do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), deliberado em 25 de fevereiro de 2014, ou seja, um ano após a primeira turma ingressar pelas Cotas e ainda recente na sua caminhada para construir e conquistar seus objetivos que, segundo o Regimento Complementar – Capítulo IV Dos Núcleos – Seção IV (IFRS, 2018, p. 44), são:

- Promover encontros de reflexão e capacitação de servidores para o conhecimento e valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da cultura indígena, na constituição histórica e cultural do país;
- Promover a realização de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, relacionadas à temática;
- Propor ações que levem a conhecer o perfil da comunidade interna e externa dos Campus nos aspectos étnico-raciais;
- Auxiliar na implementação das leis que estabelecem a cultura afro-brasileira e indígena como pontos de estudo e atividades no currículo escolar;

⁸ Esses dados foram fornecidos pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGEP) e pela Secretaria do IFRS Campus Rio Grande em 24/06/2019.

- Buscar a implementação de projetos de valorização e reconhecimento dos sujeitos negros e indígenas no contexto dos Campus;
- Possibilitar o desenvolvimento de conteúdos curriculares, extracurriculares e pesquisas com abordagem multi e interdisciplinares sobre a temática de forma contínua;
- Colaborar em ações que levem ao aumento do acervo bibliográfico relacionado a educação plurimétrica no Campus;
- Organizar espaços de conhecimento, reconhecimento e interação com grupos étnico-raciais;
- Revisar documentos dos Campus, sempre buscando a inserção e atualização dos mesmos no que compete as questões étnico-raciais;
- Propor e participar de eventos de outras instituições, como também de movimentos sociais que envolvam questões relacionadas a cultura afro brasileira e indígena.

O NEABI é formado por servidores do próprio Campus e todos voluntários, pois se dedicam além das suas funções primeiras na Instituição. Este é um Núcleo que precisa de mais atenção para que possa realmente ser eficaz e eficiente, pois, como apresentarei na Análise de Dados, temos casos de racismo explícito dentro do ambiente acadêmico.

5.2 Sujeitos da pesquisa

Para iniciar a coleta de dados, fiz um levantamento do número de alunos matriculados e sua forma de ingresso nos 1^{os} anos dos 5 cursos de Ensino Médio Integrado oferecidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Rio Grande para o ano letivo de 2017. Obtive, junto à secretaria da Instituição, os seguintes dados:

Tabela 1 - Cursos com número total de alunos e de cotistas raciais.

CURSO	Número total de alunos	Número de cotistas raciais negros ou pardos
Automação	40	7
Eletrotécnica	41	6
Fabricação mecânica	36	8
Geoprocessamento	30	3
Informática	25	4

Fonte: Autora.

As formas de ingresso foram: 1 – Acesso Universal (todos estudantes oriundos de escola privada ou que não se aplicam às demais cotas); 2 – Estudante oriundo de escola pública com renda inferior a 1 salário mínimo e meio; 3 – Estudante oriundo de escola pública com renda inferior a 1 salário mínimo e meio autodeclarado preto ou pardo; 4 – Estudante

oriundo de escola pública com renda inferior a 1 salário mínimo e meio autodeclarado índio; 5 – Estudante oriundo de escola pública com renda superior a 1 salário mínimo e meio; 6 – Estudante oriundo de escola pública com renda superior a 1 salário mínimo e meio autodeclarado preto ou pardo; 7 – Estudante oriundo de escola pública com renda superior a 1 salário mínimo e meio autodeclarado índio; e 8 – Portador de deficiência (independente se oriundo de escola pública ou privada, nem renda).

Para o estudo, interessava-me as cotas raciais, portanto os ingressos nas formas de número 3 e 6, pois independente da renda familiar, os sujeitos de pesquisa são os estudantes negros ou pardos. Em virtude do número de cotistas raciais e da professora titular de Língua Inglesa da turma ter disponibilizado suas aulas para a aplicação da pesquisa, o trabalho foi desenvolvido com as duas turmas de Automação. Importante dizer que as aulas de Língua Inglesa do IFRS Campus Rio Grande acontecem uma vez por semana com duração de 2 horas relógio, perfazendo um total de 70h no ano escolar. Por ser uma instituição mais voltada à área técnica, as disciplinas de humanas têm uma baixa carga horária e a disciplina de LI é ministrada apenas no 1º ano do Ensino Médio Integrado, modalidade na qual foi desenvolvido o presente estudo.

Após o início das aulas da Instituição em 2013 e, por isso, depois de a secretaria ter passado os dados, mais 4 alunos ingressaram ao Curso de Automação e trabalhei com 24 alunos na turma 1E, sendo 4 autodeclarados negros e 20 alunos na turma 1E1 com 3 autodeclarados cotistas negros, de acordo com os dados no sistema da secretaria. No entanto, percebi uma certa fragilidade nos registros, pois uma aluna branca ruiva estava no cadastro da secretaria como Cota 3 (Estudante oriundo de escola pública com renda inferior a 1 salário mínimo e meio autodeclarado preto ou pardo), mas ela confirmou que havia ingressado pelas cotas sociais e não raciais, ou seja, ela não se autodeclarou negra nem parda, podendo ser aferido no documento de sua inscrição. Por isso, essa aluna não participou da pesquisa, que tinha um total de 6 alunos – todos do sexo masculino, entre 15 e 17 anos de idade, que realmente se autodeclararam negros ou pardos. Embora todos os 6 estudantes tenham se autodeclarado negro, dois deles não se encaixam nas características da raça negra de acordo com o IBGE (cor da pele escura; cabelo espesso e crespo afro; lábios grossos); um é visivelmente branco e o outro se aproxima de um pardo. Essas autodeclarações foram feitas e não poderiam ser contestadas, apesar de a Instrução Normativa do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão ter estabelecido que os concursos públicos federais teriam uma comissão para averiguar a aparência física dos candidatos às vagas por cotas

(Diário Oficial de 02/08/2016, nº 147, seção 1, p. 54). Porém, essa comissão ainda não tinha sido formada no Campus.

Apesar de o foco principal deste estudo ser esse grupo de 6 estudantes cotistas negros, também fizeram parte dos sujeitos pesquisados: gestores, docentes, técnicos-administrativos e discentes, pois fazem parte da comunidade interna que podem ter contato direto com os estudantes cotistas negros. Foi entregue a todos os 6 gestores um questionário e 5 responderam e devolveram, assim pude analisar como eles percebem as cotas. Também, 5, dos 8 professores que ministravam aulas para as turmas em que os cotistas negros estavam inseridos, responderam e entregaram o questionário. Quanto aos técnicos administrativos, entreguei os questionários nos três setores que lidam com maior frequência com os estudantes: secretaria, assistência estudantil e coordenação pedagógica. Dos 11 servidores, 7 devolveram os questionários.

5.3 Instrumentos da pesquisa

Todos os sujeitos envolvidos estavam cientes desta pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) concordando em participar, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)⁹. No caso dos estudantes, todos menores de 18 anos, o TCLE foi assinado por um responsável.

Para compreender o ambiente escolar do IFRS Campus Rio Grande, no que diz respeito à harmonia ecológica em que se encontram os estudantes cotistas negros, segui a proposta dos pesquisadores Michael Janosz, Patricia Georges e Sophie Parent (SALLA, 2013), da Universidade de Montreal no Canadá, que avaliam o clima escolar sob cinco dimensões inter-relacionadas: educacional, relacional, de justiça, de segurança e de pertencimento. Segundo os autores (SALLA, 2013, p. 38): “Em cada uma interferem tanto aspectos de infraestrutura e organização escolar quanto os relacionados à qualidade das interações estabelecidas dentro da instituição”. Isso foi feito por meio de observações e dos instrumentos de pesquisa, a seguir:

1) Documentos da Coordenação Pedagógica

⁹O projeto de pesquisa foi enviado para a avaliação do Comitê de Ética via Plataforma Brasil e foi aprovado e cadastrado com o número CAAE 64400816.2.0000.5339.

A coordenação pedagógica forneceu dois registros de situações em que foram relatadas atitudes preconceituosas ocorridas por parte de estudantes brancos em relação aos seus colegas negros. Estes documentos demonstram que há preconceito racial na escola e, por meio deles, é possível analisar como os envolvidos lidam com a situação.

2) Questionários para a comunidade interna

Para compor as análises e formulação de minha tese, fiz um recorte dos questionários após a aplicação dos mesmos à comunidade interna do Campus, o que permitiu compreender como estava o ambiente escolar no que se refere à aceitação da Lei de Cotas Raciais. Os questionários (APÊNDICES B, C, D, E) foram aplicados para gestores (Diretor Geral do Campus, Diretor de Pesquisa, Diretor de Extensão e duas Diretoras de Ensino), técnicos-administrativos, professores das duas turmas que participaram da pesquisa e alunos não cotistas das turmas participantes do estudo.

3) Elaboração de práticas pedagógicas e observação das aulas de LI

A base teórica para intervenção psicossocial (o aspecto da resiliência e do empoderamento, por exemplo) com os estudantes cotistas negros se fundamentou “nos 4 pilares da educação para o desenvolvimento humano: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (RODRIGUEZ *et al.* 2015, p.161). 1) Aprender a conhecer: por meio de aulas expositivo-dialogadas, textos, vídeos, músicas e discussões construímos o conhecimento em grupo; 2) Aprender a fazer: por meio de produções orais, escritas e dinâmicas, colocamos em prática o conhecimento adquirido; 3) Aprender a conviver: os conteúdos trabalhados traziam à tona a discussão sobre valores, sobre nossas atitudes e seus reflexos nos outros; 4) Aprender a ser: colocando-se no lugar do outro ou refletindo sobre si mesmo e o outro nas tarefas e dinâmicas foi possível o estudante compreender seu papel na escola, na comunidade, no mundo.

Essa intervenção e pesquisa aconteceu por meio de observação da participação, atitudes e discursos desses alunos durante as aulas de LI, bem como por meio da metodologia aplicada nas aulas. Foram desenvolvidas 10 aulas de 2 horas cada com base no desenvolvimento da Competência Simbólica, com materiais multimodais em inglês e em português que visavam a estimular o empoderamento dos estudantes a respeito de temáticas como igualdade de gênero, cidadania, solidariedade, identidade, projeto de vida, preconceito. Além da Língua Estrangeira, os estudantes tiveram atividades na Língua Materna porque são iniciantes no novo idioma. Tais atividades os desafiaram a construir projetos de intervenção

dentro da escola para solucionar problemas colocados nos textos, como veremos na análise dos dados.

4) *Quest_Resiliência*

Ao final dos 10 encontros (20 horas-aula) de Inglês, apliquei um questionário *online* chamado *Quest_Resiliência* aos 6 estudantes cotistas negros. Para obter acesso ao instrumento e poder aplicá-lo na minha pesquisa, participei de um curso *online* oferecido pela Sociedade Brasileira de Resiliência (SOBRARE), pois atualmente a SOBRARE detém os direitos de cessão de todas as versões e disponibiliza a ferramenta especificamente no desenvolvimento da Formação de Coaching em Resiliência ou para todos aqueles que estão envolvidos com pesquisas e participam do curso.

Retomando o exposto no Referencial Teórico, o *Quest_Resiliência* traz 72 afirmações que expressam o conteúdo de crenças e que constam no questionário agrupados em oito categorias denominadas de **Modelos de Crenças Determinantes (MCDs)** e reúnem os seguintes temas: autocontrole, leitura corporal, análise de contexto, otimismo para com a vida, autoconfiança, conquistar e manter pessoas, empatia, sentido de vida.

A SOBRARE encaminha os resultados de acordo com as respostas dos alunos após o preenchimento do questionário online. O primeiro bloco do texto, traz uma visão geral da crença, o outro bloco traz a descrição dos aspectos relevantes sobre o padrão de respostas naquela crença em particular, permitindo verificar em que modelo de crenças se deve apenas fazer a manutenção de fortalecimento por estar com um índice adequado, ou avaliar em qual modelo de crença se necessita fazer um maior investimento.

5) Entrevistas

Fiz uma entrevista individual oral com os seis estudantes cotistas ao final do ciclo de aulas (APÊNDICE F), pois conforme Gaskell (GASKELL e BAUER, 2002, p. 65) a entrevista qualitativa permite “a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais específicos”. Formulei questões pré-estruturadas a fim de orientar a conversa sem perder o foco para que os participantes respondessem aos questionamentos norteadores deste estudo e, assim, pudesse analisar seus depoimentos sobre suas experiências relativas ao preconceito e discriminação e, também, seus posicionamentos sobre as aulas de Língua Inglesa ministradas no IFRS. Desta maneira, pude aferir se a metodologia utilizada nas aulas de LI serviu como forma de estímulo a fim de que se tornassem mais reflexivos, autônomos e

críticos, dando-lhes oportunidades de desenvolvimento da competência simbólica, conforme proposto por Kramsch.

Por meio de entrevista com a professora (APÊNDICE G), verifiquei sua percepção sobre o desempenho dos estudantes cotistas raciais negros na disciplina de Língua Inglesa bem como a sua posição sobre o impacto no empoderamento desses alunos por motivo do aprendizado dessa língua estrangeira baseada no desenvolvimento da Competência Simbólica.

De acordo com Cavalleiro (2011, p. 277):

No que tange à construção de conhecimento sobre relações étnico-raciais e de gênero nas escolas, a Etnografia mostra-se essencial para desvendar práticas que orientam a socialização de crianças e jovens, bem como para elucidar percepções e compreensões daqueles que estão sendo socializados.

E é na socialização dos estudantes cotistas raciais negros e estudantes não cotistas raciais que, com esta pesquisa, também busco contribuir para um clima de sala de aula favorável a todos, o qual veremos nas análises, encontra-se fragilizado.

6 Análise e Discussão dos Dados

Após as leituras que embasaram teoricamente as reflexões sobre os temas relevantes para este estudo e possibilitaram uma compreensão dos dados coletados, parti para sua análise, que será discorrida aqui, levando em consideração alguns preceitos tais como: 1) a compreensão de que a escola é um espaço onde há mudanças constantes, merecendo um olhar atento para cada caso e cada contexto; 2) a minha posição social e racial como pesquisadora, pois o fato de eu ser branca

em uma sociedade onde há uma estrutura racista e também uma ideologia de democracia racial, bem como um olhar positivamente valorativo sobre a branquitude (cf. GESSER & ROSSATO, 2001; CARONE & BENTO, 2002), esse pertencimento não pode ser desconsiderado, sob pena de que elementos importantes para a análise sobre a configuração do racismo no cotidiano escolar sejam negligenciados (CAVALLEIRO, 2011, p. 274).

Portanto, apesar de não sofrer o racismo na pele, compartilho do sentimento que alguns de meus alunos negros, principalmente os cotistas raciais, sofrem. Com base nos instrumentos que serviram para a coleta de dados, passo para os procedimentos e análises dos mesmos, que visam atender os objetivos desta pesquisa, conforme o quadro:

OBJETIVO GERAL	INSTRUMENTOS
Analisar se, e como as aulas de LI ministradas sob a perspectiva do desenvolvimento da Competência Simbólica colaboraram para um empoderamento dos alunos cotistas negros.	- Diário de bordo para observação das aulas - Entrevista com os estudantes cotistas raciais negros e com a professora de LI titular da turma.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
Compreender o impacto sociocultural da Lei 12.711 na comunidade interna do IFRS Campus Rio Grande – gestores, docentes, técnicos-administrativos e Campus discentes;	- Documentos da Coordenação Pedagógica - Questionários com a comunidade interna do IFRS Rio Grande.

Analisar o nível de resiliência dos estudantes cotistas raciais negros ao frequentarem a Instituição;	- <i>Quest_Resiliência</i>
Potencializar o desenvolvimento da Competência Simbólica dos estudantes por meio de ações pedagógicas nas aulas de Língua Inglesa	- Elaboração de práticas pedagógicas. - Diário de bordo para observação das aulas ministradas com base no desenvolvimento da CS (incluindo as atividades apresentadas pelos alunos). - Entrevista com os estudantes cotistas raciais negros.

Quadro 1 - procedimentos e análises que serviram como instrumentos para a coleta de dados

Fonte: da autora

6.1 E nós? Na ilusão de um convívio harmônico

No que diz respeito ao tratamento dos alunos que não puderam usufruir da Lei em relação aos que ingressaram devido à reserva de vagas no IFRS Campus Rio Grande, observei que há uma discriminação e uma tentativa de subjugar aqueles favorecidos. No início do ano letivo de 2013, primeiro ano de ingressantes pela Lei de Reserva de Vagas ou Lei de Cotas, ouvi comentários de alunos brancos como: “Tu estás aqui por causa das cotas!”; “Tu conseguiste vaga porque tu és negro!”.

Esses comentários ferem os sentimentos dos estudantes e a maioria nem entende o que é essa Lei e nem sabe se defender contra ataques verbais como esses, já que são enunciados em forma de “brincadeira”. Conforme Munanga e Gomes (2016, p. 191) há uma confusão sobre o que são as cotas raciais e entre os motivos estão: “desconhecimento, incompreensão e manipulação política”. Para evitar esse mal-estar a Instituição de Ensino tem o dever de proporcionar a toda comunidade acadêmica esclarecimentos sobre as cotas, bem como promover espaços para debates que versem sobre preconceito e discriminação racial.

Com o intuito de evitar o abandono dos estudantes, seria importante um acompanhamento mais próximo de professores e técnicos-educacionais sobre a permanência e desempenho desses alunos; principalmente no seu primeiro ano de curso a fim de terem uma orientação para os estudos e motivação para vislumbrarem um futuro promissor por meio do curso escolhido.

Para compreender o ambiente escolar em questão, descreverei a seguir:

Em 6.1.1 Preconceito e discriminação camuflados – aqui apresento e analiso dois episódios de preconceito racial que aconteceram na escola durante o período da coleta de dados para este estudo;

De 6.1.2 a 6.1.6 – apresento os instrumentos com as análises das respostas de todos os agentes que convivem com os sujeitos desta pesquisa, no que diz respeito às suas percepções sobre as cotas raciais.

6.1.1 Preconceito e discriminação camuflados

Assim como relatei dois fatos de discriminação racial e preconceito ocorridos em Instituições acadêmicas no Referencial Teórico, posso ratificar que experiências semelhantes ocorrem no Campus Rio Grande. Ao contrário de ofensas virtuais postadas nas redes sociais como nos casos expostos anteriormente, aqui trago exemplos de atitudes reais e também pautadas num discurso hegemônico racializado que leva a um mal-estar dos alunos negros, e até não negros, independentemente de serem cotistas ou não.

Entre os casos que a Coordenação Pedagógica recebe de reclamações ou situações indesejadas, tivemos, na época da coleta de dados no Campus, o registro de dois episódios racistas, um no dia 20/06 e outro em 06/07 de 2017. Seguem abaixo os registros da Coordenação Pedagógica, os quais tive acesso a fim de comprovar a questão do preconceito no ambiente da Instituição.

Relato 01

*No dia 20 de junho de 2017, a estudante Dandara¹⁰ [parda], do 2º ano do curso de Automação Industrial, procurou a coordenação pedagógica para **relatar um desconforto em relação ao que presenciou na turma 1E1**. De acordo com o relato, a aluna convive com esta turma durante as aulas de Física III, pois foi reprovada nesta disciplina. Em duas dessas aulas ela disse ter ouvido os colegas Lucas e João, chamarem o Milton Santos de “preto” de forma pejorativa. Na ocasião, ela disse que perguntou para o Milton se a forma como eles estavam se dirigindo a ele incomodava e o mesmo respondeu **rispidamente: “Não, eu sou preto mesmo”**.*

¹⁰Todos os nomes foram alterados para preservar a identidade dos participantes.

No dia 22 de junho o Lucas e o João foram chamados na coordenação pedagógica para conversarem a respeito do relato. Inicialmente, quando informamos o motivo do encontro, o estudante Lucas reagiu com estranheza e disse que eles três (Lucas, João e Milton) são amigos há mais de três anos e que a forma como se tratam sempre foi **encarada como uma “brincadeira”**. Complementou dizendo que o colega nunca havia manifestado incômodo, inclusive, também se autodenominava assim. Perguntou se o Milton tinha feito a queixa e se a equipe já havia conversado com o aluno. Informamos que o diálogo com o Milton seria realizado em outro momento.

A abordagem da equipe foi no sentido de fazer pensar a respeito do que foi relatado, mas os alunos, inicialmente, entenderam que estavam sendo culpabilizados. Levou um tempo até conseguirmos dialogar sobre os diferentes aspectos, tanto em relação à **carga histórica e social que traz o termo utilizado**, quanto os **efeitos/marcas psicológicas que poderiam estar gerando no colega Martin**.

O aluno Lucas ainda mostrava uma postura de revolta e de injustiça. Quando abordado, sendo solicitado para se expressar/colaborar, disse que eram amigos e que nada adiantaria falar, pois não entenderíamos. Contra argumentamos na tentativa de que ele percebesse que, se a conversa fosse nesse sentido, eles estariam sendo punidos e não estaríamos insistindo para que todos manifestassem suas perspectivas.

Por fim, enfatizamos que estamos numa Instituição de ensino e que **neste espaço deve-se aprender bem mais do que apenas as competências técnicas e que nosso dever é propiciar a reflexão crítica e colaborar na formação deles enquanto seres humanos e de tudo que está vinculado na relação com os outros seres**.

Pedimos para que retornassem na terça-feira, 27/06, para que sugeríssemos uma leitura sobre o tema. Neste dia, eles compareceram no setor, mas foram liberados da tarefa, pois a professora de Sociologia solicitou para a mesma turma, leituras e uma produção escrita feita em grupo sobre a mesma discussão e os alunos envolvidos, não apenas fizeram a tarefa, mas se empenharam em realiza-la.

No dia 23 de junho, conversamos com o estudante Milton a respeito do relato da colega do segundo ano e sobre o diálogo com o Lucas e o João. O aluno em questão, disse que conhece os colegas há algum tempo e **convive com eles em outros espaços**. Deixou claro que **nunca ficou incomodado por ser chamado de “preto”**. A abordagem da equipe foi a mesma que foi adotada com os outros meninos, no sentido de provocar a reflexão.

*O Milton insistiu que **entre eles não havia problema, mas entendia que esse tipo de relação poderia fazer com que todos se sentissem autorizados a fazer o mesmo com ele ou com outro colega negro. E não sabe como se sentiria se isso ocorresse.***

*No dia 26 de junho, após o chamamento da coordenação pedagógica, conversamos com a responsável pelo Lucas a respeito de sua reação. A mãe disse que o estudante está em acompanhamento psiquiátrico e que ainda não existe um diagnóstico fechado, mas que já é consenso a dificuldade de relacionamento, principalmente quando este é contrariado. Mas deixou claro que essa é uma explicação para a reação dele, mas que não justificava. Salientou que o menino, quando age de forma inadequada, os pais corrigem independente da reação posterior. Informou que o filho relatou o que houve na instituição e que ela e o marido conversaram bastante a respeito até ele entender que **chamar o amigo, por mais amigo que seja, de preto não é adequado.***

Análise do Relato 01

O episódio ocorreu, coincidentemente, em uma das turmas em que este estudo estava sendo desenvolvido e Milton Santos é um dos 6 estudantes negros cotistas participantes da pesquisa.

O fato de Dandara ir até a Coordenação Pedagógica para relatar o episódio demonstra como ela se sentiu incomodada, embora a situação não tenha ocorrido com ela, uma menina parda. As formas com que alguns brancos tratam negros e pardos, chocam quem está à volta. Dandara teve uma atitude antirracista, a qual promove a desconstrução de práticas culturais preconceituosas, pois não podemos ficar omissos quando vemos ações discriminatórias. Ser antirracista é denunciar injustiças, desigualdades e todo o tipo de prática de discriminação, exatamente como nos ensinou Angela Davis (2016) quando alerta que “em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”.

Importante ressaltar que Dandara falou com Milton antes de reportar o ocorrido à Coordenação, mas conforme ela relata o colega “*respondeu rispidamente: „Não, eu sou preto mesmo”*”. Estranho sua rispidez, pois sua colega participa de seu grupo racial e estava defendendo-o e não o agredindo, mas sua atitude confirma que a fala de Dandara mexeu com ele, senão Milton apenas responderia normalmente que não havia problema em ser chamado assim pelos colegas brancos porque são seus amigos. Essa rispidez demonstra algum incômodo. Talvez, o incômodo de ser lembrado de que adjetivando sua cor e tendo alguém de

seu grupo racial dando ênfase à raça a qual ele pertence, Milton recorde que não faz parte da raça dos seus amigos brancos.

O fato de Lucas e João alegarem que a forma como chamam Milton é de “brincadeira” reforça o que alguns brancos respondem sempre que são questionados sobre por que usar expressões como “preto” ou “negrão” para chamar um conhecido ou amigo. É por meio dessa enunciação que, talvez inconscientemente, Lucas e João estejam segregando Milton. De acordo com Altafin (2011, p.85) há uma “exclusão simbólica, quando um ou mais grupos desqualificam outros para sustentar ou justificar seu suposto status superior.”

A escola, mesmo sendo um lugar repleto de diversidade, ainda encontra receios para debater temáticas como raça, gênero e sexualidade. Entretanto, a Coordenação Pedagógica agiu corretamente e adentrou na temática, resgatando a questão “histórica e social” que o termo acarreta, mostrando estar ciente de seu papel orientador e pacificador. Consta no relatório que a professora de Sociologia desenvolveu uma atividade a respeito de racismo, o que é muito relevante, pois confirma que a temática está sendo trabalhada na Instituição. Moita Lopes (2012, p. 9) nos lembra que a escola “é o primeiro espaço ao qual a criança adentra com a possibilidade de se expor a outras construções sociais sobre quem é ou pode ser”. Ao se reconhecer, reconhece-se também o outro e assim, dá-se início ao convívio dentro das diferenças que são constituídas continuamente e de forma relacional.

Milton relata que nunca ficou incomodado por ser chamado de “preto” por Lucas e João e isso é compreensivo se, juntos, os três meninos tenham construído um elo e como Milton disse, convivem em outros espaços. Por isso, é importante a ressalva de quem é o locutor, onde e de que forma o chamamento é feito, pois na comunicação há toda uma relação de poder, a qual o branco geralmente se sente numa posição superior. Ainda assim, relevante lembrar que no espaço escolar, nem todos os colegas vão se sentir à vontade ao presenciar cenas nas quais um colega branco chama um colega negro por “preto”. Tanto é que o próprio Milton disse não saber como se sentiria se outros colegas o chamassem assim.

O fato de a mãe do Lucas dizer que “*chamar o amigo, por mais amigo que seja, de preto não é adequado*” é extremamente relevante, pois a educação familiar é muito importante para que as crianças e adolescentes não (re)produzam atos preconceituosos e culturalmente construídos.

A seguir apresento o segundo relato, o qual pôde ser acompanhado pessoalmente, pois estava presente na sala da coordenação pedagógica para tratar justamente da aplicação do

questionário desta pesquisa quando a mãe de uma aluna do 1º ano de um dos cursos técnicos chegou para fazer uma ocorrência. Abaixo o registro de atendimento fornecido pela Coordenação Pedagógica.

Relato 02

*Aos seis dias do mês de julho de 2017 procurou a Coordenação pedagógica para relatar caso acontecido com a estudante Marielle (turma 1B). De acordo com o **relato da mãe** a menina já vem há tempo relatando isso em casa e ela sentiu a necessidade de trazer ao conhecimento da escola*.*

Encaminhou-se que a menina será chamada para que possamos encaminhar a situação.

Fato relatado pela mãe refere-se especificamente sobre **uma piada a respeito da cor preta do uniforme, dizendo que a menina estava camuflada.*

Atendimento da Marielle em 21/09

*Conversamos sobre o(s) fato(s) que, segundo Marielle, são recorrentes, mas que **ela compreende como uma reprodução de uma cultura por parte dos colegas.** Segundo Marielle, ela comentou com a mãe sobre alguns desses episódios próximo ao período da substitutivas [provas de recuperação] e a mãe ficou muito brava, tendo procurado a escola em seguida. Mais tarde Marielle esclareceu a mãe que **conversou com o colega, de quem é muito amiga, e que está o ajudando a pensar sobre como reproduz preconceitos por meio de suas falas e do seu comportamento.** Conversei com Marielle sobre seu papel como mulher negra e como a conversa e a conscientização das pessoas é importante, inclusive àquelas por quem ela tem afeto.*

Análise do Relato 02

A importância de algum membro da família estar atento ao que acontece na vida, no dia-a-dia das crianças e adolescentes, está evidenciado nesse episódio em que a mãe é quem vai procurar ajuda junto à escola. A família é “um microssistema de interações que influenciam diretamente o desenvolvimento de seus membros e suas relações com outros contextos” (SEIBEL e KOLLER, 2015, p. 83). Esse microssistema colabora para o desenvolvimento ou não da resiliência dos seus membros, visto que crises e adversidades persistentes têm impacto na família como um todo. O enfrentamento das situações negativas, modificando o quadro tensor colabora para fortalecimento do núcleo familiar.

De acordo com Seibel e Koller (2015, p. 93): “A família, como mediadora entre a pessoa e seu contexto, é espaço de aprendizado para que o indivíduo perceba o mundo e tome lugar nele”. Foi exatamente o que aconteceu com a estudante Marielle, pois a partir das

conversas com sua mãe, no seio familiar, é que a impulsionou para conversar com o colega e conquistar seu espaço naquele ambiente.

Conforme o relato, foi feita uma “piada” sobre a menina negra estar camuflada, já que seu uniforme era preto. Novamente a “brincadeira” entre amigos. Brincadeiras e piadas racistas devem deixar de ser ignoradas para serem combatidas. Em entrevista ao jornal Nexo (FÁBIO, 2016) duas professoras dão depoimentos sobre “brincadeiras” racistas. Lopes diz que “uma manifestação racista nunca é uma piada [...]pois] quando se parte das características físicas de uma pessoa para diminuir e desqualificá-la, isso deixa de ser uma piada, e a minha liberdade de expressão é limitada quando chega a uma agressão”. Também, Silva afirma que o “argumento da „brincadeira” serve para manifestar o racismo, sem ter que sofrer, pelo menos imediatamente, o custo de ser racista. É uma brincadeira, mas com marcadores racistas. Quantas brincadeiras com heterossexualidade ou branquitude você conhece?”

A menina demonstrou muita consciência sobre a questão da reprodução cultural do preconceito, mas, mesmo com toda essa compreensão, não foi capaz de responder às “piadas” no momento em que as ouviu. Há muito receio e incômodo quando um colega ou amigo faz esses comentários em forma de “brincadeira”, pois como ir contra se o que o locutor está fazendo é considerado como algo natural por quem o cerca? Depois de dialogar com sua mãe, a estudante passou a conversar com o colega no intuito de alertá-lo sobre como suas falas e comportamento eram preconceituosos.

A coordenação pedagógica se mostrou, mais uma vez, competente em sua função e resgatou a autoestima da menina ao falar de “*seu papel como mulher negra*”. Tendo em vista as premissas da interseccionalidade, temos aí uma mulher negra representando o grupo que, segundo Berth (2018), é o mais necessitado de processos que possibilitem seu desenvolvimento social.

6.1.2 A percepção dos gestores sobre as Cotas Raciais

Cinco, dos seis gestores, responderam ao questionário que tinha um total de 12 questões fechadas, havendo na última questão uma solicitação de justificativa da resposta (aberta), sendo essa a indagação principal para a análise do ambiente em que os cotistas raciais estão inseridos. Essa, portanto, é a questão analisada a seguir.

Tabela 2 - Respostas dos Gestores

QUESTÃO	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	TALVEZ	DISCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO PLENAMENTE
A Lei de Cotas Raciais é positiva		2	2		1

Fonte: Autora.

Foi solicitado ao respondente que justificasse sua resposta, a qual era muito importante para identificar o posicionamento dos Gestores quanto à Lei de Cotas Raciais ser positiva e nenhum deles marcou “concordo plenamente”.

Dos **dois** gestores que responderam que “**concordam parcialmente**” com a assertiva “A Lei de Cotas é positiva”, um não justificou e o outro justificou dizendo:

Depoimento gestor 1: *Precisava o verso de várias folhas para justificar a resposta. Fiquei em dúvida também no “talvez”. Tanto os prós quanto os contras tem suas justificativas. A cor da pele não interfere na capacidade intelectual, as condições sociais sim. Mais comida, mais oportunidades, mais saúde, melhores escolas, enfim, essas, sim, deveriam ser avaliadas. Quem é preto/pardo/branco hoje no Brasil? Somos todos “vira-latas”! A mistura de raças é muito grande.*

Esse gestor estava inclinado a marcar “talvez” e sua justificativa não condiz com uma concordância parcial da Lei de Cotas Raciais. Como citado no Referencial Teórico, Bonilla-Silva (2006) nos alerta sobre o racismo daltônico e este é um exemplo na forma de um liberalismo abstrato: quando brancos podem parecer racionais e até morais enquanto se opõem a quase todas abordagens práticas para lidar com a desigualdade racial. Também, sobre sermos “todos „vira-latas“”, Munanga (2017, p.38) nos ensina sobre o mito da democracia racial brasileira, no qual proclama nosso país como

um paraíso racial, onde as relações entre brancos e negros, brancos e índios etc. são harmoniosas, isto é, sem preconceito e sem discriminação, a não ser de ordem socioeconômica, que atinge todos os brasileiros e não se baseia na cor da pele. Para se consolidar e tornar-se cada vez mais forte, o mito manipula alguns fatos evidenciados na realidade da sociedade brasileira, como a mestiçagem, as personalidades míticas e os símbolos da resistência cultural negra no país. Ele vai afirmar que somos um povo mestiço – ou seja, nem branco, nem negro, nem índio –, uma nova “raça” brasileira, uma raça mestiça. Quem vai discriminar quem, se somos todos mestiços?

Os mitos brasileiros ou personalidades negras, são colocadas como exemplos de que a questão é econômica, pois essas celebridades têm as portas abertas por terem dinheiro. Mas sabemos que, apesar de bem-sucedidas economicamente, ainda sofrem preconceito como já abordei neste trabalho os episódios de discriminação sofridos por famosos jogadores de futebol, atrizes, atores, jornalistas.

Dos **dois gestores** que responderam a alternativa “**talvez**” um também não justificou e o outro disse:

Depoimento gestor 2: *A Lei de Cotas Raciais talvez seja positiva, pois já ouvi dos próprios alunos que poderiam ter entrado pela cota e não quiseram, pois não acham justo. Penso que em alguns casos haja mais preconceito.*

Aqui temos um exemplo de minimização do racismo, sugerindo a discriminação não ser mais um fator central afetando as oportunidades de vida de minorias. Este é o mesmo argumento usado pelo **diretor** que disse **discordar plenamente**, a seguir.

Depoimento gestor 3: *A Lei de Cotas pode aumentar a discriminação. Pode ser uma discriminação racial normatizada.*

Enquanto não entendermos que o princípio da igualdade que está no Art.5 da Constituição pressupõe que as pessoas que se encontram em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual, vamos sempre pensar que a Lei de Cotas é, de alguma forma discriminatória. Conforme Nery Júnior (1999, p.42): “Dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades”.

O fato de 2 dos 5 gestores não justificarem suas respostas demonstra um desconhecimento com a temática e até um desinteresse por não terem o que e como argumentarem suas escolhas. Falta consciência de que o problema existe. Inclusive, parece que os gestores não estão cientes dos episódios racistas que ocorrem na sua Instituição, ficando distantes da realidade de discriminação do ambiente escolar, acomodados nas suas posições. Vale ressaltar que todos os gestores que responderam ao questionário são brancos. De acordo com DiAngelo (2018, p. 14): “O *status quo* racial é confortável para pessoas brancas e nós não vamos adiante nas relações raciais se continuarmos confortáveis” (*tradução da autora*).

6.1.3 A percepção dos Técnicos-Administrativos sobre as cotas raciais

Entreguei os questionários para os departamentos que têm contato diretamente com os alunos da Instituição em geral: secretaria, assistência estudantil e coordenação pedagógica. Sete técnicos responderam ao questionário e para a questão “A lei de Cotas Raciais é positiva”, obtive o seguinte resultado:

Tabela 3 - Respostas dos técnicos-administrativos

QUESTÃO	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	TALVEZ	DISCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO PLENAMENTE
A Lei de Cotas Raciais é positiva	3	3	1		

Fonte: Autora.

1 servidor marcou “**talvez**”, porém não justificou sua escolha.

3 servidores marcaram “**Concordo plenamente**”, sendo que um não justificou e os outros dois argumentaram:

Depoimento servidor 1: *A lei de cotas é muito positiva tendo em vista que abre possibilidade para que as pessoas negras ocupem lugares/espacos que historicamente não foram ocupados por elas.*

Depoimento servidor 2: *Pela necessidade de reparação das desigualdades, tanto nas trajetórias educacionais, quanto a oportunidades de acesso ao serviço público.*

Dois desses respondentes atuam na coordenação pedagógica e são os que atendem as demandas dos alunos diretamente, sendo eles os técnicos que receberam as queixas de racismo ocorridas durante a coleta de dados, as quais acrescentei aqui ao introduzir a questão do ambiente escolar. Esse envolvimento e acompanhamento das diferentes situações na escola pode ter proporcionado o entendimento da necessidade das cotas raciais para diminuir as desigualdades.

3 servidores marcaram que “**concordam parcialmente**”, sendo que um deles não justificou sua resposta.

Depoimento servidor 3: *A cota racial veio para equilibrar um grau muito importante nas desigualdades que a nossa sociedade apresenta. Entretanto, tem que haver um bom controle para evitar as fraudes que são frequentes.*

Realmente, a Instituição há de ter critérios bem definidos para que não aconteçam injustiças, tais como as que ocorreram e foram expostas no Referencial Teórico.

Depoimento servidor 4: *Acredito que a introdução das Leis de Cotas apresenta-se com uma iniciativa positiva ao permitir uma melhor distribuição de oportunidades ao acesso a educação. No entanto, novos desafios são encontrados pelas instituições educacionais na condução das suas estratégias e políticas educacionais com a ampliação de públicos com realidades distintas. Então, cabe o questionamento: essas instituições estão preparadas a lidar com níveis de desenvolvimento e necessidades distintos? Um passo já foi dado, em melhorar a forma de acesso, é necessário melhorar os próximos passos para formarmos um caminho sustentável.*

Relevante o que esse servidor questiona sobre a Instituição estar preparada para conduzir estratégias e lidar com o novo público, neste caso alunos cotistas raciais. Sem um engajamento da Instituição, os estudantes podem ficar excluídos do processo de aprendizagem, já que carregam uma carga emocional enorme por serem cotistas e negros.

Dos sete técnicos-administrativos, três não justificaram suas respostas. Portanto, como ocorreu com os gestores, também observo uma inconsistência nas suas opiniões sobre concordar ou não com as cotas raciais, pois não apresentam argumentos que sustentem suas escolhas. No entanto, os técnicos-administrativos parecem mais sensíveis quanto à necessidade de ações afirmativas que equiparem desigualdades entre brancos e negros, já que seus argumentos versam em favor dos cotistas raciais e trazem preocupações coerentes sobre a inserção desses no ambiente escolar.

6.1.4 A percepção dos estudantes não cotistas raciais sobre as cotas raciais

24 alunos brancos das duas turmas cujos estudantes cotistas raciais faziam parte, responderam ao questionário. Os estudantes cotistas raciais não participaram dessa etapa, pois o objetivo era identificar a posição dos colegas que conviviam com eles. Assim, pude apurar se são a favor ou não das cotas raciais, permitindo-me compreender melhor o ambiente na sala de aula. Eles responderam a 18 questões, sendo que a última eles tinham que justificar,

pois se tratava da Lei de Cotas Raciais. Abaixo, apresento uma tabela com os resultados dos alunos brancos.

Tabela 4 - Respostas dos estudantes não cotistas

QUESTÃO	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	TALVEZ	DISCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO PLENAMENTE
Os professores, em geral, são capazes de impedir que um aluno sofra <i>bullying</i> .	1	9	8	5	1
Há estudantes que sofrem <i>bullying</i> pelo menos uma vez por mês.	15	2	7		
Barreiras raciais para oportunidades econômicas e educacionais já não existem no Brasil.	2	1	2	9	10
A Lei de Cotas Raciais é positiva.		4	6	6	8

Fonte: Autora.

Conforme as respostas dos alunos, posso aferir que há estudantes que sofrem *bullying* já que 15 respondentes concordam plenamente e não há alunos que discordem sobre o *bullying* não estar ocorrendo na escola. Há ainda uma percepção de que os professores, em geral, não estão sendo capazes de gerenciar as situações de *bullying* visto que 14 alunos, no total, marcaram as questões que indicam essa negatividade, enquanto apenas 1 aluno concorda plenamente e outros 9 concordam parcialmente. Daí podemos apreender que há *bullying* e que, na maioria dos casos, não há impedimento dos professores para que as situações sejam modificadas.

Apesar de a maioria dos alunos (19) concordarem sobre ainda existirem barreiras raciais para oportunidades econômicas e educacionais no Brasil, a maioria (14) ainda discorda da Lei de Cotas Raciais, o que causa estranheza, pois estão cientes das barreiras, mas acreditam que a Lei de Cotas Raciais é negativa. Isso ratifica a questão de desconhecimento sobre o que são e para que servem as cotas raciais. Vejamos, então, os argumentos usados pelos alunos ao justificarem suas respostas sobre a Lei.

Dos **oito alunos** que marcaram **discordar totalmente** da positividade da Lei de Cotas, um não justificou e os demais deram os seguintes depoimentos:

Depoimento 1: [...] *o próprio governo faz preconceito, pois eles acham que só porque a pessoa é negra não tem a mesma capacidade de uma pessoa branca.*

Aqui o estudante demonstra desconhecer ou desconsiderar totalmente o histórico da maioria dos negros que vive no Brasil e culpabiliza o governo em vez de considerar um

avanço importante essa Lei como uma política pública de ação afirmativa. As ações afirmativas visam acabar com algum tipo de exclusão, seja ela social, econômica ou cultural, procurando interromper processos históricos de discriminação (raciais, de gênero, religiosas, etc.), por isso a Lei de Cotas Raciais é importante para gerar uma equidade, ou pelo menos nos aproximarmos dela, no que diz respeito à ocupação de negros no espaço acadêmico.

Depoimento 2: *[...] a pessoa deve passar por mérito e não pela cor da pele ou situação econômica. Obviamente que no Brasil existem muitas pessoas que sofreram muito desde o início do „Brasil“, mas hoje todos somos tratados de forma igual ou deveríamos, cotas só nos separam mais!*

A crença de que todas as pessoas são tratadas iguais no Brasil demonstra um racismo nos moldes do liberalismo abstrato (BONILLA-SILVA, 2003), indicando que todos têm oportunidades iguais e que a ascensão ou não é uma questão de esforço individual. Acreditar na meritocracia, ou seja, em um sistema de premiação hierarquizado, num país como o Brasil onde há tanta desigualdade, sem levar em conta as condições socioculturais em que vivem os indivíduos, parece um pouco arrogante e egoísta. Como Chalhoub (2017, s.p.) nos lembra: “A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades”.

Depoimento 3: *[...] dá privilégio para uma certa parte da comunidade e não deixando todos com os mesmos direitos.*

Privilégio é nascer branco, num país racista e este depoimento (3) não condiz com o que a Constituição Brasileira nos alerta sobre a necessidade de darmos tratamentos diferentes aos desiguais e este é o princípio de igualdade.

Depoimento 4: *Se precisamos/temos essa Lei, significa que a nossa sociedade ainda não está pronta como um todo para respeitar os cidadãos (nesse caso, negros) de outras etnias. Não há respeito e tolerância suficiente para convivermos sem cotas, ainda.*

Aqui o estudante argumenta de forma contrária a posição marcada na resposta, pois ele demonstra que precisamos de cotas para um bom convívio, parecendo ser favorável às cotas raciais.

Depoimento 5: *Por um lado, o sistema de cotas beneficia aqueles que não possuem tantas oportunidades e isso é ótimo, porém, acabamos sendo divididos pelo „nível de sabedoria“, cor da pele etc., o que não é bom. Por isso, acho que poderíamos eliminar o meio, mas para isso precisaríamos de uma educação de melhor qualidade e melhor distribuída. Uma realidade bastante distante.*

Depoimento 6: *Branços são iguais a negros (em questão de ser humano) e não são menos inteligentes por causa da sua cor.*

A ideia das cotas está claramente atrelada à questão da inteligência nos dois depoimentos (5 e 6), não condizendo com o real propósito das cotas raciais que é promover uma democratização racial nos espaços acadêmicos. Estudos comprovam que o aproveitamento de alunos cotistas raciais é igual ou até superior ao dos alunos não cotistas, tendo as Cotas mostrado serem positivas (MARQUES, 2018).

Depoimento 7: *A lei de cotas deveria ser baseada nas oportunidades educacionais ao longo da vida dos estudantes, pois mesmo sabendo que a maioria das pessoas de baixa renda são negras, não é o total.*

Precisariam todas as pessoas pobres serem negras, para que então fossem elaboradas alternativas para mudar esse quadro? Os índices não são suficientes para comprovar a necessidade de mudança? No rendimento médio de todos os trabalhos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua, 2017), os brancos recebem R\$ 2.814,00 e os negros, R\$ 1.570,00. Negros recebem menos que brancos, mesmo tendo a mesma função.

Dos seis estudantes que marcaram a alternativa “**Discordo parcialmente**”, um não justificou e os demais alegam que:

Depoimento 8: *Todos os alunos negros ou brancos têm as mesmas chances de alcançar os objetivos.*

Novamente aqui o racismo na forma de liberalismo abstrato, com o princípio de que todos temos oportunidades iguais para alcançarmos os objetivos.

Depoimento 9: *Analizando a realidade educacional brasileira, no geral, há a necessidade de uma maior participação das minorias raciais em boas escolas, em universidades e nos cargos melhor remunerados. Porém, na minha opinião, esse problema deveria ser solucionado com uma melhora na educação brasileira (proporcionada pelo governo). A educação pública (que é a que está ao alcance das classes mais baixas) deveria ser de qualidade. As cotas seriam uma maneira de facilitar para o próprio governo que, para mascarar a sociedade racista, “facilitam” as oportunidades de um bom futuro ao invés de consertar a base da educação.*

Este aluno está certo ao cobrar uma educação pública de qualidade, que promovesse um ensino fundamental forte para acesso aos Institutos e Universidades Federais. O fato é que a Lei de Cotas não isenta o Estado desta contrapartida e como o próprio estudante afirma “há a necessidade de uma maior participação das minorias raciais em boas escolas” e esta é uma forma de uma equiparação de raças e suas representatividades no ensino profissionalizante e no superior.

Depoimento 10: *Não acho muito positivo, pois se somos todos iguais por que alguns devem ter mais chances do que os outros?! Eu vejo as cotas como um preconceito também [...].*

Aqui temos a minimização do racismo, pois o fato de ele expor que os negros teriam “mais chances” demonstra que ele pensa que não há mais racismo e todos vivemos em harmonia e igualdade racial no Brasil.

Depoimento 11: *[...] mostra que tem que haver cotas para alunos de diferentes raças entrarem, mostrando que são inferiores aos sem cotas e que sem a lei de cotas raciais eles não entrariam em certos lugares.*

Desconhecimento do fator histórico e da Lei em si, pois argumenta sobre “inferioridade” como se a Lei estivesse atrelada à inteligência.

Depoimento 12: *[...] já não há tanta discriminação racial e as oportunidades para ambos negros e brancos e etc. já são bem similares.*

Minimização do racismo, quando se compara a discriminação sofrida anteriormente com a de hoje em dia, quase acusando os negros por não conseguirem espaço por culpa própria já que diz que as oportunidades são “bem similares”. Afirmar que “não há tanta discriminação” é dizer que ainda existe e, ainda assim, estar de acordo com que perpetue de alguma forma, pois é contra uma ação afirmativa que visa equiparar o número de estudantes brancos, negros, pardos e indígenas na Educação Superior.

Dos seis alunos que marcaram talvez, as justificativas são:

Depoimento 13: *não tenho conhecimento aprofundado do assunto para me posicionar;*

Depoimento 14: *algumas pessoas acabam utilizando as cotas para facilitar as coisas em vez de se esforçarem mais;*

Esforçar-se mais está atrelado ao mérito, como se pudéssemos comparar o esforço de um estudante negro de escola pública com um branco de escola particular onde há um abismo entre qualidade de ensino e em condições de vida e existência.

Depoimento 15: *Não deveria haver de cotas raciais mas lei de cotas para pobres e necessitados.*

As Cotas Sociais existem para brancos também e esse estudante parece desconhecer, pois alega que deveria haver cotas para pobres. Aqui temos um exemplo do foco que a Lei 12.711 tem nas raças, como se os beneficiários também não fossem de classes sociais necessitadas.

Depoimento 16: *Vejo as cotas como um meio de compensar pelo preconceito sofrido pelas minorias raciais.*

Depoimento 17: *acho benéfico pois tem todo um lado histórico que penso que foi por esse motivo que a cota foi criada. Pelo fato de negros terem sofrido no passado, e acho maléfico pois pessoas que tem a cota são menosprezadas e sofrerem bullying psicológico pelo mesmo.*

Estes estudantes (depoimentos 16 e 17) têm consciência da necessidade de reparar injustiças históricas sofridas por povos escravizados (índios, negros e pardos), o que é o principal objetivo da Lei de Reserva de Vagas.

Depoimento 18: *Tem seu lado bom por promover a alguns uma oportunidade melhor, porém desvaloriza os mesmos, como se eles fossem inferiores.*

Novamente a questão de “capacidade” e “inteligência” atrelada às cotas.

Dos **quatro estudantes** que marcaram **concordar parcialmente**, um não justificou e os outros 3 alegam que:

Depoimento 19: *Cotas raciais pós universidades (para concursos públicos) traz certa vantagem a quem as usa.*

Como abordei no referencial teórico, a exemplo dos dados da pós-graduação e servidores públicos na Universidade Federal de Pelotas, pode-se aferir de que há necessidade sim de termos Cotas para profissionais e pós-graduação (Vide seção 3.2).

Depoimento 20: *Concordo pelo simples fato dos negros na maioria das vezes, terem pouca oportunidade na sua vida fazendo assim essa lei dar oportunidades distintas do que o „normal“ dos negros que é viver em favelas, usar drogas...*

Depoimento 21: *Esta lei hoje em dia é necessária, estamos superando isto, porém, seria uma utopia dizer que não existe preconceito, mas de qualquer forma creio que deveria dar mais ênfase na realidade individual de cada pessoa.*

Os estudantes que deram os depoimentos 20 e 21, demonstram uma conscientização sobre a necessidade de termos as cotas para modificar a vida dos negros, com uma perspectiva de um futuro melhor, pois reconhecem que há preconceito no nosso país.

Dos 24 estudantes, apenas 2 realmente forneceram justificativas positivas sobre as cotas raciais. Isso reforça a questão de que o ambiente de sala de aula onde estão os alunos cotistas raciais não é favorável à forma de ingresso que lhes proporcionaram estar naquele convívio, podendo dificultar nas suas relações interpessoais.

6.1.5 Percepção dos professores

Para os professores que trabalharam diretamente com os estudantes envolvidos na pesquisa, o questionário foi diferente, pois eles tinham que responder se eram a favor ou contra as Cotas Raciais e por quê, em vez de marcar uma alternativa como feito para os gestores, técnicos-administrativos e estudantes.

O questionário foi entregue para os professores e solicitado que o respondessem utilizando o tempo que julgassem necessário, pois poderiam deixar no meu escaninho e eu pegaria uma semana depois. **Cinco** dos oito **professores** que atuavam na turma de 1º ano Integrado de Automação, responderam ao questionário e entregaram. Para a professora titular de Língua Inglesa da turma não foi entregue um questionário, pois meu objetivo era dialogar e ouvi-la pessoalmente, por isso foi conduzida uma entrevista que será analisada logo após a dos cinco professores.

Três professores concordam com as Cotas Raciais argumentando que: *“Há uma forte correlação entre raça e condições socioeconômicas. Nós precisamos de políticas que foquem em resultados de médio e longo prazos”*; *“É uma questão de redistribuição e reconhecimento de direitos”*; e *“Uma Instituição pública precisa ter meios de atender toda a população e,*

caso isso não esteja acontecendo, é preciso criar meios para corrigir a distorção de propósitos”.

Os professores que concordam com as cotas raciais demonstram consciência das desigualdades sociais entre brancos e negros e compreendem que é dever do Estado desenvolver políticas públicas que atendam toda a população brasileira.

Dois professores são contra as Cotas Raciais e sustentam suas respostas com os seguintes argumentos: *“Eu sou contra porque nós somos iguais, independente da nossa cor ou raça, nós temos a mesma capacidade, você só tem que lutar pelos seus objetivos”*; e *“Eu tenho alguns valores e eles me fazem refletir sobre as cotas raciais, eu acredito mais nas Cotas Sociais”*.

Quais seriam os “valores” deste último professor?

Dizer que a pessoa “só tem que lutar pelos seus objetivos” mostra um racismo de liberalismo abstrato, demonstrando um afastamento total da realidade de outras classes sociais e de toda a discriminação que negros e pardos sofrem diariamente, fazendo-os desistirem de seus objetivos por não encontrarem perspectivas nessa sociedade injusta e preconceituosa.

6.1.6 Percepção da professora titular da turma

A professora titular da turma cedeu suas aulas para o estudo, porém participou ativamente das práticas e atividades propostas, estando ciente dos objetivos desta pesquisa e da abordagem da Competência Simbólica trabalhada nas aulas. Suas respostas à entrevista concedida em julho de 2017, foram no intuito de colaborar para uma compreensão sobre o desenvolvimento dos alunos cotistas raciais e seu empoderamento a avaliar as aulas.

- 1) Você percebe que há algum tipo de discriminação em sala de aula? Em caso afirmativo, que tipo?

*Sim. A gente teve especificamente um caso, o caso do Milton Santos, inclusive esse caso foi parar na Coordenação Pedagógica [...]. Teve essa **brincadeira de cunho racista**. Ah eles são **adolescentes** então qualquer coisa que sai da curva normal, do que é planejado eles vão **usar pra deboche**. Se a pessoa fala demais em sala de aula eles também já vão reclamar [...] Eles costumam falar isso de “aí negão” e um dia eu pedi pro aluno branco não chamar assim e aí o Zumbi dos Palmares disse: “Por que professora? **eu sou negão mesmo**”, naquela linha do Zumbi de deboche. [a mesma fala já usada pelo estudante Milton quando a colega Dandara alertou sobre o chamamento inconveniente dos colegas brancos no relato registrado na Coordenação*

Pedagógica]. *Tem pouquíssimos negros e o Zumbi ele nem chega a ser negro, ele é mulato... ele ele não é ele não tem fisionomia, ele tem a pele um pouco mais escura, mas não chega a ser negro.*

A professora, apesar de demonstrar consciência de que há discriminação em aula, também utiliza o termo “brincadeira” para tratar de episódio racista. Aí temos um exemplo da normatização cultural, a qual revela uma minimização do preconceito racial.

O fato de Zumbi e de Milton (no relato feito pela coordenação pedagógica) não se oporem sobre serem chamados por colegas brancos de “preto” ou “negão” demonstra uma sujeição ou um “não querer saber que estão sujeitos” (BOURDIEU, 1989, p.8) à cultura da superioridade da branquitude. Ou eles também chamariam seus colegas de “brancão” ou de “maisena” ou qualquer nomenclatura que desdenhasse a sua cor branca? “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 1989, p. 15). O que está em jogo é a negociação de poder com uso das palavras “preto” e “negrão”, podendo consolidar discriminação.

A professora utiliza o termo “mulato” em vez de “pardo” o que também é questionável, pois vem carregado de um preconceito simbólico, desconhecido ou ignorado. Embora Rodrigues (2015, *online*) levante o debate de que as palavras não deveriam ser “eternas reféns da etimologia” já que possuem “desdobramentos semânticos que muitas vezes conduzem seu sentido a territórios distantes – e às vezes até opostos – ao lugar de origem”, o autor não nega o valor racista da palavra. Rodrigues demonstra não levantar a bandeira antirracista, pois traz à tona a hipótese de que não vale a pena “condenar o vocábulo” por causa da escravidão. Ao meu entender, atitudes antirracistas incluem excluir o uso de palavras que tenham sua origem para depreciação dos sujeitos escravizados.

O português foi buscar diretamente no latim *mulus*, no século XV, a palavra “mulo”, ou seja, “animal híbrido, estéril, produto do cruzamento do cavalo com a jumenta, ou da égua com o jumento”. No século seguinte, por influência do espanhol, o termo “mulato” era usado para designar um mulo jovem, e foi certamente por analogia com o caráter mestiço do animal que a palavra passou – a partir de meados do século XVI, segundo o Houaiss – a ser aplicada também, como adjetivo e substantivo, a pessoas descendentes de brancos e negros. O tom depreciativo da associação original é indiscutível e facilmente explicável pelo racismo escancarado de uma época escravocrata. O que cabe discutir é se vale a pena condenar o vocábulo por causa disso. (RODRIGUES, 2015, *online*)

2) Como você percebeu a participação dos alunos negros nas aulas de LI?

*Bom, especificamente nós temos o Zumbi que ele não... é que ele desistiu das aulas, é um aluno que era mais velho. Tem o Milton que costumava chegar atrasado, tinha muita dificuldade de entender e de fazer as coisas, mas ele fazia, mas acabou trancando o ano. Os outros alunos cotistas passaram de ano muito bem. A gente tinha o Machado de Assis que tinha muita dificuldade em inglês, a gente tinha o Oliveira Silveira que não tinha dificuldade na disciplina, mas tinha um desinteresse assim de vir, o Caetano Veloso **ótimo**, mas eu **não considero negro nem pardo**. O Lázaro Ramos **ótimo**, mais interessado... Vai de personalidade, uns mais tímidos outros não.*

Aqui há o reforço de mais uma opinião sobre Caetano Veloso não ser pardo nem negro, coincidindo com o que já verifiquei anteriormente. O depoimento da professora mostra que dois (Milton e Zumbi) dos seis estudantes já desistiram do curso, comprovando que há uma necessidade de um acompanhamento institucional para a permanência desses alunos.

3) Você considerou relevante as aulas elaboradas e desenvolvidas por meio da Competência Simbólica? De que forma? Como isso ajudou os alunos? Os alunos cotistas negros pareceram mais participativos?

*Sim. Principalmente a que mais me marcou foi aquela **aula do filme** da professora que a gente viu né e as questões de discussão do texto, as questões de discussão do filme que eu vi que ali tinha chamado bastante a atenção deles... Sabe aquilo ali tinha marcado bastante eles tinham gostado **os alunos todos, em geral**, e ali que eu vi que a partir da discussão eles conseguem se interessar mais até pelo inglês. **Eu achei relevante**. Foram participativos os que sempre foram participativos, por exemplo, normalmente não participavam o Zumbi e o Milton não muito... mas estavam **mais interessados** na aula.*

Quando a professora diz que “os alunos todos, em geral” gostaram, reforça a questão que coloco desde o início deste trabalho de que os estudantes brancos também podem se conscientizar das questões de raça e preconceito ao participarem de aulas que promovam atividades pedagógicas que desenvolvam sua Competência Simbólica. O fato de os estudantes que raramente ou nunca participam (Zumbi e Milton) se mostrarem, pelo menos, “mais interessados” já é um passo para seu desenvolvimento e empoderamento.

A professora considerou as aulas sob a perspectiva do desenvolvimento da Competência Simbólica relevante e essa sua análise é um dos subsídios que serve para confirmar minhas expectativas de que as aulas promoveram consciência crítica e engajamento

por parte dos estudantes. Os demais subsídios serão analisados e discutidos no decorrer deste trabalho.

6.2 O nível de Resiliência dos estudantes Cotistas Negros

Como pode-se perceber pelos dados analisados sobre o ambiente no qual estão inseridos os estudantes cotistas raciais, é de suma importância aferir o nível de Resiliência desses alunos, pois estão tendo no seu dia a dia que encarar colegas, professores e gestores que, na maioria, não concordam com as Cotas Raciais.

Para este estudo, conforme exposto no Referencial Teórico e na Metodologia, trabalhei com a Abordagem Resiliente, a qual Barbosa (2010, p. 8) define como

a capacidade de balancear os domínios de crenças na presença de perigos e riscos psicossociais, por meio da gestão do racional e do emocional (somáticos e simbólicos), visando potencializar a identificação e interpretação dos processos intrínsecos nos eventos internos e externos que sucedem ao indivíduo, por meio da visão orientada para aspectos positivos de si e da vida, que resulta na ressignificação das situações adversas, culminando em maturidade na expressão do comportamento, que é o “estar resiliente”. O conjunto desses comportamentos resilientes gera uma condição de proteção.

Os alunos cotistas raciais responderam ao *Quest_Resiliência*, um instrumento que mapeia as crenças que estruturam os comportamentos relacionados à resiliência em adolescentes de 11 a 17 anos de idade, sendo os respondentes desta pesquisa na faixa etária de 15 a 17. O instrumento aborda 8 Modelos de Crenças que irão determinar a forma de expressar o comportamento e com isso, tudo que envolve a resiliência pessoal. Os Modelos de Crenças Determinantes (MCDs)¹¹ são: 1) Análise do Contexto; 2) Autoconfiança; 3) Autocontrole; 4) Conquistar e Manter Pessoas; 5) Empatia; 6) Leitura Corporal; 7) Otimismo com a Vida; 8) Sentido de vida. De acordo com Barbosa (2010, p.13) os MCDs “equivalem às estruturas cognitivas localizadas na memória inconsciente que estruturam o processamento real. O comportamento de superação se viabiliza por meio de um Estilo, que é a tendência da ação comportamental”.

Os Estilos comportamentais evidenciam o quanto uma pessoa acredita e defende suas crenças em cada área, demonstrando a intensidade com que age, podendo ser intolerante a

¹¹Os modelos de Crenças Determinantes foram explanados na seção da Metodologia.

uma situação adversa ou agir com passividade face aos impactos e consequências do estresse vivido (BARBOSA, 2010).

Conforme o referencial teórico sobre Abordagem Resiliente, os MCDs são configurados por intensidade, podendo ser de equilíbrio, de passividade ou de intolerância. De acordo com Barbosa (2010, p.15): “Equilíbrio entre as possibilidades de „acatar“ ou „rejeitar“ as implicações apresentadas pela dinâmica de estresse elevado. Nesse caso, trata-se de uma dinâmica de administração de equilíbrio, adequada da resiliência”. A passividade com as situações adversas se revela na forma comportamental de “acatar” e “absorver” o impacto provocado pelo estresse. Já a intensidade atribuída ao comportamento de intolerância quando sofrido o estresse, pode se configurar em “rejeitar” ou reagir contra, atacando o impacto do estresse.

Após os trâmites burocráticos, tais como solicitação do *Quest_Resiliência* e tratativas do contrato de cessão de códigos de acessos e senhas para os seis estudantes (ANEXO A), recebi as autorizações e apliquei o instrumento em 01 de junho de 2017.

O relatório feito pela SOBRARE sobre as respostas dos estudantes é enviado de forma descritiva sobre cada um deles e cada uma das oito categorias (MCDs) já que são áreas da vida que não se pode quantificar.

A partir da Imagem a seguir, pode-se visualizar o processo de evolução da Resiliência. O desejado é que se alcance o Equilíbrio, cujo o índice é excelente, permitindo o sentimento de segurança que pode partir das extremidades quando em desenvolvimento de sua Resiliência, ou seja, pode partir dos Padrões Comportamentais de Passividade ou de Intolerância (PC-P e PC-I) de fraca, moderada e boa à forte. Segundo Martins (2013, p. 112): “[...] a pessoa sai de uma situação de maior vulnerabilidade, adquirindo maior segurança, em decorrência de maior flexibilidade em relação às suas crenças, reagindo melhor à situação de estresse/adversidade”.

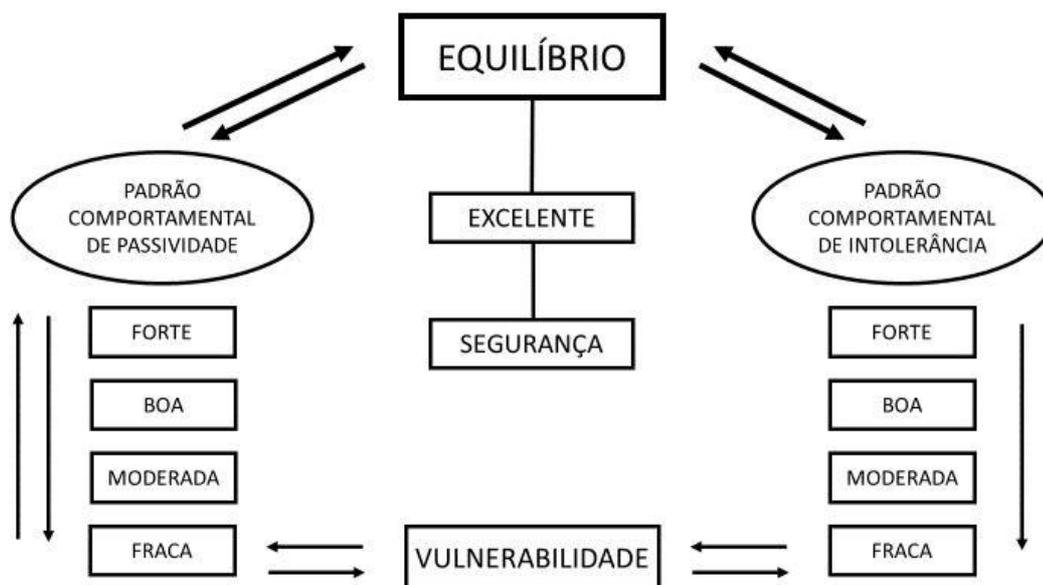


Figura 2 - Ciclo dos Padrões Comportamentais.

Fonte: Autora.

Passarei à análise da Tabela dos índices e Categorias e do relatório individual para compreender como estava o nível de Resiliência dos 6 estudantes cotistas raciais no período em que responderam o questionário, ou seja, após 4 meses do seu ingresso no IFRS Campus Rio Grande. A seguir, a Tabela com as informações dos resultados da pesquisa, enviada pela SOBRARE. Posteriormente, a Tabela desmembrada para uma análise individual dos participantes junto à extratos relevantes retirados dos relatórios descritivos individuais.

O relatório descreve e analisa os padrões de respostas associadas ao estresse típico de situações que os adolescentes participam no dia a dia. De posse do relatório, os estudantes podem ter consciência de suas fraquezas e passar a administrar o seu comportamento para encarar as situações adversas, típicas da adolescência. Para este estudo, meu interesse é em identificar o nível de resiliência dos estudantes cotistas negros, mas em outro momento pode-se dar um retorno a esses alunos para que ressignifiquem suas crenças, conforme a SOBRARE propõe no relatório em quatro dimensões:

- a) Perceber, conhecer, controlar e dominar os obstáculos do dia a dia;
- b) Expor-se, assumir riscos e enfrentar o desconhecido para atingir os objetivos;
- c) Agir e estabelecer alianças para superar obstáculos;

- d) Acumular maturidade, devido a uma análise crítica da realidade, reconhecendo seus limites e os riscos da situação.

A partir do momento que os estudantes passarem a exercitar essas quatro dimensões há possibilidades de, segundo a SOBRARE (2017, s. p.), “superarem os embates da vida, além de desenvolverem a capacidade de formar fortes redes sociais que são úteis na proteção e na superação das adversidades”.

A fim de resguardar as identidades dos sujeitos participantes deste estudo, farei uma associação dos seus próprios códigos enviados nos resultados do instrumento *Quest_Resiliência* com nomes de personalidades negras brasileiras a fim de fornecer um codinome a cada um deles.

O estudante **14764** será **Machado de Assis**. Este estudante é moreno, não chega a ser pardo, mas se autodeclarou negro. Entretanto, não exalta sua identidade negra (já que se autodeclarou assim) o que me faz recordar Machado de Assis que, para entrar na alta cúpula, apesar de seu talento, teve apadrinhamentos importantes como D. Pedro II e evitou falar da escravidão e do negro na sua fase inicial como escritor. Coincide uma ambiguidade da parte desse estudante e do autor em relação ao racismo e a questão negra como veremos nas análises relacionadas ao estudante.

A temática da escravidão e do negro está completamente ausente da obra de Machado de Assis em sua primeira fase. Isso não é à toa, e não ocorreu porque era uma temática pouco relevante para o autor: certamente não esquecera de sua infância marcada pela pobreza, de sua descendência de escravos, de sua pele negra que devia ter lhe custado uma boa dose de sofrimento em sua própria vida, a despeito de que tenha conseguido ascender socialmente. Ocorre que, a alguém interessado em galgar degraus de uma posição social humilde rumo à inclusão entre a intelectualidade da classe dominante – ainda mais alguém negro – certamente não era conveniente tocar em um tema tão polêmico antes de firmar seu lugar social. E foi o que Machado fez. Paralelamente à ausência do tema do negro nessa fase de sua literatura, se deu o processo de “embranquecimento” do autor. (PARDAL, 2014, *online*)

De fato, veremos que todos os estudantes demonstram uma tendência a esse branqueamento, inclusive por estarem, assim como Machado de Assis, firmando seus lugares sociais no IFRS Campus Rio Grande já que estavam no seu primeiro ano de curso.

O estudante **14765** será **Lázaro Ramos** – ator baiano que junto de sua esposa Taís Araújo, tornaram-se referência da militância negra atual. Lázaro Ramos escreveu *Na minha Pele*, obra que traz reflexões sobre questões de raça no Brasil e histórias pessoais do artista,

coincidindo com os depoimentos desse estudante que, veremos na análise da sua entrevista, expõe suas vivências com o preconceito.

O estudante **14767** será chamado de **Caetano Veloso**, pois é branco, mas se autodeclarou negro. Segundo Maria Lúcia Vieira (2017, *online*), gerente de pesquisas do IBGE: “Quando estamos falando de pessoas miscigenadas, elas vão se declarar de acordo com aquilo que elas se identificam mais”. Quanto às pesquisas do IBGE tudo dentro da normalidade, porém para conseguir uma vaga numa Instituição de Ensino por meio das Cotas Raciais, há muito o que se levar em consideração. As cotas proporcionaram uma maior identificação com a raça negra, mas isso pode ser levada a uma “afroconveniência”. Também, como Caetano Veloso, esse estudante demonstra incerteza sobre ser a favor ou contra as Cotas Raciais – o que será analisado e discutido na entrevista em momento posterior. Em entrevista concedida à Folha, Caetano Veloso demonstra sua posição:

FOLHA - Você tem uma posição clara sobre a proposta de cotas raciais?

CAETANO - Não é 100% clara...

FOLHA - Nem 100% negra... (risos)

CAETANO - Assinei um manifesto para retardar uma possível aprovação apressada do projeto do Estatuto da Igualdade Racial, que torna a proposta das cotas mais recusável. Eu acho que definir os cidadãos brasileiros pela raça em lei não é uma boa idéia. Quanto às cotas, não sou muito favorável, mas acho que algum movimento de ação afirmativa deve ser feito. Me parece evidente demais que, uma vez que os pobres são majoritariamente negros, se você fizer um programa de educação e de emprego com vistas a uma reparação da enorme distorção produzida pela má distribuição de renda no Brasil, os negros estarão automaticamente sendo beneficiados, sem que haja critério racial e discriminação dos não-negros. (FOLHA, 2006, *online*)

O estudante **14768** terá o codinome de **Oliveira Ferreira da Silveira**. Esse gaúcho de Rosário do Sul, formou-se em Letras – Português e Francês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e é um dos idealizadores do dia da Consciência Negra a ser celebrado em 20 de novembro. A data foi lançada nacionalmente em 1971 pelo grupo Palmares, composto por gaúchos que se reuniam com o propósito de estimular a discussão da identidade negra e a influência do racismo no Brasil (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2003). Esse estudante demonstra variar seu Padrão Comportamental entre Intolerante e Passivo nas categorias de MCDs. Por isso, o professor Oliveira, contribuiria para uma construção crítica da identidade negra desse estudante por meio das suas palavras – já que era sua ferramenta de resistência.

O estudante **14769** será chamado de **Zumbi dos Palmares**, pois como veremos nas análises esse estudante apresenta Padrão Comportamental de Intolerância em todos os Modelos de Crenças, indicando estar sempre na defensiva podendo ser agressivo no intuito de se defender. A resistência é sua principal característica, assim como a de Zumbi, que foi símbolo da resistência dos escravos que conseguiram fugir e encontrar abrigo em seu Quilombo no final do século XVI e auge em XVII.

O estudante **14770** será denominado **Milton Santos**, considerado um dos maiores pensadores da história da Geografia no Brasil e do mundo, tendo ganho prêmios importantes em reconhecimento a sua obra com temas que versavam sobre epistemologia da Geografia, a globalização e o espaço urbano (PENA, 2019). Esse estudante tem excelente noção de Análise de Contexto, uma área da vida que permite um posicionamento seguro e estratégico no ambiente. Importante fazer uma leitura do território, do ambiente, o qual o geógrafo Milton Santos trata: sobre ter um sentimento de pertencimento a um determinado lugar. Isso o estudante Milton parece estar bem consciente e obteve excelente nível de resiliência.

A figura abaixo apresenta os resultados dos estudantes com seus números de identificação sobre os índices e categorias nos Modelos de Crenças Determinantes, enviados pela SOBRARE.

Tabela dos Índices e Categorias nos Modelos de Crenças Determinantes

Informações da Pesquisa

PESQUISA **350 - O aluno cotista negro e seu empoderamento por meio da Língua Inglesa**
 INSTITUIÇÃO **IFRS Câmpus Rio Grande**
 PESQUISADOR **Sabrina Hax Duro Rosa**

Tabela dos índices e categorias

Núm. do Sujeito	Análise do Contexto	Autoconfiança	Autocontrole	Conquistar e Manter Pessoas	Empatia	Leitura Corporal	Otimismo com a Vida	Sentido da Vida
14764	Boa face ao estresse (PC-P)	Forte diante do estresse (PC-P)	Moderada perante o estresse (PC-I)	Forte diante do estresse (PC-I)	Excelente face ao estresse	Forte diante do estresse (PC-P)	Excelente face ao estresse	Excelente face ao estresse
14765	Forte diante do estresse (PC-I)	Excelente face ao estresse	Forte diante do estresse (PC-I)	Moderada face ao estresse (PC-I)	Forte diante do estresse (PC-I)	Boa face ao estresse (PC-P)	Boa face ao estresse (PC-I)	Boa face ao estresse (PC-P)
14766	Moderada face ao estresse (PC-I)	Forte diante do estresse (PC-I)	Forte diante do estresse (PC-I)	Moderada face ao estresse (PC-I)	Moderada perante o estresse (PC-I)	Boa face ao estresse (PC-I)	Fraca diante do estresse (PC-I)	Moderada perante o estresse (PC-I)
14767	Excelente face ao estresse	Excelente face ao estresse	Excelente face ao estresse	Forte diante do estresse (PC-I)	Excelente face ao estresse	Excelente face ao estresse	Boa face ao estresse (PC-P)	Boa face ao estresse (PC-P)
14768	Boa face ao estresse (PC-P)	Excelente face ao estresse	Moderada perante o estresse (PC-I)	Forte diante do estresse (PC-I)	Boa face ao estresse (PC-I)	Moderada perante o estresse (PC-P)	Forte diante do estresse (PC-P)	Forte diante do estresse (PC-I)
14769	Boa face ao estresse (PC-I)	Forte diante do estresse (PC-I)	Fraca diante do estresse (PC-I)	Fraca diante do estresse (PC-I)	Moderada perante o estresse (PC-I)	Forte diante do estresse (PC-I)	Fraca diante do estresse (PC-I)	Moderada perante o estresse (PC-I)
14770	Excelente face ao estresse	Excelente face ao estresse	Moderada perante o estresse (PC-I)	Moderada face ao estresse (PC-I)	Excelente face ao estresse	Forte diante do estresse (PC-P)	Excelente face ao estresse	Boa face ao estresse (PC-P)

Fonte: Sociedade Brasileira de Resiliência (SOBRARE) - CRPJ 3825/J

Nota do Autor: "Todos os dados numéricos extraídos dessa ferramenta poderão ser usados para alimentar pesquisas, preservando o sigilo do(a) respondente."

Figura 3 - Tabela dos Índices e Categorias nos Modelos de Crenças Determinantes

Fonte: Sociedade Brasileira de Resiliência (SOBRARE).

6.2.1 Análise dos níveis de resiliência de Machado de Assis

Sujeito	Análise do Contexto	Autoconfiança	Autocontrole	Conquistar e manter pessoas	Empatia	Leitura corporal	Otimismo com a vida	Sentido da vida
14764	Boa face ao estresse (PC-P)	Forte diante do estresse (PC-P)	Moderada perante o estresse (PC-I)	Forte diante do estresse (PC-I)	Excelente face ao estresse	Forte diante do estresse (PC-P)	Excelente face ao estresse	Excelente face ao estresse

Machado de Assis estava com excelente nível de Resiliência nos Modelos de Crenças Determinantes (MCDs): empatia, otimismo com a vida e sentido da vida. Nos demais MCDs, como ele apresenta resiliência moderada apenas no MCD autocontrole e nas demais áreas apresenta boa ou forte resiliência, posso aferir que seu nível de **resiliência geral estava próximo à excelência**.

Ao fazer sua inscrição o estudante opta por uma das oito formas de ingresso e a autodeclaração racial (negro, índio ou pardo) não era verificada por uma banca, como se faz atualmente. Este estudante se autodeclarou negro, porém nem se aproxima fisicamente de um pardo, pois é moreno de cabelos lisos e com traços que podem até se aproximar de um indígena, mas não de um negro.

O fato de o estudante não ter as características da raça negra (nariz largo, lábios carnudos, cabelo afro, pele escura) diminui a probabilidade de que sofra algum tipo de preconceito. Ter um ancestral negro e, portanto, a raça negra no sangue não quer dizer que sofra racismo, pois ao transitar na sociedade – lojas, bancos, clubes – ninguém o percebe como negro e a discriminação provavelmente não ocorra. O racismo está muito mais atrelado ao fenótipo (características físicas visíveis) do que ao genótipo (formação genética e informações hereditárias).

6.2.2 Análise dos níveis de resiliência de Lázaro Ramos

Sujeito	Análise do Contexto	Autoconfiança	Autocontrole	Conquistar e manter pessoas	Empatia	Leitura corporal	Otimismo com a vida	Sentido da vida
14765	Forte diante ao estresse (PC-I)	Excelente face ao estresse	Forte diante do estresse (PC-I)	Moderada face ao estresse (PC-I)	Forte diante do estresse (PC-I)	Boa face ao estresse (PC-P)	Boa face ao estresse (PC-I)	Boa face ao estresse (PC-P)

Como podemos verificar no resultado do teste de Resiliência de Lázaro, temos um excelente nível de resiliência no MCD Autoconfiança o que permite ao estudante estabelecer claramente seus objetivos e se manter envolvido nos projetos, sabendo ouvir avaliações de desempenho, alinhando forças e propósitos no grupo que está inserido. Nos MCDs Análise do Contexto, Autocontrole e Empatia o estudante obteve Forte nível de resiliência o que é bem positivo, porém com Padrão Comportamental de Intolerância. Isso significa que na Análise de Contexto, apesar de uma segura capacidade de reflexão sobre o ambiente, tem a tendência de se manter alerta nas situações de estresse. No MCD Autocontrole, o resultado obtido por Lázaro, proporciona facilidade de criar um ambiente emocionalmente agradável e ainda permite promover os devidos ajustes na dinâmica das emoções, ainda assim a tensão que há, mesmo pequena, pode minar a capacidade de resiliência. No MCD Empatia, ele demonstrou um grau alto de aceitação do outro, com capacidade de ouvir, de olhar nos olhos e de acreditar nas pessoas, mas o PC-I indica que, embora de forma tênue, pode gerar um prejuízo na atitude de manutenção dos vínculos.

Lázaro apresentou resiliência boa, porém com Padrão Comportamental de Passividade, nos MCDs Leitura Corporal e Sentido de Vida. Na leitura Corporal é uma posição mediana no controle muscular e fisiológico que denota dificuldades em alinhar o comportamento ao emocional, correndo o risco de ser avaliado como pouco comprometido com as atividades e projetos. No MCD Sentido da Vida, a tendência é de compreender alguma dificuldade em compartilhar o significado da vida nas interações interpessoais, embora sustente a capacidade de fazer ricas escolhas em relação ao futuro. Provavelmente, por possuir insegurança acerca da importância da fé sobre o sentido da vida, Lázaro, não relaciona com coerência os ideais e valores com a realidade de vida.

No MCD Otimismo com a Vida o estudante consegue manter uma atitude positiva diante de conflitos e situações de estresse, porém o PC-I faz com ele, diante de situações de elevada adversidade, tenda enfatizar a expectativa de sucesso, aumentando a tensão e o desgaste no ambiente e no grupo em que está inserido.

Posso aferir que, no geral, Lázaro apresenta um **bom nível de resiliência**.

6.2.3 Análise dos níveis de resiliência de Caetano Veloso

Sujeito	Análise do Contexto	Autoconfiança	Autocontrole	Conquistar e manter pessoas	Empatia	Leitura corporal	Otimismo com a vida	Sentido da vida
14767	Excelente face ao estresse	Excelente face ao estresse	Excelente face ao estresse	Forte diante do estresse (PC-I)	Excelente face ao estresse	Excelente face ao estresse	Boa face ao estresse (PC-P)	Boa face ao estresse (PC-P)

Como consta na Tabela, este estudante atingiu excelente índice em 5 dos 8 MCDs no teste do *Quest_Resiliência*. Nos outros 3 Modelos de Crenças Dominantes a resiliência ficou em forte e boa, o que demonstra que Caetano está num **nível geral de excelente resiliência**. Obter esses resultados indica que o estudante se encontra num estado de equilíbrio, orbitando nos diferentes contextos e situações com sentimento de segurança.

Esses resultados podem ter relação estreita com a questão de esse aluno ser branco. Na entrevista oral, que será analisada na seção 5.4.3, o estudante fala a respeito de sua descendência e sua autodeclaração.

6.2.4 Análise dos níveis de resiliência de Oliveira Silveira

Sujeito	Análise do Contexto	Autoconfiança	Autocontrole	Conquistar e manter pessoas	Empatia	Leitura corporal	Otimismo com a vida	Sentido da vida
14768	Boa face ao estresse (PC-P)	Excelente face ao estresse	Moderada perante o estresse (PC-I)	Forte diante do estresse (PC-I)	Boa face ao estresse (PC-I)	Moderada perante ao estresse (PC-P)	Forte diante ao estresse (PC-P)	Forte diante ao estresse (PC-I)

O estudante Oliveira Silveira demonstrou boa resiliência face ao estresse no MCD Análise de Contexto e com Padrão Comportamental de Passividade, indicando uma leve tendência de se manter afastado ou fora dos conflitos, causando prejuízo na adaptação e flexibilidade diante de situações inesperadas. O MCD Autoconfiança está em condição de excelência resiliência e é uma área da vida importante, pois seu grau de independência na tomada de decisões, na execução das atividades e concretização de projetos. Embora Oliveira

tenha um índice moderado em Autocontrole, o PC-I reflete a tendência de acreditar que regras ou crenças pessoais essenciais estejam sendo violadas e, por isso, é preciso reagir, o que tende a elevar o estado de ansiedade.

No MCD Conquistar e manter pessoas, o forte grau de resiliência garante segura condição de trazer pessoas para perto de si e dos projetos nos quais está engajado, preservando a capacidade de promover e defender suas ideias. Porém, por apresentar um PC-I, seria importante atentar para um menor gasto de energia ao estabelecer relacionamentos. As respostas para o MCD Empatia, referem-se a uma posição mediana dentro do agrupamento de crenças. Como está estruturada pela intolerância, implementa comportamentos insistentes no sentido de chamar a atenção para si, buscando demasiado apoio e aprovação às ações próprias nas situações de conflito.

Quanto ao MCD Leitura Corporal, a resiliência moderada aliada a um PC-P diminui consideravelmente a capacidade de superação das situações estressantes. Já em Otimismo com a Vida, o estudante demonstrou uma condição de forte resiliência diante ao estresse, porém o PC-P mostra uma tênue dificuldade em sustentar uma atitude otimista no longo prazo. Embora seja uma condição favorável à resiliência essa atitude pode diminuir a visão confiante do futuro.

O resultado da área Sentido da Vida apresenta forte resiliência diante ao estresse, indicando uma valorização da razão de viver, alicerçado na fé que cultiva sobre a esperança da vida. Entretanto o PC-I indica uma leve dificuldade quando está diante de mudanças ou situações alternativas. No nível **geral, Oliveira demonstra boa condição de resiliência**. Se trabalhados os modelos de áreas de vida que estão mais vulneráveis ele estará em segurança.

6.2.5 Análise dos níveis de resiliência de Zumbi dos Palmares

Sujeito	Análise do Contexto	Autoconfiança	Autocontrole	Conquistar e manter pessoas	Empatia	Leitura corporal	Otimismo com a vida	Sentido da vida
14769	Boa face ao estresse (PC-I)	Forte diante do estresse (PC-I)	Fraca diante do estresse (PC-I)	Fraca diante do estresse (PC-I)	Moderada perante o estresse (PC-I)	Forte diante do estresse (PC-I)	Fraca diante ao estresse (PC-P)	Forte diante ao estresse (PC-I)

O estudante Zumbi dos Palmares apresentou em todas as áreas um Padrão Comportamental de Intolerância o que também pode ser analisado como um fato negativo

mesmo tendo três áreas com forte resiliência, pois o fato de apresentar PC-I em todos os MCDs, demonstra uma crença de invulnerabilidade a qualquer situação da vida, resistindo a tudo e a todos sem desenvolver um bom juízo das coisas (BARBOSA, 2010).

Nos MCDs Autocontrole, Conquistar e manter pessoas e Otimismo com a vida, Zumbi apresenta fraca resiliência, ou seja, fica evidenciado um inadequado e agressivo comportamento com ansiedade altamente preocupante. Nas áreas Autoconfiança, Leitura Corporal e Sentido de vida o estudante apresentou Forte resiliência diante o estresse, mas o PC-I sugere uma certa inabilidade em corrigir erros, acarretando alguns prejuízos nessas três áreas da vida. A Análise do Contexto apresentou uma boa resiliência face ao estresse, mas com PC-I essa área demonstra uma busca de escape tornando maior a ansiedade no dia-a-dia. O padrão de resposta na área Empatia, indica uma disfunção na autoconfiança e autopercepção que prejudica a aceitação das outras pessoas, levando-o a uma situação de maior isolamento, empobrecendo a condição de resiliência.

De acordo com os resultados, Zumbi está numa condição geral de **extrema vulnerabilidade de sua resiliência**.

6.2.6 Análise dos níveis de resiliência de Milton Santos

Sujeito	Análise do Contexto	Autoconfiança	Autocontrole	Conquistar e manter pessoas	Empatia	Leitura corporal	Otimismo com a vida	Sentido da vida
14770	Excelente face ao estresse	Excelente face ao estresse	Moderada perante ao estresse (PC-I)	Moderada face ao estresse (PC-I)	Excelente face ao estresse	Forte diante do estresse (PC-P)	Excelente face ao estresse	Boa face ao estresse (PC-P)

Milton Santos é o mesmo estudante que estava envolvido no caso de preconceito racial entendido e reportado por sua colega Dandara na Coordenação Pedagógica. Na ocasião ele mostrou um certo nível de resiliência em estar confiante no que acreditava ser uma brincadeira entre amigos e isso é reforçado nos resultados do seu *Quest_Resiliência*, já que em 4 MCDs ele obteve nível excelente de resiliência: Análise de Contexto, Autoconfiança, Empatia e Otimismo com a vida. No entanto, nos MCDs Autocontrole e Conquistar e manter pessoas, Milton apresentou resiliência moderada face ao estresse e com PC-I, aumentando sua agressividade emocional, colocando-o na defensiva em situações nas quais há várias pessoas. Essa agressividade foi demonstrada ao tratar com a colega Dandara, quando ela o defendeu

dos chamamentos preconceituosos de seus amigos, conforme exposto na análise já feita das ocorrências de racismo no ambiente escolar.

Quanto ao MCD Leitura Corporal, Milton apresentou forte resiliência com PC-P, demonstrando um leve comprometimento do controle muscular e fisiológico. No resultado da área Sentido da Vida a condição é de boa resiliência, mas com PC-P indicando que há alguma dificuldade em compartilhar o significado da vida nas interações interpessoais, embora sustente a capacidade de fazer ricas escolhas em relação ao futuro.

No geral, Milton Santos apresenta **bom nível de resiliência**.

Após conhecer os níveis de resiliências dos seis estudantes cotistas raciais autodeclarados negros, passaremos para o contexto de sala de aula de LI em que estão inseridos e que foram elaboradas sob a perspectiva do desenvolvimento da sua competência simbólica.

6.3 As aulas de Língua Inglesa com base no desenvolvimento da Competência Simbólica: o despertar de uma consciência racial

Kramersch propõe, com a Abordagem da Competência Simbólica, uma mudança no cenário do ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) mostrando que nos dias atuais a Competência Comunicativa não dá mais conta das necessidades linguísticas dos falantes de línguas adicionais, pois mais do que comunicar na LE, o usuário necessita participar das relações de poder estabelecidas pela linguagem, levando em conta a historicidade e a subjetividade dos falantes. “O que está em jogo não é somente a competência comunicativa dos falantes estrangeiros, mas como eles se posicionam no mundo, isto é, como eles encontram seu lugar no Mercado global de trocas simbólicas” (KRAMSCH, 2006, p. 250, **tradução da autora**). Pretendi estimular o desenvolvimento da Competência Simbólica dos estudantes ao promover práticas pedagógicas nas quais essas trocas simbólicas aconteciam entre eles de forma que ao debate-las, suas consciências eram provocadas. Nessa perspectiva, elaborei um cronograma para trabalhar atividades que desenvolvessem a Competência Simbólica dos estudantes num período de 10 encontros (totalizando 20 horas-aula). Abaixo, o cronograma:

AULA	TEMA	PROCEDIMETO
01- 09/03	Gênero.	Texto: <i>Are girls smarter than boys?</i> Homework: em grupos de 5, pesquisar sobre 5 mulheres importantes para a sociedade e apresentar na aula seguinte para a turma toda.
02- 16/03	Gênero.	Apresentação do trabalho. Revisão das <i>WH questions</i> e <i>tense forms</i> .
03- 18/03	Gênero.	Apresentação de vídeos em inglês de ícones de mulheres brancas e negras.
04 e 05 23/03	Raça e etnia	Filme “ <i>Freedom Writers</i> ”. Atividades sobre o filme.
06- 30/03	Raça e etnia.	Entrega do <i>Homework</i> - um texto em Português respondendo questões que envolvem a descrição de sujeitos. Com os alunos em aula, construímos uma lista de adjetivos usados pelos próprios alunos em seus textos e identificando como é cada adjetivo em inglês. Depois, todos reescreveram seus textos em inglês.
07- 06/04	Cidadania	Compreensão textual “ <i>What does it mean to be a global citizen?</i> ”. A professora leu o texto com a turma, pontuando aspectos linguísticos e pedindo para que traduzissem juntos cada parágrafo. Discussão: Você se sente um cidadão global? Por quê? Em grupos, conversaram e identificaram um problema na sua comunidade escolar e elaboraram uma proposta para intervenção. A proposta devia ser clara quanto: 1. Identificação do problema; 2. Formas de combater ou minimizar o problema; 3. Executar o planejado.
08- 13/04	Solidariedade e cidadania.	Texto da CNN sobre “ <i>Riots in Brazil</i> ” e música do SOJA “ <i>Everything changes</i> ” com atividade.
09- 20/04	Racismo e preconceito.	<i>Listening</i> com vídeo de Chimamanda Adich (<i>The danger of a single story</i> , TED, 2009) e compreensão textual com atividade.
10- 27/04	Temáticas variadas (Projetos)	Apresentação dos trabalhos sobre suas propostas de intervenções de problemas na comunidade escolar.

Quadro 2 - Cronograma de aulas

Fonte: Autora.

Como expus na Metodologia, a proposta pedagógica versava sobre: 1) Aprender a aprender; 2) Aprender a fazer; 3) Aprender a viver junto; e 4) Aprender a ser. Todas as aulas foram pensadas para seguir essas quatro premissas, pois vêm ao encontro do que se deseja para promover a CS dos aprendizes.

Analisarei aqui as aulas 04, 05, e 06 com suas atividades de aprendizagem nas quais as subjetividades dos estudantes são levadas em consideração, bem como suas histórias pessoais. A partir das diferentes performances que cada estudante tinha que realizar, compartilhavam também suas experiências vividas com o grande grupo. As atividades propunham pensar possíveis reformulações para mudanças de contextos (*Reframing*), sempre buscando uma

transformação positiva para cada um dos envolvidos, seja para o grupo, seja para a escola ou para a sociedade.

As aulas foram elaboradas com textos multimodais com o objetivo de desenvolver uma aprendizagem mais próxima da realidade dos alunos e para acompanhar a educação contemporânea, promovendo um conhecimento e discussão de temas tais como: gênero, raça e etnia, cidadania, solidariedade, preconceito, projetos de vida.

Importante ressaltar que os estudantes têm apenas um encontro semanal de 2h de aula de Língua Inglesa e somente no 1º ano do Ensino Médio Integrado do IFRS Campus Rio Grande, o que representa uma baixa carga-horária para o aprendizado do idioma. A pouca carga-horária das aulas de LI e a descontinuidade nos anos seguintes do Ensino Médio corroboram para que os estudantes não considerem a disciplina relevante neste contexto educacional, dando prioridade para disciplinas técnicas. Por isso, é extremamente importante que o ensino-aprendizagem de LI seja repensado neste contexto, mas também nos demais espaços que visam o processo de aquisição da língua de forma que os aprendizes a vejam como meio de pensar e de ser crítico sobre o conteúdo e não apenas na maneira estrutural de falar o idioma.

As aulas 04 e 05 foram preparadas baseadas no filme “*Freedom Writers*” – sobre uma jovem professora de Inglês chamada Erin, que inspira sua turma de estudantes em situação de vulnerabilidade a aprenderem a ser tolerantes, aplicados e buscarem uma educação além do Ensino Médio. O filme é baseado numa história verídica passada em Los Angeles (EUA) que reúne estudantes de diferentes raças e etnias os quais, no início, odeiam a escola, odeiam uns aos outros e odeiam sua professora branca. Apesar de ser uma história de “*White savior*” (o branco salvador), foi uma das aulas em que o conteúdo do filme proporcionou muito debate sobre preconceito e, por isso, escolhi para relatar aqui.

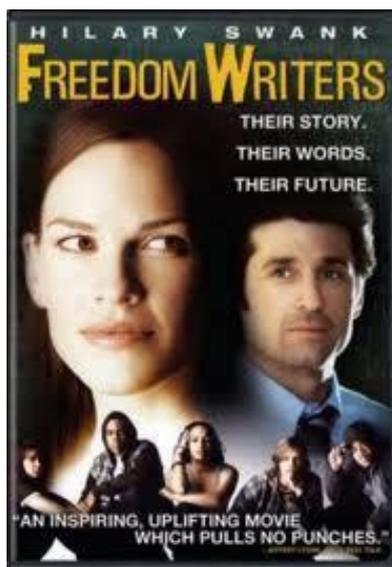


Figura 4 - Cartaz do filme *Freedom Writers*

Fonte: Disponível em: <<https://www.amazon.com/Freedom-Writers-April-Lee-Hernandez/dp/B074GVMNKH>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

Há muito a ser explorado em filmes nas aulas de língua estrangeira como gramática, vocabulário, pronúncia e aspectos socioculturais. No entanto, esta obra cinematográfica em especial, é um grande meio para despertar consciência sobre preconceito e racismo. Ela serviu como conector para que eu pudesse compreender como os estudantes constroem significado e desenvolvem sua competência simbólica já que eles podem fazer uma relação entre o que assistiram no filme e o que carregam de suas representações simbólicas a respeito de raça, preconceito e amizade.

Ao passo que a história se desenrola, o tema sobre preconceito racial é trazido à tona permitindo com que os estudantes reflitam sobre suas próprias experiências em relação ao assunto, percebendo a relevância no aprendizado de LI ao abordarmos temas que estão próximos das suas realidades, que estão relacionado com suas vidas. O filme estimula uma reflexão sobre o que acontece à volta deles, o que nos possibilita aproximar os estudantes de ambientes onde a língua alvo é falada. De acordo com Kaiser e Shibahara (2014, p. 01, **tradução da autora**):

Com base no emprego de linguagem do filme em um contexto audiovisual rico, nós demonstramos várias tarefas que vão além da função denotativa da língua para promover a compreensão dos estudantes da relação entre frases e o contexto no qual elas estão sendo produzidas, assim como criar um entendimento de como a língua é usada sutilmente para ofuscar, evitar ou projetar posições de poder.

Retomando o que Kramersch (2011) defende sobre a diversidade semiótica promovida pelas múltiplas linguagens, no caso aqui o filme, esse serve para reenquadrar (*Reframing*) uma forma de ver eventos familiares, ou seja, os estudantes acionam uma Representação Simbólica. Isto acontece por meio do discurso apresentado no filme sobre o que as palavras representam e revelam sobre a mente, tornando possível os estudantes trazerem para suas realidades. As relações de poder presentes em todo o tipo de comunicação transparecem nos enunciados proferidos pelos locutores e veremos nesta análise. Daí a importância de motivar a criticidade dos estudantes já que, segundo Castro (2015, p. 77), os enunciados são a priori históricos dos discursos, portanto eles são “nesse sentido, não só as coisas, com a materialidade que lhes é necessariamente própria, mas também acontecimentos”.

As aulas 04 e 05 foram ministradas em uma manhã inteira (4horas-aula) para que pudéssemos assistir ao filme “*Freedom Writers*” (Escritores da Liberdade) na íntegra e dar início às atividades. Entreguei as cópias das atividades para cada um (APÊNDICE H) e propus que respondessem, em inglês, a sessão “*Before watching the movie*”:

BEFORE WATCHING THE MOVIE

Answer these question

- 1) Do you like to read? What do you usually read?
- 2) How often do you read?
- 3) Do you like to write?
- 4) How often do you write?
- 5) Do you keep a Diary? Since when?
- 6) Do you consider yourself a good person? Why?

Quadro 3 - Tarefa feita em sala de aula sobre o filme *Freedom Writers*

Fonte: a autora

Os estudantes refletiram, escreveram suas respostas no seu material e, no grande grupo, responderam oralmente. As perguntas tinham como propósito, além de trabalhar a língua inglesa (vocabulário, *question words* e *interrogative sentences*), introduzir uma discussão sobre um dos recursos utilizados pela professora protagonista do filme: a elaboração de um Diário para desenvolver os hábitos de leitura e escrita. Kramersch (2018) diz que, ao aprender o vocabulário de outro povo, aprende-se também outras formas de pensar, falar e escrever sobre pessoas, objetos e acontecimentos. Em outras palavras, as quais Kramersch toma emprestadas de Ochs (2002): aprender uma segunda língua ou língua estrangeira é também aprender a ser um falante da cultura.

Após a discussão (na qual mesclávamos o uso de inglês e de português), assistimos ao filme e, ao término, passamos para as atividades de compreensão “*After watching the movie*”.

AFTER WATCHING THE MOVIE

1. According to the movie “Freedom Writers”, put on T, P or S for the sentences related to the:

(T) Teacher’s actions.

(P) Principal’s actions.

(S) Student’s actions.

Demands responsibility for their choices;

Motivates;

Starts reading, thinking, writing and changing;

Changes the classroom environment;

Starts bothering the school;

Feels envy;

Provokes real change;

Has the marriage shaken;

Fights to limit territory;

Seems not to know about what holocaust is;

Doesn’t allow students to take books from the Library.

2. Check (x) the problems which the movie approaches: Social differences;

The Jewish massacre;

Racism;

Unemployment;

Adoption;

Lack of pedagogical material at schools;

Family conflicts;

Intolerance to the different;

Family harmony;

Politics;

Social exclusion;

Relationships;

Fictional facts;

Education in Asia.

Xenophobia.

Quadro 4 - Tarefa feita em sala de aula sobre o filme *Freedom Writers*

Fonte: A autora.

A atividade 1 permitia aos alunos que desenvolvessem uma consciência sobre os diferentes papéis dos protagonistas e coadjuvantes do filme, podendo considerar suas atitudes

e compará-las às suas próprias. Isso se deve ao fato de que a imaginação e a criatividade dos telespectadores são exploradas, a relação com o outro é articulada e a capacidade de pensar, criticar e formular opinião própria é estimulada através das situações e conflitos apresentados no filme. Discutimos sobre os valores de cada ação e as relações de poder e os estudantes se posicionaram, debatendo e argumentando de forma participativa.

Na atividade 2, problemas são elencados e os estudantes têm que identificar quais as situações relacionadas ao filme, podendo refletir sobre elas. A maioria das situações elencadas apresentam um teor negativo demonstrado no filme, mas nas discussões feitas oralmente busquei mostrar as possibilidades positivas e as mudanças que os alunos e professora do filme buscaram (Ação Simbólica). Portanto, ao executar esse exercício, os estudantes desenvolveram sentidos que foram vivenciados de forma consciente, oferecendo oportunidade de experimentar inúmeros sentimentos antagônicos como prazer e dor, euforia e relaxamento, alegria e tristeza etc. Essa prática faz com que os sujeitos envolvidos no jogo dramático apresentado no filme, aprendam a lidar com as diversas situações que podem lhes ser apresentadas na realidade como também podem explorar o mundo imaginário (PEARCE, 1989). Essa atividade promoveu o que Kramsch (2011) chama de Poder Simbólico, pois os estudantes se posicionam entre linguagens e discursos. Observando a língua como um discurso além do nível da sentença e como um discurso como significado, buscando uma “competência performativa”, isto é, uma “competência para prática”, temos o conhecimento processual que envolve, entre outras, as seguintes práticas (KRAMSCH, 2015): começar por sua posicionalidade; negociar em termos iguais; e focar na prática, não na forma. Há também produção de complexidade já que, segundo Kramsch (2006, p. 251): “Adolescentes [...] podem encontrar, por meio do uso simbólico da língua numa literatura estrangeira, alternativas de cenários de possibilidades para vida no mundo real, outras formas de desejar e pertencer.”

Por serem iniciantes no idioma e como meu objetivo principal era trazer à luz a questão de racismo e preconceito, proporcionei um momento de discussão da temática em português com a atividade “Comente o filme”. Levantar questões como: De quem são essas palavras? De quem é o discurso? Os interesses de quem estão sendo servidos por este texto? Como o falante se posiciona? Como ele estrutura os eventos? Em que discursos anteriores ele se baseia? (KRAMSCH, 2011). De acordo com Kramsch (2011, p. 360):

A habilidade de fazer essas perguntas é evidência de competência simbólica, independentemente da língua falada. Mostra uma consciência do contexto cultural ou intercultural no qual a língua surge e, desta forma, a competência simbólica é uma importante dimensão da competência intercultural. Se nós tomarmos a cultura para não somente significar „cultura nacional estrangeira“, mas contexto em geral (ex. profissional, geracional, Negro, Branco, ou cultura urbana), estas questões podem ser discutidas igualmente na sala de aula de L1 [primeira língua ou língua materna] e na sala de aula de língua estrangeira.

Essas perguntas passaram a fazer parte do processo de compreensão dos textos e atividades dos alunos, pois passaram a se questionar sobre quem fala, pra quem, com base em que discursos anteriores e com que objetivos. Essa consciência passou a ser acionada pelos estudantes nas tarefas que desenvolviam nas aulas de LI.

Os seguintes diálogos ocorreram no decorrer do filme, entre os personagens, e foram trazidos para leitura em inglês e discussão em português com o grande grupo. Os enunciados demonstram relação de poder entre culturas e nacionalidades, raças e etnias, e posições (professor e aluno) tais como:

1) *Eva: In America, a girl can be crowned a princess for her beauty, and her grace. But an Aztec princess is chosen for her blood. To fight for her people as Papi and his father fought, against those who say we are less than they are, against those who say that we are not equal in beauty or blessings. (Na América, uma garota pode ser coroada princesa por sua beleza e sua graça. Mas uma princesa Asteca é escolhida pelo seu sangue. Para lutar por seu povo como Papi e seu pai lutou, contra aqueles que dizem que somos menos do que eles, contra aqueles que dizem que não somos iguais em beleza ou bênçãos).*

Os estudantes discutiram oralmente e levantaram questões como: “A boneca é loira e a menina não” (junto da fala aparece Eva na fase de criança olhando uma boneca que retrata o ideal de beleza que circula na mídia – magra, branca e loira); “aparece o preconceito contra os mexicanos”. Eles chegam à conclusão que Eva, uma adolescente mexicana, mostra sua compreensão no jogo de poder que há entre as culturas e nações, desempenhando um poder simbólico ao construir seu discurso e, inconscientemente os alunos também desenvolveram esse poder, já que identificam no discurso valores morais, identidades sociais, emoções e aspirações.

2) *Eva: White people wanting their respect like it's for free. (Branco querendo respeito como se fosse de graça).*
Erin Gruwell: I'm a teacher, it doesn't matter what color I am. (Eu sou uma professora, não importa a minha cor).

Os alunos comentaram: “ela reforça que sua professora é branca”, “a professora quer respeito por ser professora”. A professora Erin coloca seu papel como professora em posição de poder, independentemente da cor. O fato é que importa sim sua cor, pois na perspectiva de seus estudantes, o branco sempre se apresenta como detentor do poder não importando sua posição e Eva expõe suas experiências negativas em relação aos brancos no enunciado a seguir.

3) *Eva: It's all about color, it's about people deciding what you deserve, about people wanting what they don't deserve. About whites thinking they own this world no matter what, you see, I hate white people. (Tudo diz respeito a cor, sobre pessoas decidindo o que elas merecem, sobre pessoas querendo o que não merecem. Sobre brancos achando que são donos do mundo não importa o que aconteça, você sabe, eu odeio pessoas brancas).*

Erin Gruwell: You hate me? You don't even know me. (Você me odeia? Você nem me conhece?)

Eva: I know what you can do. I saw white cops shoot my friend in the back for reaching into his pocket, his pocket! I saw white cops come into my house and take my father away for no REASON except they feel like it! Except because they can! And they can, because they're white. So I HATE white people on sight! (Eu sei o que você pode fazer. Eu vi policiais atirarem no meu amigo pelas costas porque ele estava colocando a mão no bolso, no bolso! Eu vi policiais brancos entrarem na minha casa e levarem meu pai sem razão alguma, só porque estavam afim! Só porque eles podem! E eles podem, porque são brancos. Por isso, eu odeio enxergar branco na minha frente!)

O silêncio perturbador nessa cena do filme também foi perturbador na aula quando o pausei para debatermos. Como Richardson (2017, p. 19) propõe, o incômodo que pode surgir devido ao silêncio e aos aprendizes ativá-lo ao criarem seus próprios silêncios, melhora sua competência simbólica. A ambiguidade do silêncio: “ativação da competência simbólica por meio de um engajamento explícito com um incômodo que pode surgir devido ao silêncio [...]”.

O filme também mostra que em uma turma de destaque (Honor Students) todos são brancos, com exceção de uma menina negra que é tratada de forma desigual pelo seu professor e, mesmo com um excelente desempenho como o de seus colegas, sente-se excluída. Ela acaba solicitando para mudar para a turma da professora Erin Gruwell e isso incomoda tanto a Diretora da escola, como o professor.

4) *Margaret Campbell (Diretora): You're an honor student. If you transfer to Mrs. Gruwell's class, think how that'll reflect on your records. (Você é uma estudante honoraria. Se você passar para a turma da Sra. Gruwell, pense como isso vai refletir no seu currículo.)*

Victoria: It doesn't matter to me, my grades will still be the same. Look, Ms. Campbell, when I first transferred to this school, I had a 4.0 average. But when I applied for advanced placement in English and Math, I was told it'd be better for me to be in a class of my own kind. Now, when I did get in, my teacher said "Victoria! It's not every day one finds an African American student in AP and Honors courses!"... As if I didn't notice. And when I asked another Honors teacher why we don't read more black literature, she said, "We don't read black literature because of all the sex, drugs, cussing, and fornication". I thought a simple... "It's inappropriate"... would have sufficed. (Não importa para mim, minhas notas ainda serão as mesmas. Olhe Sra. Campbell, quando me mudei para esta escola, eu tinha uma média de 4,0. Mas quando me inscrevi para um estágio avançado em inglês e matemática, me disseram que seria melhor eu estar em uma aula do meu próprio tipo. Agora, quando eu entrei, meu professor disse: "Victoria! Não é todo dia que se encontra uma estudante afro-americana nos cursos de AP e Honra!" ... Como se eu não tivesse notado. E quando perguntei a outra professora de Honra por que não lemos mais literatura negra, ela disse: "Não lemos literatura negra por causa de todo o sexo, drogas, xingamentos e fornicação". Eu pensei que um simples ... "É inapropriado" ... seria suficiente).

Os alunos participantes desta pesquisa observaram o enunciado da Diretora do filme, deixando claro que aquela aluna negra do filme, Victoria, tinha alcançado um espaço “branco” do saber e do conhecimento e que, ao mudar de turma, perderia tal “privilégio”. Entretanto, para essa estudante o fato de ela se sentir incluída e bem recebida em uma turma é o que realmente compensa e, além do mais, seu desempenho não mudaria em função disso. Portanto, a linguagem é utilizada pela Diretora como jogo de poder e seus efeitos e intenções não afetam Victória, pois ela demonstra um pensamento crítico e também sabe fazer uso do discurso que evoca Representação Simbólica (denotações e conotações), Ação Simbólica (suas intenções são reveladas por meio de suas palavras) e Poder Simbólico (seu discurso revela valores, historicidade, subjetividade e intertextualidades). Além disso, foi observado pelos alunos a exclusão da literatura afro na escola e isso também foi comparado à realidade escolar brasileira.

Após as discussões sobre os enunciados aqui citados e outros que os alunos consideraram pertinentes e os quais mostravam relação de poder foi solicitado que, em grupos de 4, discutissem as questões apresentadas abaixo, e estão com as respostas de um dos grupos em que os estudantes Caetano Veloso e Oliveira Silva faziam parte.

COMENTE O FILME

1- O filme “*Escritores da Liberdade*” mostra a dedicação de uma professora por seus alunos; o grupo, formado por jovens de diferentes origens étnicas (orientais, latinos e negros), demonstra intolerância e resistência à interação. Jovens acabam se rebelando uns contra os outros tentando provar o falso poder de cada etnia. Como ações coletivas como das gangues podem afetar toda uma sociedade? Dê exemplos.

Elas podem afetar a sociedade, dividindo as pessoas por sua cor, “raça” ou origens. Fazendo com que, ao invés de tomarem decisões em conjunto, como comunidade, se dividam de acordo com seus interesses individuais.

2- A nova professora é vista por todos como representante do domínio dos brancos. Os estudantes a entendem como responsável por fazer com que eles se sujeitem à dominação dos valores dos brancos perpetrados nas escolas e preferem isolar-se em guetos dentro da própria sala de aula. Você acredita que no final houve realmente uma superação das diferenças étnicas ali existentes? O que comprova?

Acreditamos que sim, pois ao final do ano letivo, eles se unem como uma família. Um apoiando o outro e vivendo juntos como grupo.

3- Apesar de aos poucos demonstrar desânimo em relação às chances de êxito no trabalho com aquele grupo, Erin não desistiu de sua empreitada, mesmo não contando com o apoio da direção da escola e dos demais professores. Para isso, criou um projeto de leitura e escrita, iniciado com o livro “O Diário de Anne Frank”, menina judia alemã. Os livros são capazes de mudar a vida das pessoas? Algum já mudou a sua? Qual? Comente.

Sim, eles são capazes de mudar a vida das pessoas.

Letícia: pessoalmente, “O mundo de Sofia” foi um livro que realmente me mudou. Ele abriu meus horizontes para uma nova forma de pensar e, principalmente de enxergar as coisas a minha volta. Depois de lê-lo passei a refletir muito mais sobre tudo.

Mariana: “O cristianismo simples e puro” me mudou pois me fez enxergar o cristianismo além da religião.

Os demais integrantes do grupo não têm costume de ler. [Caetano Veloso e Oliveira Silveira]

4- A partir de uma caricatura que um dos alunos fez para ridicularizar um colega de classe, negro, ressaltando os lábios, a professora começa a falar do Holocausto; algo que só um deles sabia o que era. Erin consegue mostrar aos alunos que a exclusão e o preconceito podem afetar a todos, independentemente da cor da pele, da origem étnica, da religião, do saldo bancário? Explique.

Sim, afinal a felicidade nem sequer depende de tais fatores. Não foi uma tarefa fácil, pois os alunos não entendiam o porquê deveriam mudar, e nem sequer desejam mudar, porém ela conseguiu mostrá-los como aceitar um ao outro.

5- O Colégio passou a receber alunos da periferia, de baixa-renda e alguns cumpriam pena em liberdade condicional por crimes cometidos. A diretora sente aversão por ter que receber esses alunos, desprezando-os. Por que a diretora proíbe que os alunos da professora Erin leiam os livros da biblioteca da escola?

A diretora os proíbe de usar os livros porque acredita que os alunos vão fazer mau uso deles, ela tem medo que eles os estraguem.

6- O filme se passa em 1994, dois anos depois dos acontecimentos que aterrorizam a cidade de Los Angeles. Briga entre gangues rivais, disputas por espaços, por bairros e grupos tentando se afirmar perante uma sociedade preconceituosa. Apesar de se passar nos Estados Unidos, é uma obra que serve para qualquer outro país. O Brasil, por exemplo, enfrenta graves problemas na educação pública. Você acha que os alunos brasileiros são semelhantes aos alunos do filme? Explique. Na nossa escola, há algum tipo de divisão de grupos? Comente.

Achamos que os alunos Brasileiros são semelhantes com relação à mistura de culturas, estamos

acostumados a estarmos sempre dentre vários tipos de origens, porém o filme mostra um conflito por conta disso, o que não é algo tão forte aqui no Brasil.

A divisão de grupos sempre existe, seja por afinidade, ou por preconceitos, a divisão sempre está presente. Porém, fazemos vários debates e até projetos contra esse tipo de coisa no Instituto.

7- O filme envolve seres humanos que vivenciam a violência, agressividade e preconceito racial. Também nos mostra a capacidade de sermos seres humanos melhores e atores de nossa própria história. Como podemos nos transformar em pessoas melhores, conscientes, tolerantes e capazes?

Acreditamos que, através de aceitar as críticas como algo produtivo, e tentar sempre aprimorar os conhecimentos e visões, e principalmente, estar disposto a escutar o outro.

8- Uma professora tentou e conseguiu ensinar tudo de bom para uma turma de alunos problemáticos de uma escola, comprovando que uma pessoa pode fazer muita diferença na sociedade. Você conhece pessoas que se doam para melhorar a vida de outras? Cite um exemplo. *Acreditamos que qualquer pessoa que dedica um pouquinho do seu tempo simplesmente para fazer um favor a outra, que está sempre disposta a te ouvir e te dar um ombro amigo, vai aso poucos melhorando a tua vida. Falando de casos mais delicados, conhecemos pessoas próximas de nós que dedicaram sua vida inteira para cuidar do seu irmão, por conta de uma doença, e coisas do gênero.*

9 - Que lições de vida podem ser extraídas do filme “Escritores da Liberdade”?

Que devemos adaptar as situações do filme às nossas vidas. Nem sempre damos importância para as piadas com algumas pessoas próximas, como colegas, ou até banalizamos os assuntos por acharmos que já fora discutido o suficiente. Nos ensina que devemos nos aceitar e aceitar outros exatamente como somos, que não devemos julgar pelas primeiras aparências, e nem nos separar por classificações a ver com cor da pele, raça ou renda.

Adaptado de: <http://clccphd.blogspot.com.br/2011/05/escritores-da-liberdade-filme-com.html>

Quadro 5 - Tarefa feita em sala de aula sobre o filme *Freedom Writers*

Fonte: A autora

Como podemos verificar nas respostas deste grupo, coincidindo com os depoimentos dos demais grupos ao ser debatido oralmente, houve uma conscientização sobre a temática preconceito racial e uma nova interpretação sobre “brincadeiras” feitas entre alunos. Isso significa que os estudantes desenvolveram sua competência a nível de representação simbólica, pois reenquadraram formas de ver eventos familiares. Na questão 01, por exemplo, eles mostram perceber que as gangues “*podem afetar a sociedade, dividindo as pessoas por sua cor, „raça” ou origens*”. A segregação é negativa para uma sociedade democrática e que pretende obter justiça social e, na discussão no grande grupo em sala de aula, todos foram unânimes quanto a isso.

Na questão 06 que comparava o ocorrido nos Estados Unidos à realidade de nosso país, os estudantes parecem acreditar no mito da democracia racial brasileira ao afirmarem:

“Achamos que os alunos Brasileiros são semelhantes com relação à mistura de culturas, estamos acostumados a estarmos sempre dentre vários tipos de origens, porém o filme mostra um conflito por conta disso, o que não é algo tão forte aqui no Brasil.” Talvez, não tão forte como aparece no filme, pois ali há uma concentração de eventos que na vida real não são focalizados. Se trouxermos para a realidade fora das telas, sabemos que há segregação, que há preconceito, porém não vivemos focando esses acontecimentos, por isso, podemos cair na crença de que as atitudes preconceituosas não sejam tão fortes aqui. Ao mesmo tempo, o grupo sabe que existe divisão e preconceito, seguindo na resposta 06: *“A divisão de grupos sempre existe, seja por afinidade, ou por preconceitos, a divisão sempre está presente. Porém, fazemos vários debates e até projetos contra esse tipo de coisa no Instituto”*. Esta última frase demonstra algo positivo: de acordo com esse grupo de estudantes, o IFRS desenvolve discussões e projetos contra o preconceito.

A questão 07 apresenta um nível de resiliência positivo dos estudantes pois eles acreditam que aceitar as *“críticas como algo produtivo, e tentar sempre aprimorar os conhecimentos e visões, e principalmente, estar disposto a escutar o outro”* os tornarão pessoas melhores.

Sobre a última questão, a mais relevante, os estudantes responderam: *“Que devemos adaptar as situações do filme às nossas vidas”* e isso indica que há uma ação simbólica e *reframing*, pois eles demonstram necessidade de agir e criar realidades sociais alternativas. Eles identificaram que os acontecimentos do filme são passíveis de acontecerem em suas vidas, conectando suas realidades. O filme também proporcionou com que os estudantes desenvolvessem sua competência simbólica ao perceberem: *“Nem sempre damos importância para as piadas com algumas pessoas próximas, como colegas, ou até banalizamos os assuntos por acharmos que já fora discutido o suficiente”*. Esse depoimento comprova que há “piadas” entre colegas que são ofensivas e que, por serem assuntos que são tratados na Instituição, podem ficar no nível do discurso e não na prática. Aqui os estudantes perceberam o Poder Simbólico (KRAMSCH, 2011), pois ao olharem a língua e através dela entenderam que os discursos desafiam a autonomia e integridade do ouvinte. O filme ainda os fez refletir sobre aceitarem quem são e aceitarem os outros não devendo *“julgar pelas primeiras aparências, e nem nos separar por classificações a ver com cor da pele, raça ou renda”*, ou seja, despertando-os para uma conscientização do preconceito que muitas vezes ocorre de forma camuflada. Isso indica que houve um desenvolvimento de sua Competência Simbólica, como Kaiser e Shibahara (2014, p.2, **tradução da autora**) alertam sobre esse tipo de

abordagem pedagógica: “Nós exploramos uma atividade de sala de aula engajando a produção de linguagem dos estudantes dentro dos parâmetros de um filme em particular e com o objetivo de desenvolver a competência simbólica dos estudantes”.

Provavelmente, ao responderem sobre as “brincadeiras/piadas”, os estudantes associaram ao trecho do filme em que um aluno pardo faz uma caricatura de um dos seus colegas negros, desenhando lábios enormes. A professora protagonista do filme, então, demonstra ter uma noção da realidade dos educandos, pois logo que o desenho é apreendido, ela referencia a situação aos demais, questionando-os sobre a caricatura de outras etnias. Ela relaciona a atitude de menosprezar e diminuir o colega com o que aconteceu no Holocausto, trazendo à tona a questão das gangues nos dias atuais, tentando sensibilizá-los. A pergunta “O que é holocausto?” possibilitou à professora a constatação de que sua tentativa de levar os educandos a tomarem consciência de seus atos, associando o desenho com características preconceituosas às imagens vendidas sobre os judeus, não funcionou plenamente, uma vez que eles não sabiam o que era o holocausto, não havendo intertextualidade e por isso sem um poder simbólico por parte dos alunos da professora Erin. No entanto, essa situação permitiu entender um pouco mais da realidade vivenciada pela turma. É no decorrer da discussão que ela se apropria da realidade dos educandos e da força que a questão étnica possui sobre seus atos e escolhas, além da violência que sofrem e que promovem (SOBANSKI *et al.*, 2014). Abaixo, o excerto da fala da professora que busca mostrar como, a partir de uma “brincadeira”, uma situação de ódio e guerra pode ser trazida à tona:

5) *Maybe we should talk about art. Tito's got real talent, don't you think? You know something? I saw a picture just like this once, in a museum. Only it wasn't a black man, it was a Jewish man. And instead of the big lips he had a really big nose, like a rat's nose. But he wasn't just one particular Jewish man. This was a drawing of all Jews. And these drawings were put in the newspapers by the most famous gang in history. You think you know all about gangs? You're amateurs. This gang will put you all to shame. And they started out poor and angry and everybody looked down on them. Until one man decided to give them some pride, an identity... and somebody to blame. You take over neighborhoods? That's nothing compared to them. They took over countries. You want to know how? They just wiped out everybody else. Yeah, they wiped out everybody they didn't like and everybody they blamed for their life being hard. And one of the ways they did it was by doing this: see, they print pictures like this in the newspapers, Jewish people with big, long noses... blacks with big, fat lips. They'd also published scientific evidence that proved that Jews and blacks were the lowest form of human species. Jews and blacks were more like animals. And because they were just like animals it didn't matter*

if they lived or died. In fact, life would be a whole lot better if they were all dead. That's how a holocaust happens. And that's what you all think of each other.

No filme, após esta fala da professora, todos os estudantes ficam em silêncio por um tempo. Este silêncio também surgiu quando em sala de aula com os estudantes cotistas negros, eu fiz a comparação sobre as brincadeiras que escutamos sobre colegas no que diz respeito a características físicas e o que ocorreu no filme (a caricatura feita para menosprezar um colega negro). Este silêncio é o que Richardson (2017, p.19-20) trata por ambiguidade, relacionando-o à Competência Simbólica, isto é: “ativação da competência simbólica por meio de um engajamento explícito com um incômodo que pode surgir devido ao silêncio [...]. Ao ativá-lo, os aprendizes podem até criar seus próprios silêncios, melhorando assim sua competência simbólica”.

Como atividade para casa, “*Homework*”, os estudantes foram solicitados que visitassem o *site* oficial dos “*Freedom Writers*” e traduzissem o texto inicial de apresentação do *site*. Importante ressaltar que a tarefa foi explicada aos alunos e que o ato de traduzir é de também tomar consciência e refletir como a mediação entre culturas pode ser motivador para o estudante de idiomas. Além disso, a tradução é um processo que exige dos alunos a resolução de problemas, fazendo com que tomem decisões sobre o uso das palavras e seu valor para o que pretendem comunicar ao ouvinte/leitor. Assim, ao compreenderem o texto exposto no *site* e visualizarem os reais protagonistas da história relatada no filme na imagem que acompanhava, os alunos poderiam ser tocados pela história, mais intimamente.



Figura 5 - Professora e turma dos *Freedom Writers*

Fonte: Disponível em: <<http://www.freedomwritersfoundation.org>>

HOMEWORK

Visit the Freedom Writers' site: <http://www.freedomwritersfoundation.org>

Following the L.A. Riots and the O.J. Simpson trial, the mood in our city was unsettling, and on our first day of high school, we had only three things in common: we hated school, we hated our teacher, and we hated each other.

Whether it was official or not, we all knew that we had been written off. Low test scores, juvenile hall, alienation, and racial hostility helped us fit the labels the educational system placed on us: "unteachable," "below average," and "delinquents." Somehow, Ms. G recognized our similarities, and used them to unite us. She gave us books written by teenagers that we could relate to, and it was through these books that we began to realize that if we could relate to a little girl who lived on the other side of the world, fifty years before we did, we could certainly relate to each other.

We felt like Anne Frank, trapped in a cage, and identified with the violence in Zlata Filipovic's life. We were so inspired by the stories of Anne and Zlata, that we wrote letters to Miep Gies, and to Zlata, in hopes that they would come to Long Beach and share their stories with us. When Miep visited us, she challenged us to keep Anne's memory alive and "passed the baton" to us. It was then that we decided to begin chronicling our lives.

We began writing anonymous journal entries about the adversities that we faced in our everyday lives. We wrote about gangs, immigration, drugs, violence, abuse, death, anorexia, dyslexia, teenage love, weight issues, divorce, suicide, and all the other issues we never had the chance to express before. We discovered that writing is a powerful form of self expression that could help us deal with our past and move forward. Room 203 was like Anne's attic or Zlata's basement, it was our safe haven, where we could cry, laugh, and share our stories without being judged.

We decided to call ourselves the Freedom Writers after learning about the Freedom Riders who fought against segregation during the Civil Rights Movement. When we began writing these entries as a simple English assignment, we had no idea that they would one day be collected and published in a book, *The Freedom Writers Diary*.

Since graduation, we have kept our promise of trying to change education. We continue to share our story and mentor students and teachers.

We have created this website because we want to form a community like the one we formed in Room 203, where people feel safe, accepted, and understood. We hope that *The Freedom Writers Diary* will inspire you to succeed academically, change your community, and share your own story. - The Freedom Writers

Answer the following questions, in Portuguese, and hand it back to your teacher.

Do you have friends who belong to a different race or ethnic group than yours? How many? Describe these "different" friends. Describe your best friend.

Quadro 6 - Tarefa feita em sala de aula sobre o filme *Freedom Writers*

Fonte: A autora.

Na aula 06, retomamos o assunto do filme. Eles relataram o que perceberam ser interessante no *site* dos *Freedom Writers* e mostraram seus textos em português sobre a questão de descrever seu melhor amigo e dizer se tem amigos que pertencem a diferentes grupos étnicos ou raciais. Juntos, nesse encontro, construímos uma lista de adjetivos que eles consideravam importantes para transcreverem seus textos em inglês. Também mostrei a ordem dos adjetivos e tirei dúvidas quanto às palavras de ligação (preposições e conjunções) enquanto reescreviam seus textos em inglês. Essa reescrita foi estimulada nos moldes sugeridos por Kramsch (2011), isto é, visava despertar os estudantes para uma consciência do

valor simbólico das palavras, para que desenvolvessem uma habilidade de compreender os significados mais amplos dos acontecimentos social e histórico e para entender as memórias evocadas pelos sistemas simbólicos (Ação Simbólica).

De acordo com Zerkina *et al.* (2016, p. 5153): “O adjetivo se refere a características cuja totalidade permite ao homem conhecer a essência da realidade objetiva, formar uma imagem do mundo na mente e incorporá-la em sinais linguísticos com conotações específicas”. Entretanto, esta imagem que caracteriza o significado do adjetivo pode ser diferente em diferentes culturas. Portanto, alguns adjetivos e seus valores foram discutidos na aula, tais como:

- *Black* e *Nigger* – esses adjetivos apareceram no filme e vimos suas diferenças, que foram retomadas neste momento da aula. Por causa do filme, os alunos já sabiam identificar o valor pejorativo de *Nigger*, então ninguém utilizou esta palavra para descrever um amigo negro. De acordo com Bourdieu (1991, p. 170, **tradução da autora**): “O que cria o poder das palavras e slogans, um poder capaz de manter ou subverter a ordem social, é a crença na legitimidade das palavras e daqueles que as pronunciam. E palavras sozinhas não conseguem criar esta crença”. Portanto, a opção de não utilizarem a palavra “*Nigger*”, por exemplo, indica que os estudantes desenvolveram sua competência simbólica no que concerne ao poder e a representação simbólica das palavras, isto é, o que elas revelam sobre a mente (KRAMSCH, 2015).

Zerkina *et al.* (2016) argumentam que as definições dos dicionários não fornecem uma análise de conteúdo compreensível dos conceitos que são verbalizados pelos adjetivos. Segundo as autoras:

Com base no adjetivo „branco“ [...], sugerimos a nossa técnica de revelar a „semântica oculta“ que é muito importante na aquisição do conhecimento, construindo linhas sinônimas e descrevendo inter-relações entre adjetivos etc. Assim a verbalização do léxico „branco“ e de suas variantes semânticas „esbranquiçado“, „incolor“, „pálido“, „pastosa“ etc. As variantes lexicais verbalizam diferentes características do conceito geral branco. É óbvio que o conceito determina a semântica dos meios linguísticos que são usados para expressá-lo. [...] A mesma coisa pode ter descrições em diferentes civilizações. Tais definições semânticas devem ter consequências substanciais para a análise formal de unidades linguísticas (Zerkina, 2011). Assim, a análise do conceito de branco e seus meios explícitos e implícitos de representação são possíveis apenas considerando os significados semióticos e simbólicos da cor branca e seu efeito psíquico no ser humano. (ZERKINA *et al.*, 2016, p. 5151)

Por motivo, também, do exposto acima é que trabalhamos a atividade de tradução solicitada no *Homework*, para que os estudantes praticassem essa releitura, reflexão e utilização semântica adequada das palavras. Conforme Campos (2018, p. 18):

[...] será difícil prever quais estruturas linguísticas serão utilizadas pelos alunos quando um professor aplicar uma atividade com vistas à promoção da CS. Alunos diferentes em uma mesma turma podem valer-se de estruturas linguísticas diferentes, em combinação com meios multimodais diversos, para obter um resultado semelhante. No entanto, em se tratando de CS, a ideia é desenvolver habilidades que permitam ao aprendiz perceber como os falantes exercem influência uns sobre os outros por meio da língua, em nosso caso, por meio do ILE [Inglês como Língua Estrangeira], e que propiciem ao aprendiz também utilizar a língua para lidar com o exercício de influência.

Essas escolhas linguísticas, incluindo aí os adjetivos, estão ligadas à área mental (cognitiva, epistêmica), expressam avaliação de algum objeto ou situação em termos de relação à realidade ou verdade, modelos sociais e culturais, ideias, normas e padrões. Os adjetivos formam um “retrato” atribuído do mundo real na consciência linguística (ZERKINA *et al.*, 2016) e, segundo Kramsch (2011, p. 362): “[...] nós subestimamos o impacto de outros discursos poderosos no que é dito ou permanece não dito nas aulas de línguas”.

Passamos, a seguir, para a análise das respostas dos estudantes cotistas raciais, em português para a pergunta em inglês do *Homework*, traduzida aqui: *Você tem amigos que pertencem a diferentes grupos raciais ou étnicos do seu? Quantos? Descreva estes amigos “diferentes”. Descreva seu melhor amigo.* Por meio de suas respostas pude verificar o que eles entendiam sobre amizades e diferenças étnico-raciais.

Resposta de Machado de Assis:

Sim, mas não sei o número certo, mas tive amigos negros e de diferentes classes sociais da mais alta a mais baixa. Meu melhor amigo acho que não consigo descrever pois não o tenho. Mas quando vou para SC meu primeiro amigo foi alguém “mais pobre que eu” e tinha mais irmãos, ele é tipo descendência de índio, mas não parecia muito. Ele tinha um topete amarelado.

Machado de Assis se autodeclarou negro, mas ao falar que “teve amigos negros” significa que ele mesmo não se considera pertencente a esse grupo racial e, por ter conjugado o verbo no passado, indica que ele não tem amigos negros no momento da sua resposta. Dizer que um amigo é de “descendência indígena, mas que não parece muito com índio”, significa

que há uma mestiçagem que ainda nos confunde e que, ao mesmo tempo, não nos fornece a identidade de uma determinada raça.

Resposta de Lázaro Ramos:

*Sim. Tenho amigos de diferentes tipos de etnias. **Tenho amigos “brancos”, “negros”, “indígenas” e “asiáticos”.** Descrever meu melhor amigo é algo complexo pois tenho mais de um melhor amigo, um deles é super inteligente, loiro e alto **descendente de Japonês** e outro é divertido ele é **descendente de italiano** e é moreno. E outros 3 **amigos diferentes, dentre eles um pedaço de cada etnia.***

Lázaro responde de maneira que parece querer atender a uma expectativa específica de tudo que foi visto no filme e discutido em aula. Sua posição parece um tanto artificial, querendo ser “politicamente correto” ao afirmar que tem amigos de todas as raças e etnias. Como já abordei no referencial, Munanga (2006, s.p.) nos adverte sobre essa questão: “É por isso que os conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso agradável para todos: racistas e anti-racistas. Constituem uma bandeira carregada para todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses”. O interesse de Lázaro era provar não ter preconceitos, o que, segundo Diangelo (2018), é algo impossível, pois é inerente ao ser humano.

Resposta de Caetano Veloso:

*Eu **não tenho amigos que pertençam** diretamente a outro grupo étnico, principalmente porque isso é **muito difícil no Brasil. Todos aqui são uma mistura de etnias.** Meu melhor amigo tem cerca de 1,75m de altura, cabelo preto, olhos castanhos e é uma pessoa muito engraçada. Seu nome é Caio.*

Caetano volta à questão da miscigenação brasileira como forma de camuflar até mesmo sua própria identidade racial, já que é branco e se autodeclarou negro. Se seus amigos não são diferentes de seu grupo étnico, significa que seus amigos são brancos.

Resposta de Oliveira Silveira (Este estudante respondeu diretamente em inglês e não entregou a versão em português, por isso a resposta está na LE):

*In my opinion, **there’s no different “races” of the human beings we are all equal in relation to aesthetics, but we are not all equal because being different is normal. In relation to ethnic differences are the religions and the culture.***

*My friends and I treat ourselves the same way having a lot of affinity or not, in my view the **differences** between them are the **actions** such as for example like to read, or not, like to play sports or not, etc.*

I decided to describe my best friends, well she is lower than me, is two years old that me, has curly hair, brown eyes, wearing braces, has a taste in music as well, eclectic, likes to dance and is very annoying.

Already my best friend he is also more low that I do, I'm 3 months older than him he has short hair, brown eyes, like a lot of games and is unbearable but also can't live without.

Oliveira Silveira acredita que não há raças diferentes, o que coincide com a ideia de que não busca uma posição sociopolítica do grupo ao qual ele pertence, focando no aspecto biológico. De fato, ele está num processo de branqueamento, conforme analiso sua resposta sobre a questão das Cotas Raciais na entrevista oral, na qual ele trata os cotistas raciais negros como “eles” e não se inclui no grupo. O estudante relata que a diferença entre os amigos se encontra nas atitudes e gostos.

Zumbi dos Palmares não entregou o trabalho e não justificou sua atitude, mas como verificado, tinha baixo nível de resiliência e padrão comportamental de intolerância e também demonstrava desinteresse, conforme comentado pela professora titular da turma.

Resposta de Milton Santos:

*Sim. Eu tenho **um amigo que vem da África** e ele é alto, magro, tem o cabelo bem crespo e preto, olhos castanhos escuro e é bem engraçado, e também tenho vários amigos com **características diferentes** uns mais gordinhos, outros mais magros e os que são mais altos. E tenho meu melhor amigo que é alto, magro, com o cabelo não muito grande que é preto, olhos castanhos e que usa aparelho, ele é bem engraçado e tá sempre feliz.*

O estudante Milton diz que seu amigo vem da África, por isso entendo que esse amigo seja realmente desse continente, já que ser negro nos remete a uma construção simbólica de origem africana, mas não necessariamente que a pessoa tenha vindo, originalmente, da África. Ele afirma ter vários amigos com características diferentes, mas não comenta sobre raças.

Conforme as atividades foram desenvolvidas em aula, percebi que houve uma conscientização sobre o tema preconceito e racismo, visto que todos os alunos (inclusive os brancos) falaram das amizades, das diferenças e de como não importava a cor ou *status* social das pessoas. Entretanto, esses discursos nos remetem ao que Eduardo Bonilla-Silva nos alerta sobre “Racismo sem racistas”. Ao mesmo tempo houve um desenvolvimento da competência simbólica dos estudantes negros, pois eles pareceram tomar consciência e fazer sentido sobre

os discursos preconceituosos por meio dos mais variados sistemas simbólicos apresentados na prática pedagógica.

Na aula 10, as duas turmas apresentaram, em grupos de 4, os trabalhos sobre suas propostas de intervenções a fim de colaborarem para minimizar problemas que identificaram na comunidade escolar. Desta forma, os estudantes puderam agir e criar realidades sociais alternativas (Ação Simbólica) (KRAMSCH, 2011).

6.4 O que sentem e pensam os estudantes cotistas raciais sobre tudo isso?

É importante ouvir os estudantes participantes desta pesquisa sobre o que pensam: do ambiente em que estão inseridos, de seus professores, de suas experiências a respeito do preconceito, da Lei de Cotas Raciais e das aulas de LI ministradas sobre a perspectiva do desenvolvimento da Competência Simbólica. O domínio histórico da branquitude leva a um *status quo* confortável para os brancos e uma cegueira sobre como vivem, o que passam e o que sentem os negros e esse fenômeno deve ser rompido (ROBIN DIANGELO, 2018).

Por serem dados subjetivos, a entrevista oral é importante para a coleta de dados empíricos suscitando, sempre que preciso, a memória do pesquisado (BOURDIEU, 1999). A entrevista oral pré-estruturada com 11 perguntas orientou uma conversa na qual os estudantes estavam à vontade, pois conheciam a mim, a entrevistadora. Conhecer o entrevistador permite uma maior segurança por parte do entrevistado em responder às questões. As entrevistas, na íntegra, encontram-se nos Apêndices (9, 10, 11, 12, 13, 14), pois aqui faço um recorte do que considere relevante para discutir nesta pesquisa de acordo com as respostas de cada um dos estudantes, a fim de atingir os objetivos do estudo.

6.4.1 Entrevista com Machado de Assis

“Você é a favor da Lei de Reserva de Vagas ou Cotas Raciais para ingresso no IFRS? Por quê?”

É isso seria tipo meio termo porque isso depende da pessoa. Isso seria uma forma de expressar preconceito. Por exemplo, ah uma pessoa não é capaz de conseguir a vaga por si e precisa de uma ajuda mas também essa ajuda é válida porque ela te

*ajuda a conseguir uma vaga **mas também tá prejudicando outro... outra pessoa que poderia conseguir também aí alguns até desistem de entrar no IF. Aí tipo tu tirou a vaga de alguém.***

Machado, o estudante que eu e a professora titular de LI acreditamos não ter as características de negro nem pardo, vê as cotas raciais como promotora de mais preconceito, mas que é uma ajuda válida para conseguir uma vaga. Isso foi o que ele realmente pareceu buscar quando se autodeclarou negro: uma vaga no IFRS. Por isso, é fundamental uma comissão para aferir as características dos candidatos que se autodeclararam negro, pardo ou índio.

“Você já sofreu algum tipo de discriminação? Como?”

“Hmm por parte da escola ou por parte da família?”

[algum tipo de discriminação qualquer].

“Já contra meu irmão”.

[mas hoje tu te dá bem com ele ou não?]

“Sim. Hoje eu até também discrimino ele pra revidar”.

Diferentemente, dos estudantes negros, Machado não entende a pergunta como uma questão sobre preconceito racial, talvez por não pertencer a raça negra e não ter experimentado em nenhum momento de sua vida a discriminação.

“O que você faz para tentar superar um trauma ou algum tipo de situação negativa? Você conversa com alguém, pede ajuda, a quem? Você percebe a situação traumática como um aprendizado ou sofre por um tempo aquela agressão?”

*“Eu lembro das situações positivas. Tipo tu não pode generalizar, pensar que tu sempre vai ter situações negativas, tu tem que pensar que tu sempre vai ter alguma coisa melhor, que **sempre vai melhorar**”.*

Mostra, como em seus resultados do *Quest_Resiliência*, que tem um pensamento positivo sobre as coisas e seu futuro, com um alto nível de resiliência.

“As aulas de Língua Inglesa fizeram você sentir a capacidade de se transformar? Como? Há outras disciplinas em que você tenha tido esse mesmo sentimento? Qual/quais?”

“Transformar? Sim as aulas de língua inglesa não são sempre verbo to be ou te ensinar a tradução ela fala sobre assuntos tipo que nem Português ela fala sobre assuntos assim tipo racismo, discriminação ou como é que é?... assuntos feminismo. Sociologia”.

Conforme indicado na sua resposta, as aulas de LI ministradas sob a perspectiva do desenvolvimento da competência simbólica tiveram o resultado esperado, pois ele identifica que muito além da estrutura da língua, é debatido assuntos que trazem à luz uma conscientização dos estudantes sobre temas polêmicos.

6.4.2 Entrevista com Lázaro Ramos

“Seus colegas o insultam, ofendem ou ridicularizam? Caso isso aconteça, você sente que pode contar com seus professores?”

“Não. No máximo o que eles fazem mas é tipo brincadeira mesmo mas se não fosse eu acabaria chamando a atenção. Geralmente quem pega mais no meu pé são os que eu tenho uma amizade mais forte então eu acabo levando na brincadeira”.

[Mas que tipo de brincadeira?]

“Ah às vezes eles fazem algumas preconceituosas, umas piada meio pesada, mas a gente até entende e tal tudo bem, mas tipo se a gente não tivesse um nível de amizade seria provavelmente de briga”.

[tu achas que os professores controlam em sala de aula esses tipos de brincadeira ou eles deixam quando eles escutam?]

“Nem todos os professores. Alguns sim porque isso acaba gerando de certo modo várzea na sala então acaba atrapalhando”.

Lázaro interpreta as atitudes preconceituosas dos amigos como “brincadeira” e diz que “até entende”. Ele entende porque está culturalmente imbricado nesse jogo de poder em que o branco se sente no direito de falar o que quiser sobre o negro. De acordo com seu depoimento os professores que controlam esses tipos de “brincadeira” o fazem para controlar ruídos de sala de aula e não para amenizar a questão do preconceito em si. Aqui temos um exemplo de naturalização e racismo cultural.

“Você é a favor da Lei de Reserva de Vagas ou Cotas Raciais para ingresso no IFRS? Por quê?”

É... eu acho que é uma boa, eu concordo com a proposta. Bom eu concordo por causa que eu acho que geraria mais oportunidade até de conseguir entrar numa Instituição sendo que a maior parte da população no Brasil ela se demonstra negra como a inferior das classes até mesmo por média de dinheiro de renda. Geralmente aqui no IF eles acabam aumentando mais, eles conseguem ter um futuro melhor. É mais fácil até.

O fato de o estudante utilizar o pronome na terceira pessoa do plural “eles” demonstra um distanciamento da sua identidade negra e também da sua posição de cotista, vindo ao encontro do que Munanga (2012, *online*) alega:

Por causa da ideologia racista, da inferiorização do negro, há aqueles que alienaram sua personalidade negra e tentam buscar a salvação no branqueamento. Isso não significa que elas sejam racistas, mas que incorporaram a inferioridade e alienaram a sua natureza humana.

Mesmo o aluno sendo a favor das Cotas ele enfatiza o status social quando ele fala sobre os negros serem os pobres. Parece um fato comum de embranquecimento, mesmo após um curto período na Instituição; um não querer pertencer ao grupo dos que estão ainda excluídos de alguma forma, pois fala de “outros”.

“Você já sofreu algum tipo de discriminação? Como?”

Bom, assim diretamente não, mas geralmente quando eu vou no centro às vezes eu entro em lojas as pessoas tipo dependendo de como elas agem a gente consegue perceber o que elas fazem mesmo que elas não digam nada, tipo elas chegam em ti e te perguntam se tu realmente tens dinheiro pra comprar aquilo, obviamente tu entra na loja tu tem dinheiro pra comprar, mas a gente consegue perceber a tonalidade de preconceito no tom de voz.

Ele sofre discriminação, conforme relatou, e ainda assim ameniza o fato dizendo que “diretamente não”. Se ele percebe o preconceito na forma em que as pessoas no comércio falam com ele, é diretamente sim. Parece não querer expor seu constrangimento e atenua a discriminação sofrida, num racismo daltônico de naturalização. Se nem num lugar público, ele consegue se impor, mais difícil será entre os colegas de sua escola, conforme ele respondeu anteriormente. De acordo com Teixeira (2003, p. 132):

As pessoas costumam citar situações muito constrangedoras por que passaram em lugares públicos, como lojas, bancos, portarias de prédio ou de hotéis, bares e restaurantes. Contudo, mais difíceis de lidar seriam aquelas que surgem em ambientes domésticos, onde, diante da surpresa e do extremo constrangimento, não se consegue o distanciamento necessário para reagir da mesma forma que nas situações em público. Nesses casos, em geral, a única alternativa é “engolir” a humilhação e “fingir” que ela não foi percebida [...].

“O que você faz para tentar superar um trauma ou algum tipo de situação negativa? Você conversa com alguém, pede ajuda, a quem? Você percebe a situação traumática como um aprendizado ou sofre por um tempo aquela agressão?”

Geralmente eu costumo conversar com a minha mãe porque é uma pessoa que me ajuda bastante e também costumo falar com alguns amigos. No geral eu tento tornar essa dificuldade de uma coisa mais positiva. Eu tento superar ela, mostrando que eu consigo superar ela eu consigo superar a mim mesmo então seria me tornar uma pessoa melhor. Afinal de contas tudo é experiência.

Lázaro demonstra ter uma rede segura de relacionamento com sua mãe e amigos e isso é importante principalmente nesta fase da vida em que há muitas transformações. Essa rede parece fortalecê-lo, permitindo que construa sua resiliência.

“As aulas de língua Inglesa fizeram você sentir a capacidade de se transformar? Como? Há outras disciplinas em que você tenha tido esse mesmo sentimento? Qual/quais?”

“Sim, de certo modo ela me fez pensar em conceitos que eu nunca tinha parado pra ver com tanta atenção antes, como preconceitos nas partes feministas e nas partes raciais. Sociologia e Português”.

As aulas despertaram uma consciência para os temas que trabalhamos sob a perspectiva do desenvolvimento da Competência Simbólica e isso foi importante, pois ele diz que não tinha pensado com atenção sobre assuntos como o preconceito, inclusive, o racial. Ele reestruturou (*reframed*) os acontecimentos e discursos, mudando sua percepção e desenvolvendo sua CS, visto que ela é também

a capacidade de reconhecer o contexto histórico de enunciados e suas intertextualidades, para questionar categorias estabelecidas como Alemão, Americano, homem, mulher, Branco, Negro e colocá-los nos seus contextos históricos e subjetivos. Mas é também a habilidade de ressignificá-los, reestruturá-los, re- e transcontextualizá-los e jogar com a tensão entre texto e contexto (KRAMSCH, 2010, p. 359)

Portanto, a partir das aulas de LI, bem como as das disciplinas que ele incluiu como transformadoras, ele poderá perceber a discriminação que por vezes sofre e passar a desenvolver um olhar mais crítico e reflexivo. Isto é, olhar a língua e através dela para entender a forma com que os discursos desafiam a autonomia e integridade do falante (Poder Simbólico) (KRAMSCH, 2011).

6.4.3 Entrevista com Caetano Veloso

Como este aluno é branco, iniciei a entrevista perguntando: “Tu te autodeclaraste negro – não foi nem pardo, tu realmente te consideras negro?”

*“Eu não me acho assim tipo branco, branco, branco, hmmm normal, e **nem negro também**, eu me acho mais ou menos”.*

Caetano afirma que não se acha branco, mas nem negro. O que seria se achar mais ou menos? Ao se autodeclarar negro, sua resposta deveria ser que se considera negro. Aí fica claro seu distanciamento da raça negra: a mesma que o possibilitou ingressar no IFRS pelas cotas, tornando-o mais um “afroconveniente”.

“Tá. Mas tu tens na família alguém negro? Vô, vó, tios?”

“Tem, é que a minha família é misturada, por parte de pai são alemães, por parte de mãe já é tudo misturado”.

Alemães pelo lado do pai e “tudo misturado” por parte de mãe não o torna negro. Especialmente se não se acha negro, conforme ele mesmo respondeu.

“Você é a favor da Lei de Reserva de Vagas ou Cotas Raciais para ingresso no IFRS? Por quê?”

*Isso eu não posso meio que dizer, por causa que antes eu era a favor né **antes eu era contra** quer dizer, porque eu acreditava assim pô todos têm direitos iguais então por que só porque a pessoa é negra ou parda ou por qualquer outra coisa tem uma chance a mais de entrar. Só que eu **conversava com uma professora minha** que era desde o pré que ela falou sobre essas cotas não sei quê que é para eu não sei se ela eu comecei a **acreditar no que ela disse por causa do passado das pessoas tipo como os negros era escravos que sofreram bastante então eles estão sendo recompensados** por causa disso, aí eu creio que sim.*

Na sua resposta fica evidenciado a importância do papel de um professor consciente e que possa intervir positivamente, estimulando o pensamento crítico dos estudantes, visto que Caetano explicou sua mudança de posição devido à reflexão provocada por sua professora.

“Você já sofreu algum tipo de discriminação? Como?”

“Não”.

Difícilmente um homem, branco e heterossexual sofre algum tipo de discriminação no Brasil, por isso não há surpresa quanto a sua resposta.

“O que você faz para tentar superar um trauma ou algum tipo de situação negativa? Você conversa com alguém, pede ajuda, a quem? Você percebe a situação traumática como um aprendizado ou sofre por um tempo aquela agressão?”

“*Tento esquecer eu acho. Não. É bom que tu aprende, aprende com o erro*”.

A sua resposta demonstra pouca ou nenhuma experiência com traumas, pois não procura conversar com ninguém e tenta esquecer o ocorrido, apesar de dizer que aprende com o erro.

“As aulas de língua Inglesa fizeram você sentir a capacidade de se transformar? Como? Há outras disciplinas em que você tenha tido esse mesmo sentimento? Qual/quais?”

“*Eu acho que sim. Eu não sei eu acho meio estranho eu gosto do tipo que o estilo que a [nome da professora] dá aula. Dá um filme sobre alguma matéria e depois vem discutir com a gente eu acho legal. Muda nossos pensamentos, novas ideias*”.

O fato de Caetano afirmar que gosta das aulas de LI e que elas promoveram mudanças nos seus pensamentos, comprova mais uma vez a influência positiva da abordagem da Competência Simbólica.

6.4.4 Entrevista com Oliveira Silva

“Seus colegas o insultam, ofendem ou ridicularizam? Caso isso aconteça, você sente que pode contar com seus professores?”

“*Não... só fazem aqueles tipos de brincadeira por causa da cor, mas eu levo na brincadeira porque eu me declarei que eu sou negro então eu aceito, eu não tenho vergonha de ser negro... até eu brinco comigo mesmo. Ai eu levo na brincadeira*”.

[Mas que tipo de brincadeira eles falam?]

“Ahhh... **“acende a luz que o [o aluno diz seu nome] não tá aparecendo”**. Esse tipo de **brincadeira assim**”.

Oliveira diz não ter vergonha de ser negro, mas “brinca” e aceita “brincadeiras” sobre a sua condição de sujeito negro. Essas “brincadeiras” fazem parte do capital cultural simbólico que está imbricado nas falas e, conforme Rosemberg (2017) o problema começa na infância. Essa pesquisadora questiona o silêncio dos movimentos sociais sobre a educação da criança pequena sobre as relações raciais e levanta a pergunta: em qual momento da vida humana a pessoa se torna racista? Desde pequenos os negros convivem com as “brincadeiras”, por isso é importante uma educação antirracista desde a pré-escola. O sistema escolar valoriza a cultura dominante e, talvez, Oliveira mudasse sua percepção se tivesse a oportunidade de uma educação antirracista ainda na primeira e segunda infância.

“Você é a favor da Lei de Reserva de Vagas ou Cotas Raciais para ingresso no IFRS? Por quê?”

“*Eu sou a favor das cotas, mas **não Racial**. Eu não acho que seja uma coisa justa porque todo mundo tem o direito de ter uma cota, mas não racial porque **todo mundo tem a capacidade**”.*

Alegar que todos têm capacidade é se entregar ao racismo de neoliberalismo abstrato, tão comum na contemporaneidade. Inclusive, considerar injusta as cotas raciais, é desprezar uma ação afirmativa que lhe proporcionou estar no IFRS.

“O que você faz para tentar superar um trauma ou algum tipo de situação negativa? Você conversa com alguém, pede ajuda, a quem? Você percebe a situação traumática como um aprendizado ou sofre por um tempo aquela agressão?”

“*Eu procuro esquecer porque **a vida tem que continuar**”.*

Esquecer não é fazer com que a situação traumática sirva como um fator que o faça crescer e progredir. Entretanto, seus resultados no *Quest_Resiliência* indicam um bom nível de resiliência, com um pensamento assertivo sobre o futuro quando diz que “a vida tem que continuar”.

As aulas de Língua Inglesa fizeram você sentir a capacidade de se transformar? Como? Há outras disciplinas em que você tenha tido esse mesmo sentimento? Qual/quais?

*“Sim porque muitos trabalhos que a professora trouxe para a aula que nos **fizeram conhecer pessoas novas que fizeram coisas importantes pelo mundo** que a gente não sabia, esse tipo de coisa então eu acho que sim”.*

“Sim, português”.

Em uma das aulas, foi apresentado à turma mulheres (negras e brancas) que tiveram papel importante na história do mundo. Isso demonstra que a aula de LI trouxe à tona uma abordagem em que, por meio do ensino e aprendizagem da língua alvo, levou ao conhecimento e reflexão crítica sobre o tema gênero. Essa aula permitiu compreender o valor simbólico das memórias culturais machistas que muitas vezes permitimos que perpetuem e evocou representações simbólicas das mulheres, sendo as apresentadas na aula, mulheres transgressoras.

6.4.5 Respostas de Zumbi dos Palmares

“Você sente que os docentes se interessam por seu aprendizado? O que você aprende na escola é importante para a sua vida?”

*“Ahhh tem muita **gente que se interessa mas tem muita gente também que abre mão. Dá de ver quem são as pessoas, esses professores conhecem quem são essas pessoas. Eles até dizem „a gente sabe por experiência própria quem é quem”**”.*

[então tu achas que alguns se interessam e outros não?]

“Sim”.

*“Olha **momentaneamente não**, mas eu sei que isso vai me dar uma base de estudos né pra **futuramente conseguir uma carreira de emprego**”.*

“Os professores se interessam pelo bem-estar de vocês? Quantos deles?”

“Alguns sim, alguns não (risos)”.

Zumbi afirma que há professores que se interessam e outros que não, tanto em termos de aprendizado como de bem-estar e demonstra pelas risadas que ele tem algum tipo de ruído com algum ou alguns professores. O fato de este estudante não considerar o que é aprendido na escola importante para sua vida no momento, pode ser reflexo do que o fez desistir da escola. Zumbi dos Palmares não retornou após as férias de julho. Essa crença de não enxergar

na escola um lugar que tenha relação com sua vida fora dela pode frustrar e afastar muitos adolescentes, principalmente se não se sentirem acolhidos, como parece ser o caso de Zumbi.

“Seus colegas o insultam, ofendem ou ridicularizam? Caso isso aconteça, você sente que pode contar com seus professores?”

“Acho que nessa parte é muito mais na brincadeira porque eu só brinco mesmo com os meus colegas com os que são amigos, eu não vou ficar insultando as pessoas do nada”.

[tá, mas eu tô falando de ti. De tu te sentires ridicularizado ou insultado]

“Não”.

Zumbi dos Palmares apresentou o nível de resiliência bom em geral, porém, com todos os Modelos de Crença Determinantes (MCD) com Padrão Comportamental de Intolerância (PC-I). Essa resposta mostra exatamente essa propensão a agredir para se defender, já que ele afirma que faz “brincadeiras” com os colegas/amigos, mas não sofre nenhum tipo de insulto ou ofensa.

“Você sente que faz parte de um grupo? Você cuida dos materiais e das instalações da escola?”

“Sim cuidado. Sempre me cobram isso (risos)”.

Ao rir e alegar que o cobram para cuidar da escola, percebo um tom de não pertencimento do espaço, pois quando sentimos que pertencemos ao lugar, sentimo-nos responsável por aquele ambiente.

“Você é a favor da Lei de Reserva de Vagas ou Cotas Raciais para ingresso no IFRS? Por quê?”

“Eu acho que a Cota Racial e a Reserva de Vagas são as coisas mais racistas que têm. Eu acho que não deveria existir uma cota pra negro porque a pessoa negra tem o potencial pra aprender e tirar uma nota muito melhor que uma pessoa branca”.

Repetidamente escutei e li respostas que versam sobre o negro ter capacidade e inteligência e Zumbi, infelizmente, não fugiu à regra.

“Você já sofreu algum tipo de discriminação? Como?”

“Agora não. Já quando eu era menor eu sofria bullying porque eu era gordinho, por causa do meu cabelo e da cor também”.

Características físicas fizeram este estudante sofrer *bullying* quando criança e duas dessas características são marcadores de uma raça, a negra. Flores (2007, p. 15) tem como objeto de estudo a cultura de raça que emergiu no século XIX. Segundo ela:

Cultura de raça no sentido de cultivo, criação, acontecimento no qual se articulam *nação* (com a questão da identidade étnica), *corpo* (com a questão da invenção da raça) e *sexualidade* (com a questão da intervenção na sexualidade para a geração da “boa” raça). Ou seja, cultura de raça aqui designa uma tecnologia que empregou métodos de eugenia, lamarkiana ou galtoniana, a fim de melhorar e embelezar a raça, já que da beleza da raça dependia a marcha da evolução humana. Era nisso que se acreditava. Cultura de raça designa-se, também, o racismo de Estado, pois este investiu nas técnicas da vida e nas políticas de população, sob o pressuposto do vínculo entre características físicas e morais do ser humano como determinante do caráter étnico-nacional, numa taxonomia que media o grau de civilização e o rumo da modernização que se desejava.

Essa crença de modelo de beleza, sabemos qual é: no centro os brancos e civilizados e à margem os negros, pardos e índios rudes.

“O que você faz para tentar superar um trauma ou algum tipo de situação negativa? Você conversa com alguém, pede ajuda, a quem? Você percebe a situação traumática como um aprendizado ou sofre por um tempo aquela agressão?”

“Só lido com a realidade, eu não deixo as coisas me abalarem tão fácil. Pela questão religiosa, eu sou cristão, então eu converso com Deus. Como aprendizado”.

Ao mesmo tempo em que ele alega “conversar com Deus” ele se contradiz falando que “só lida com a realidade”. Essa inconsistência é comprovada no seu baixo nível de resiliência e suas atitudes intolerantes a várias áreas vitais, tornando-o agressivo, fazendo “brincadeiras” com os colegas.

“As aulas de língua Inglesa fizeram você sentir a capacidade de se transformar? Como? Há outras disciplinas em que você tenha tido esse mesmo sentimento? Qual/quais?”

*Eu lembro dos trabalhos que a gente tinha que apresentar que tinha que achar um problema e uma solução aqui dentro do IF e aqueles trabalhos, muitos deles, inclusive o meu falava sobre um assunto bem... digamos assim polêmico... que era depressão. Alguns dizem “ahh brincadeira”, mas não é brincadeira porque depressão é diagnosticada como uma doença e **todos trabalhos também passaram uma mensagem que a gente pode levar pra vida**. Português, porque a professora de português era uma pessoa totalmente maravilhosa, ela realmente se importava com a turma. Ela só dava aula pra gente ela fazia os trabalhos pra gente pensar e refletir sobre muitos assuntos.*

O fato de o estudante dizer que os trabalhos apresentados na aula de LI pelos próprios alunos, transmitiram uma mensagem que podem levar para a vida, demonstra que a proposta pedagógica que visava o desenvolvimento da Competência Simbólica funcionou já que os estudantes tiveram que se posicionar entre linguagens e discursos (Poder Simbólico) e agir e criar realidades sociais alternativas (Ação Simbólica).

6.4.6 Respostas de Milton Santos

“Seus colegas o insultam, ofendem ou ridicularizam? Caso isso aconteça, você sente que pode contar com seus professores?”

*“No meu caso nunca... **nunca me ofenderam me ridicularizaram...** no meu caso foi sempre de boa, nunca aconteceu isso comigo”.*

Milton não sabe que esteve ciente do caso de racismo em que esteve envolvido e reportado à Coordenação Pedagógica por sua colega Dandara. Ao dizer que “nunca” sofreu nenhum tipo de insulto, entendo que Milton realmente acredite que os chamamentos de seus colegas brancos de “negrão” no tom e forma que Dandara considerou pejorativo, sejam uma “brincadeira”. Também, há a possibilidade de um constrangimento que faz com que o estudante se iniba e não queira chamar a atenção para o fato, pois quando algo assim acontece num ambiente familiar, muitos dos que sofrem o preconceito ou discriminação se silenciam (DIANGELLO, 2018).

“Você é a favor da Lei de Reserva de Vagas ou Cotas Raciais para ingresso no IFRS? Por quê?”

*“Ahhh sou olha sinceramente sou e não sou eu sou meio termo sabe ahhh é que depende muito de quem for né tipo tem pessoas que não tem nem nada não tem livro pra estudar sabe tem dificuldades. **Já a racial eu acho que não nem tinha porquê**”.*

Fica evidente sua aceitação às cotas sociais e sua oposição às raciais. Mais um aluno que usufrui dessa ação afirmativa e que não crê na sua moralidade. Isso é fruto de uma reprodução discursiva dos meios de comunicação em massa e de senso comum.

“As aulas de língua Inglesa fizeram você sentir a capacidade de se transformar? Como? Há outras disciplinas em que você tenha tido esse mesmo sentimento? Qual/quais?”

Ahhhh a Língua Inglesa me transformou, eu até quero fazer curso também, achei bem legal e tem outras matérias tipo Educação Física, sempre gostei muito de esporte e Português também gosto muito. Essas matérias me transformaram. São minhas matérias prediletas.

As respostas de Milton são sucintas e objetivas e refletem sua personalidade tímida e reservada. Ainda assim, percebo que teve gosto pela aprendizagem do idioma, tanto que quer fazer um curso de inglês. Diferentemente de experiências frustrantes promovidas em algumas aulas de LI de ensino tradicional, em especial as de escola pública, como por exemplo citado por Machado de Assis quando fala do “verbo *to be*”, as aulas baseadas no desenvolvimento da competência simbólica fizeram os estudantes sentirem gosto por aprender o novo idioma.

7 Considerações Finais

Procurei, neste estudo, trabalhar de forma transdisciplinar para compreender aspectos fundamentais que me levassem a responder o meu objetivo geral: Analisar se, e como as aulas de Língua Inglesa (LI) ministradas sob a perspectiva do desenvolvimento da Competência Simbólica colaboram para um empoderamento dos alunos cotistas negros. Para tanto, busquei respaldo na Sociologia para compreender a relação histórica do racismo e nossa “democracia racial” que levou à necessidade de termos no Brasil ações afirmativas como a Lei de Cotas (Lei 12.711). Ao perceber o quanto nosso país é preconceituoso e observar que o estudante cotista negro sofre duplo preconceito ao ingressar na escola branca (por ser cotista e por sua cor), busquei respaldo na Psicologia para tentar compreender como o aluno cotista negro supera tantas adversidades e que nível de resiliência tem que desenvolver para conseguir permanecer naquele lugar que também é seu por direito. Assim, desenvolvi e testei ações pedagógicas que visavam colaborar para o empoderamento desses estudantes nas aulas de LI ministradas numa perspectiva que desenvolvesse a Competência Simbólica (CS) dos discentes.

Após as leituras das temáticas relevantes e as análises desenvolvidas neste trabalho sobre o ambiente escolar, o nível de resiliência dos estudantes cotistas negros e as aulas de LI ministradas com base no desenvolvimento da CS, posso associar e discutir os resultados que levam às respostas dos objetivos iniciais desta pesquisa de forma a triangular os dados já analisados e, aqui, revisitados.

Para compreender o impacto sociocultural da Lei 12.711 ou Lei de Reserva de Vagas no IFRS Campus Rio Grande foram analisados dois relatos de situações de racismo fornecidos pela Coordenação Pedagógica e também aplicados questionários para a comunidade interna. O resultado foi descortador, trazendo à tona o preconceito e racismo daltônico que existe entre gestores, docentes, técnicos-administrativos e discentes. Aquele racismo que, conforme Bonilla-Silva (2017), culpabiliza a vítima, pois dizem que as oportunidades de hoje são iguais para todos, sustentando a meritocracia e soa como moralmente apropriado, já que falam sobre os negros terem capacidade e inteligência para conseguir uma vaga sem necessidade de cotas raciais. Os resultados dos questionários

evidenciaram a discriminação racial que se constitui no sistema de ensino e também estruturam as relações sociais do país (FILICE, 2011), pois embora os 7 técnicos-administrativos sejam a favor das Cotas Raciais, os demais resultados não são favoráveis. Nenhum dos 5 gestores justificou positivamente as Cotas Raciais; dos 24 estudantes apenas 2 forneceram argumentos positivos sobre as Cotas Raciais; dos 5 docentes, 2 são contra as Cotas Raciais e os próprios estudantes cotistas negros demonstraram não serem favoráveis a essa forma de ação afirmativa, pois dos 6, 4 são contra. Inclusive, um dos estudantes que se demonstrou favorável às cotas raciais, foi o estudante Caetano Veloso – estudante branco, mas autodeclarado negro, portanto, um exemplo de “afroconveniência”.

Infelizmente, essas mudanças vêm ocorrendo por meio da lei. A mudança pautada na consciência sobre o valor humano seria o caminho mais coerente e sensato. Contudo, as várias leis ajudam a estabelecer novas posturas e práticas pedagógicas que venham a favorecer as populações marginalizadas como o povo afrodescendente. (MARTINS, 2013, p. 70)

A questão de os próprios estudantes cotistas se oporem às Cotas Raciais é fruto do racismo estrutural e cultural por que passam, levando-os a acreditar no discurso de senso comum da sociedade de supremacia branca, ou seja, que a Cota Racial é uma forma de exprimir preconceito, aumentando o racismo. E é nesse discurso da supremacia branca que, segundo Castells (2012, p. 14),

[...] as relações de poder são constitutivas da sociedade porque aqueles que detêm o poder constroem seus valores e interesses. O poder é exercido por meio da coerção (o monopólio da violência, legítima ou não, pelo controle do Estado) e/ou pela construção de significado na mente das pessoas, mediante mecanismos de manipulação simbólica.

O racismo é cultural e é também um sistema material e histórico de difícil desconstrução, mas que tem trazido aliados brancos e negros numa tentativa de mudar essa situação. Temos que acabar com o tabu de falarmos de brancos e de negros, de falarmos uns para os outros, de falarmos uns com os outros.

Conseqüentemente, estando em um ambiente preconceituoso e hostil quanto à forma que ingressaram na Instituição, os estudantes cotistas negros acabam tendo que desenvolver um alto nível de resiliência, ou seja, devem promover áreas vitais que os permitam superar as adversidades. Nesse sentido, temos os dados que comprovam que os estudantes Caetano

Veloso (branco) e Machado de Assis (pardo/branco), autodeclarados negros, obtiveram um excelente índice de resiliência. Isso pode ter acontecido devido ao fato de não terem as características físicas da raça negra (fenótipo). Os demais cotistas raciais têm pelo menos duas, das oito áreas da vida, que estão vulneráveis e Zumbi dos Palmares, o estudante que desistiu dos estudos no IFRS, possuía quatro das oito áreas em extrema vulnerabilidade e num Padrão Comportamental de Intolerância. Portanto, os estudantes cotistas raciais negros precisam de um acompanhamento e uma motivação extrínseca para não desistirem dos estudos.

Ao fazerem parte da escola branca, os estudantes negros passam por um processo de branqueamento, podendo ser observado nas respostas que forneceram na tarefa da aula em que identificavam seus amigos; na entrevista oral sobre serem a favor ou não das cotas raciais, quando justificam falando dos “outros” e não se incluindo; na aceitação das “brincadeiras” racistas e preconceituosas de seus colegas. Mesmo a identidade sendo complexa e fluida (BAUMAN, 2005), assumir sua identidade negra pode colaborar para uma performance acadêmica mais bem-sucedida, uma vez que assume seu espaço e seu direito de estar ali como aluno cotista racial. Quando falo em mais bem-sucedida, não me refiro aos resultados das aprendizagens apenas, mas de um bem-estar psicoemocional que faz parte da formação humana, principalmente nesta fase importante que é a adolescência. Na entrevista oral, pude perceber que os estudantes negros forneceram respostas que demonstram um distanciamento do grupo racial ao qual pertencem em termos fisiológicos e sociopolíticos.

Há um estudo de Nasir, Jones e McLaughlin (2011, p.85, **tradução da autora**) sobre ser negro na escola (Americana) que afirma que “a presença de significações de uma identidade racializada específica, parece potencialmente poderosa para apoiar acadêmicos”. É essa racialização que não aparece nos discursos nem nas atitudes dos seis estudantes cotistas autodeclarados negros no decorrer da pesquisa. Entretanto, as ações pedagógicas baseadas no desenvolvimento da Competência Simbólica sugerem que há uma conscientização por parte dos estudantes sobre a percepção do discurso de poder do branco sobre o negro, bem como há uma mudança de pensamento sobre as “brincadeiras” que passaram a, mesmo que timidamente, ser identificadas e percebidas como negativas.

Kramsch (2006) inicia seus trabalhos sobre Competência Simbólica apresentando três componentes fundamentais: Produção de Complexidade, Tolerância à Ambiguidade e Significado como Forma. Entretanto, ao passar do tempo e com outros estudos a respeito do desenvolvimento da CS, a autora apresenta com maior ênfase mais três componentes ao tratar

da linguagem como discurso formado por: Representação Simbólica, Ação Simbólica e Poder Simbólico (KRAMSCH, 2011, 2015, 2019). Essas duas tríades se complementam pois neste estudo, ao observar os acontecimentos ocorridos com os estudantes negros, pude chegar as seguintes considerações, entendendo aqui o uso comunicacional em sala de aula e nas entrevistas, portanto nas duas línguas (português e inglês):

- a linguagem que é usada, ao mesmo tempo, pelo estudante branco e pelo estudante negro representa as identidades/status brancos vs. negro (representação simbólica);
- os estudantes executam estas identidades por meio da linguagem que eles usam (ação simbólica); e
- os estudantes constroem a visão de mundo na qual essas identidades têm significado (poder simbólico).

Também, a partir do momento que os alunos tomam consciência sobre o valor simbólico de termos como “negrão”, “cotista”, “branco”, é introduzido a tríade complexidade, ambiguidade e o significado das formas de linguagem. Os estudantes compreenderam que as palavras “Black” e “Nigger” carregam significados distintos em relação à cultura do povo. Segundo Kramsch (2011, p. 351): “Desde os anos sessenta, nós nos tornamos mais conscientes da dimensão simbólica da comunicação intercultural, especialmente com as grandes desigualdades entre os discursos”.

A análise demonstrou que os estudantes compreenderam, por meio das aulas, que termos como “negro” e “branco” têm sentido ambíguo (pode ter múltiplos significados), como esses termos operam em múltiplas escalas temporais (complexidade) e como eles são construídos por meio das suas formas lexicais e gramaticais e associam uma maneira de enxergar e falar sobre relações raciais no Brasil que podem ser mudadas. Ambas as tríades, portanto, foram contempladas já que elas expressam uma visão pós-estruturalista das coisas que são complexas, polissêmicas e onde a maneira como você diz as coisas (forma) tem tanto sentido quanto o que você diz (conteúdo) (KRAMASCH, 2019).

Nos depoimentos dos estudantes há indícios que levam para uma interpretação de que eles não se identificam como negros e não exaltam sua raça negra e seu pertencimento nesse grupo racial. Isso coincide com o que Grigoletti (2016, p. 256-257) expõe sobre o Eu-pele,

envelope psíquico – representação de que se serve o Eu nas fases precoces do desenvolvimento para representar o si mesmo enquanto Eu no decorrer da vida – resultante da interinfluência experiencial de sensibilidade junto à epiderme do corpo. Essa pele protetora e de filtragem sonora, olfativa, gustativa, visual e tátil irá constituir o eu pele (proteção identitária, triagem dentro e fora), o eu pensamento (espaço psíquico para pensar/simbolizar), a subjetividade.

Os estudantes cotistas negros constituem suas subjetividades, também, por meio das relações estabelecidas com colegas e professores brancos que podem influenciar no esquecimento do seu Eu-pele, promovendo um branqueamento psíquico. Sobre a supremacia branca, temos, que ter consciência de que ela existe e consciência sobre como ela moldou nosso caráter, nossa subjetividade e como ela influencia nosso comportamento social caso nós, brancos, desejemos nos aliarmos a um movimento e desenvolvermos práticas antirracistas. Segundo Berth (2019), esse entendimento é fundamental para sairmos do estado de letargia em que vivemos.

Consciente de minha branquitude, mas consciente também da negritude e suas relações é que propus esta tese que mostra uma prática antirracista, pois o silêncio é conivência e é tão cruel quanto as próprias práticas de racismo. Ainda há muitas inquietações sem respostas sobre como minimizar o preconceito que estudantes negros sofrem e muitas verdades para serem extraídas de suas vidas, porém o que tentei estabelecer neste trabalho é que dois fatos não são verdade: educação racial e igualdade racial no Brasil.

Observei neste estudo que ensinar a LI a partir da perspectiva do desenvolvimento da Competência Simbólica é uma maneira de fazer os estudantes observarem os eventos e marcadores simbólicos que os rodeiam nas suas realidades e, ao promover essa consciência através das atividades de LI, criou-se também essa consciência no contexto da língua materna. Os estudantes se tornaram mais conscientes das situações preconceituosas, que eram percebidas como “brincadeira”.

É um pequeno passo em direção à mudança, mas é na sala de aula de LI o espaço em que me encontro e que tenho poder para ajudar meus alunos, sejam eles brancos ou negros, pois assim que os estudantes negros perceberem que têm direito de estar ali e se empoderarem, eles estarão aptos a mudar a realidade em torno deles e tocar a consciência dos estudantes brancos. É como Kramsch (2019, *online*) alega:

A cultura na educação de LE hoje não é mais concebida como um mero contexto no qual a LE é aprendida e usada, mas um processo pelo qual nós construímos, interpretamos e negociamos significados simbólicos do mundo ao nosso redor e do nosso lugar dentro dele. Um processo eminentemente “político”.

O Movimento Negro tem conseguido, com árduo trabalho, mexer no tecido político para buscar alternativas para os negros ocuparem espaço, como por meio da Lei de Cotas Raciais, tendo um avanço no que concerne à participação popular. Entretanto, a luta é diária, sendo necessário submetemos as classes políticas a um maior controle, bem como participarmos mais ativamente, por meio de canais criados pelo próprio Estado ou por Associações e Sindicatos, a fim de consolidarmos a democracia participativa no país. E isso é possível, também, através de participação em conferências que debatam temáticas que envolvem políticas públicas, opinando, refletindo e agindo.

Temos aqui, então, o aluno cotista negro – que, como vimos, necessitava de espaço dentro da escola “branca” – com uma possível chance de ser escutado nas aulas de Língua Inglesa, onde sua subjetividade, sua historicidade, sua cultura e sua identidade foram levadas em consideração, por meio de uma abordagem que visou desenvolver sua competência simbólica, buscando seu empoderamento.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Nudez*. Trad. de Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é um dispositivo? & O amigo*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2014.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *The danger of a single story*. Disponível em: <<https://www.chimamanda.com/media/video/>>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- ALTAFIN, Juarez. *Cotas na Universidade*. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- ANTUNES, Celso. *Na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel. *Educação em tempos de exclusão*. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011. p. 270-279.
- BARBOSA, G. *A tabela de índices na Escala Quest_Resiliência*. Disponível em: <<http://sobrare.com.br/publicações/2009>>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- BARBOSA, George. *Roteiro dos índices de resiliência: uma introdução de como analisar os resultados de pesquisas em resiliência*. São Paulo: SOBRARE, 2014.
- BARBOSA, G. *Os pressupostos nos Estilos Comportamentais de se expressar resiliência*. in: *Divulgação Científica: Enfrentamentos e Indagações*. Kreinz, Glória, Pavan, Octávio H., Gonçalves, Rute M. (orgs). São paulo: NJR/USP, 2010. Disponível em: <<http://abradic.com/abradic/>>. Acesso em: 06 mar. 2017.
- BARBOSA, G. *Resiliência e a Lógica dos Estilos Comportamentais*. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/resiliencia-e-a-logica-dos-estiloscomportamentais/49925/>>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- BARBOSA, G. *Resiliência? O que é isso? Desdobramentos no conceito*. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/resiliencia-o-que-e-isso-desdobramentosno-conceito/49923>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- BARBUJANI, Guido. *A invenção das raças - existem mesmo raças humanas? Diversidade e preconceito racial*. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo, SP: Contexto, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt e DONSKIS, Leonidas. *Cegueira Moral: A perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENTO, Berenice. *Determinismo biológico revisitado: Raça e Gênero*. In: *Revista Cult No 198*, ano 18, fevereiro de 2015, p.12-14.

BERTH, Joice. *O que é empoderamento*. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BERTH, Joice. *A Síndrome de Sinhá/Sinhô: fragilidade branca elevada à (pre)potência*. Carta Capital 13/08/2019 Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/a-sindrome-de-sinha-sinho-fragilidade-branca-elevada-a-prepotencia/?fbclid=IwAR24IIC40T5pP5IMxTu_UuAtOE_JxlAK6IP6RV0U5P7o4lv1ybX0RDtmXs8>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, E. L. de L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BLOG Geledés Instituto da mulher negra. *Estudo mostra raio-x da intolerância nas redes sociais do Brasil*. Publicado em 04/08/2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/estudo-mostra-raio-x-da-intolerancia-nas-redes-sociais-do-brasil/>>. Acesso em: 21 mai. 2017.

BLUM, Lawrence. *O que as explicações de “racismo” causam?* In: PATAKI, Tamas (org.) *Racismo em mente*. Tradução: Fábio Assunção Lombardi Rezende. São Paulo: Madras, 2005, p. 71-94.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. *Qual democracia?* Trad. Marcelo Perine. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BOM JÚNIOR, Mauro Roberto *et al.* *O princípio da Igualdade e o Sistema de Cotas no Brasil*. Cadernos de Direito, Pelotas: EDUCAT, 2006.

BONILLA-SILVA, Eduardo. *Racism without racists: color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. 5. ed. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2017.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. and WACQUANT, L. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BOURDIEU, P. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70, 2008.

BUSTAMANTE, Luisa *et al.* Cotas? Melhor tê-las. In: *Revista Veja Editora Abril*, Edição 2543, ano 50, n^o 33, p. 78 a 85, 16 de agosto de 2017.

BRASIL. *Lei n^o 12.711* de 29 de agosto de 2012.

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BUZZANELLO, José. Direito de Resistência. Santa Catarina. *Revista Sequência*. V.22, n.42, 2001. p. 9-21. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/index.php/sequencia/article/viewFile/15391/13974>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

CAMPOS, Paulo Rodrigo Pinheiro de. *Competência simbólica no ensino-aprendizagem de língua inglesa*. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2018.

CARNEIRO, Sueli. *Sobrevivente, testemunha, porta-voz*. Maio de 2017. São Paulo: Revista CULT. Entrevista concedida a Bianca Santana. P. 12-20.

CARRITHERS, Michael. *Why humans have cultures – explaining anthropology and social diversity*. Oxford: OUP, 2010.

CASTELLS, Manuel. *Fim de milênio – A era da informação: economia, sociedade e cultura*. v.3. Trad. de Klauss Gerhardt e Roneide Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. *Redes de Indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTRO, Edgardo. *Introdução a Foucault*. Tradução: Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero*. In: WELLER, Wivian e PLAFF, Nicolle (org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHALHOUB, Sidney. Entrevista a Manuel Alves Filho. *A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CHOMSKY, Noam. *Novas e velhas ordens mundiais*. São Paulo: Scritta, 1996.

COIMBRA, Renata Maria e MORAIS, Normanda Araújo de (orgs.). *A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2015.

COLLINS, Patricia Hills. *Intersectionality as Critical Social Theory*. Durham: Duke University Press, 2019.

CORREIO Braziliense. *Visão do Correio: Erramos*. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniaio/2019/10/15/internas_opiniaio,797564/visao-do-correio-erramos.shtml Acesso em: 17/10/2019.

COSTA, César Augusto. Questão racial e libertação: uma leitura intercultural em Enrique Dussel. In: CALAZANS, Márcia Esteves de; MALOMALO, Basílele; PIÑEIRO, Emilia da Silva (Orgs.) *As desigualdades de gênero e raça na América Latina no século XXI* [recurso eletrônico] / -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: https://3c290742-53df-4d6f-b12f-b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206_5bf9b3ef40cd4e61b04a7851a7291b14.pdf Acesso em 05/11/2019.

CYRULINK, Boris e CABRAL, Sandra. *Resiliência: ações pela reinstauração de um futuro*. In: COIMBRA, Renata Maria e MORAIS, Normanda Araújo de (orgs.). *A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2015. p.19-36.

DAVID, Harvey. *The Enigma of Capital and the Crises of Capitalism*. London: Profile Book, 2010.

DAVIS, Angela. *Mulheres, cultura e política*. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

DE BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. V. 1e 2. Trad. de Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

DEMARCO, Flávio et al. *Acesso afirmativo na Pós-Graduação da UFPEL, qualidade e equidade*. Disponível em: http://www.diariopopular.com.br/index.php?n_sistema=4080&id_noticia=MTI0NDUz&id_area=NA_03/06/2017>. Acesso em: 12 jul. 2017.

DENZIN, Norma K. e LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trauçãõ de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artemed, 2006.

DEPARTAMENTO de Comunicação do IFRS. *Quem é o estudante do IFRS? Instituição divulga dados do primeiro Diagnóstico Discente*.05/09/2019. Disponível em: <https://atmosferaonline.com.br/quem-e-o-estudante-do-ifrs-instituicao-divulga-dados-do-primeiro-diagnostico-discente/>> Acesso em: 22 out. 2019.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. Tradução Rogério da Costa. SP: Iluminas, 1991.

DIANGELO, Robin. *White fragility: Why it's so hard to talk to white people about racism*. Boston: Beacon Press, 2018.

DURÃO, Gustavo de Andrade. *Antiguidade e Afrocentrismo: crítica e mito na História Antiga*. In: FACES DA HISTÓRIA, Assis-SP, v.4, nº2, p. 28-41, Jun.-Dez., 2017.

ENTREVISTA com Caetano Veloso. São Paulo, quinta-feira, 07 de setembro de 2006 Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0709200607.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

EVARISTO, Conceição. Entrevista para Gaúcha ZH. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-para-dizer-que-temos-democracia-racial-pessoa-tem-de-ser-alienada-ou-cinica/>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

FÁBIO, André Cabette. *Por que racismo em forma de piada não é só uma brincadeira*. In: *Jornal Nexo*, 15 de agosto de 2016. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/08/15/Por-que-racismo-em-forma-de-piada-n%C3%A3o-%C3%A9-s%C3%B3-uma-brincadeira>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. *Critical Discourse analysis: the critical study of language*. New York: Longman, 1995.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). *Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: Práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FILICE, Renídia Cristina Garcia. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FISSETTE, Jean. A Formação do Simbólico. Paru dans Canadart V. *Revista do Núcleo de Estudos Canadenses*, Universidade do Estado de Bahia. Associação Brasileira de Estudos Canadenses ABECAN. Salvador, Bahia, 1997, p. 147-162.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 35.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na cultura*. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2014.

FRIAS, Lincoln. *As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas?* In: *Direito, Estado e Sociedade*. N. 41. Jul/dez. 2012. p. 130-156. Disponível em: <<http://direitoestadosociedade.jur.puc-rio.br/media/7artigo41.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

GloboNews e G1 São Paulo. *Secretaria da Justiça de SP investiga casos de racismo na FGV e Instituto Federal*. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/secretaria-da-justica-de-sp-investiga-casos-de-racismo-na-fgv-e-instituto-federal.ghtml>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

GABEIRA, Fernando. *É a primavera brasileira*. Entrevista concedida a revista Isto é em 25 de junho de 2013. Disponível em: <<http://pv.org.br/2013/06/25/fernando-gabeira-fala-para-istoe/>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GÉLEDES. *Odeio pretos e pardos*. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/odeio-pretos-e-pardos-diz-professor-do-instituto-federal-de-sao-paulo/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5.ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLASCO, 2011.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Trad. de Raul Fiker. São Paulo: Ed.UNESP, 1991.

GIROUX, Henry. *La Pedagogia Crítica em tiempos oscuros*. In: Praxis Educativa, vol. 17, n.2, jul/diciemb, 2013, p.13 -26.

GODOY, Kleber Aparecido Brigido *et al.* *Avaliação da resiliência em escolares do ensino médio*. IN: Mudanças – Psicologia da saúde, 18 (1-2), Jan-Dez 2010, p. 79-90.

GONZÁLEZ, Lélia. *Racismo e Sexismo na cultura Brasileira*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4130749/mod_resource/content/1/Gonzalez.Lelia%281983-original%29.Racismo%20e%20sexismo%20na%20cultura%20brasileira_1983.pdf
Acessado em: 20/10/2019.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no brasil: uma breve discussão*. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

GRIGOLETTI, Lúcia. Mais além da tua pele: a identidade contemporânea. In: SOBRAL, Adail *et al.* *FESTSCHRIFT Hilário Bohn*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.21, n. esp., 2018, p. 245-264.

GROS, Frédéric (org.). *Foucault: a coragem da verdade*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 3. ed. São Paulo, 2009.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Resiliência, um conceito contraditório: a importância do debate. In: COIMBRA, Renata Maria e MORAIS, Normanda Araújo de (orgs.). *A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2015, p. XI-XV.

HAESBAER, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

HALL, Stuart. *The question of cultural identity*. Politic Press/Open University Press, 1992.

HOOKS, Bell. *Black looks: race and representation*. South End Press Boston, MA, 1992.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IFRS. Regimento Complementar do IFRS Campus Rio Grande de 13 de junho de 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/riogrande/wp-content/uploads/sites/16/2018/07/Regimento-Complementar-do-IFRS-Campus-Rio-Grande_final_rev-1.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

KLEBA, Maria Elisabeth e WENDAUSEN, Agueda. *Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política*. In: Saúde Soc. São Paulo, v. 18, n.4, p.733-743, 2009.

KAISER, Mark & SHIBAHARA, Chika. *Film as Source Material in Advanced Foreign Language Classes*. In: L2 Journal, V. 6, 2014. p. 1-13.

KILOMBA, Grada. *Entrevista concedida a Helder Ferreira*. In: Revista Cult No. 211, ano 19, abril de 2016, p. 12-15.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KING JR., Martin Luther King. *I have a dream...* Disponível em: <https://www.archives.gov/files/press/exhibits/dream-speech.pdf> Acesso em: 15/10/2019.

KON, Noemi *et al.* (org.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KRAMSCH, Claire (org.). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum, 2002.

KRAMSCH, Claire. *From Communicative Competence to Symbolic Competence*. In: The Modern Language Journal 90, 2006.

KRAMSCH, Claire. *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

KRAMSCH, Claire and WHITESIDE, Anne. *Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence*. Oxford University Press, 2008. p. 645-671.

KRAMSCH, Claire. *Culture in Foreign Language Teaching*. In: Iranian Journal of Language Teaching Research volume 1 Issue 1, Jan., 2013, 57-78.

KRAMSCH, Claire. *The symbolic dimensions of the intercultural*. In: Language Teaching – Surveys and studies. Volume 44. Issue 03, July 2011, p. 354 – 367. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/LTA>, IP address: 132.248.74.151 on 20 Feb 2014>. Acesso em: 06 dez. 2015.

KRAMSCH, Claire. *The multiple faces of symbolic power*. Applied Linguistics Review, Mouton de Gruyter. v. 7, n. 4, p. 517-529, 2016.

KRAMSCH, C., & HUA, Zhu. *Language, Culture and Language Teaching*. In: G. Hall (org.), Routledge Handbook of English Language Teaching. London: Routledge, 2016. p.38-50

KRAMSCH, Claire. *The cultural discourse of foreign language textbooks*. In: TÍLIO, Rogério e FERRREIRA, Aparecida de Jesus (orgs). Innovations and challenges in language teaching

and materials development – Inovações e desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

KRAMSCH, Claire. *Is there still a place for culture in a multilingual FL education?* Disponível em: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19780/LEM-2018_KramSch.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 mai. 2019.

KRAMSCH, Claire. *What is symbolic power and what's in it for foreign language teachers?* Palestra proferida na Universidade de Berkeley em 05 de abril de 2019. Disponível em: <http://blc.berkeley.edu/wp-content/uploads/2019/01/KramSch_presentation.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2019.

KUBO, Olga Mitsue e BOTOMÉ, Sílvia Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos. In: WEBER, Lidia N. D. (org.). *InterAÇÃO*, Curitiba, 2001. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

LEFEBRVE, Henri. *The production of space*. Cambridge: Basil Blakwell, 1991.

LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

LEGG, Ana Paula. *O papel da competência simbólica no processo de internacionalização da educação superior brasileira: um recorte do programa idiomas sem fronteiras*. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

LEVINE, Michael P. e BOAS, Frantz. *Antropologia Cultural*. Textos selecionados, apresentação e tradução: Celso Castro. RJ: Zahar, 2004.

LEVITSKY, Steven e ZIABLATT, Daniel. *Como as democracias morrem*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LESME, Adriano. *Fraudes expõem falhas no sistema de cotas racial*. 08/06/2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/fraudes-expoem-falhas-no-sistema-de-cotas-racial/>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

LOPES, Cristina. *Cotas Raciais: Por que sim?* uma publicação do Ibase. 3ed. Rio de Janeiro: Ibase, 2008.

LOURO, Guacira. *Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação*. In: Estudos Feministas 541 2/2001. P.541-553 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

LUZ, Marcelo. “Negro”, “preto”, “mulato” e “afrodescendente” e o silenciamento dos sujeitos nos discursos sobre as ações afirmativas. III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) Dilemas e Desafios na Contemporaneidade, 2012, s.p. Disponível em: <https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/LUZ_MARCELO_GIOVANNETTI_FERREIRA.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

MAGNOLI, Demétrio. *Uma gota de sangue: história do pensamento racial*. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

MAMMI, Antonio. *FGV suspende aluno da faculdade após acusação de racismo em SP*. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/03/fgv-suspende-aluno-da-faculdade-apos-acusacao-de-racismo-em-sp.shtml>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MARQUES, Marília. *Cotas raciais: 15 anos depois, professora da UnB faz balanço sobre reserva de vagas*. Entrevista com FILICE, Resínia em 15/04/2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/cotas-raciais-15-anos-depois-professora-da-unb-faz-balanco-sobre-reserva-de-vagas.ghtml>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

MARTINELLI, Rosana. *As (re)significações da cidadania e da democracia em face a globalização*. In: KATÁLYSIS, n. 5, jul./dez. 2001, p. 11-22. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/5719>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

MARTINELLI, Andréa. *Maju Coutinho: garota do tempo do Jornal Nacional é alvo de racismo nas redes sociais do programa da Globo*. 26/01/2017. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2015/07/03/maju-coutinho-garota-do-tempo-do-jornal-nacional-e-alvo-de-raci_a_21685916/>. Acesso em: 03 mar. 2017.

MARTINS, Lucienia Libania Pinheiro. *Aforresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

MELIÀ, Bartolomeu. *Usos y abusos del concepto de interculturalidad em um mundo fragmentado*. UNILA, 7 noviembre 2013.

MELO, Italo. *Tensão racial: fraudes nas cotas levam universidades a discutir quem é negro*. 03/11/2017. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2017/11/tensao-racial-fraudes-nas-cotas-levam-universidades-a-discutir-quem-e-negro-cj9juc3h405un01pjbw00er1m.html>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

MENDES JUNIOR, Alvaro Alberto Ferreira. *Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da universidade do estado do rio de janeiro*. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-56, 2014.

MOREIRA, Adilson José. *Consciência Racial como consciência cívica*. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/consciencia-racial-como-consciencia-civica/>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

_____. *Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas*. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

_____. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. [Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB – RJ, 2006]. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acessado em: 06 ago. 2017.

MUNANGA, Kabengele. *A educação colabora para perpetuar racismo*. Entrevista concedida a Adriana Marcoline em CartaCapital em 30/12/2012. Disponível em: <<https://www.viomundo.com.br/politica/kabengele-munanga-a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo.html>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

NADAL, Carla Marlise Silva. *A resiliência ao longo da vida de afrodescendentes*. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUC, RS, 2007.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro Brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASIR, Na`ilah Suad. *Racialized Identities: Race and achievement among African American Youth*. Standford: Standford University Press, 2011.

NEABI – IFRS Campus Rio Grande. Disponível em: <<http://www.riogrande.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=186&sub=2739>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

NERY JÚNIOR, Nélon. *Princípios do processo civil à luz da Constituição Federal*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

NICOLAIDES, Christine e ARCHANJO, Renata. *A reconstrução das identidades em movimento: um caso de empoderamento, agência e autonomia*. In: Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(58.1): 96-117, jan./abr. 2019 Disponível em: <<file:///C:/Users/Sabrina/Downloads/8653993-Texto%20do%20artigo-50026-4-10-20190424.pdf>>. Acesso em: 15 out.2019

OLIVEIRA, Romário. “Negro” ou “Preto”. iG 01/06/2016. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/colunas/afro-igualdade/2017-06-01/negro-ou-preto.html>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

OSÓRIO, Eduardo Allgayer. *O absurdo das cotas raciais na pós-graduação*. Diário Popular, Pelotas, p. 6, 27 de maio de 2017.

PALFREY, John e GASSER, Urs. *Nascidos na Era Digital*. Entendendo a primeira geração de nativos digitais. Traduzido por: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PARDAL, Fernando. Disponível em: *Machado de Assis e o racismo no Brasil: Pimenta nos olhos dos outros é refresco*. 22 de novembro de 2014. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Machado-de-Assis-e-o-racismo-no-Brasil>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

PATAKI, Tamas e LEVINE, Michael P (org.). *Racismo em mente*. Tradução de Fábio Assunção Lombardi Rezende. São Paulo: Madras, 2005.

PEARCE, Joseph Chilton. *A Criança Mágica*. A redescoberta da imaginação na natureza das crianças. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1989.

PENA, Rodolfo F. Alves. "Milton Santos"; *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/milton-santos.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

PENNYCOOK, Alastair. *Language as a local Practice*. London: Routledge, 2010.

PEREIRA, Olga Maria. *Docência negra em Pelotas: um constante reinterpretar de silêncios*. Tese de Doutorado defendida em 17 de setembro de 2014. UCPel.

PEREIRA, Olga. *Cicatrizes da escravidão: da história ao silenciamento*. Pelotas, RS: Um2 Comunicação, 2015.

PERRINI, Fernanda. *Diferença de renda entre brancos e negros cresce com desemprego*. Folha de São Paulo, São Paulo, 20 de maio de 2017.

PESCE R. P., ASSIS, S. G., AVANCI, J. Q., SANTOS, N. C., MALAQUIAS J. V., & CARVALHAES, R. *Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência*. Cadernos de Saúde Pública, 21(2), 2005, p. 436-448.

PERSONALIDADES negras. In: *Fundação Cultural Palmares*. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=31262>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

PETRUCCELLI, José Luis. *Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação*. In: PETRUCCELLI, J. L. e SABOIA, A. L. (orgs.). *Características Étnico-raciais da População: Classificações e Identidades*. IBGE, 2013. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

PINTO, José Rezende. *Introdução*. In: *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 18.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. *Sistema de cotas: um debate dos dados à manutenção de privilégios e de poder*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 717–737, 2006.

REVISTA Fórum. *Nenhuma criança negra*. Disponível em: revistaforum.com.br/comunicacao/sem-nenhuma-crianca-negra-correio-braziliense-faz-capa-eles-sao-o-futuro-do-brasil/ Acesso em: 17/10/2019.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Marlene. *Exclusão: problematização do conceito*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.1, p.35-49, jan./jun. 1999.

RICHARDSON, Diane. *Beyond a tolerance of Ambiguity: Symbolic Competence as Creative Uncertainty and Doubt*. In: *L2 Journal*, vol. 9, Issue 2, 2017, p.12-34.

RODRIGUES, Sérgio. „Mulata“ veio de „mula“? Isso torna a palavra racista? Publicado em 23 de julho de 2015. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/8216-mulata-8217-veio-de-8216-mula-8217-isso-torna-a-palavra-racista/>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

- RODRIGUEZ, Susana Núñez *et al.* Processos de resiliência fomentados por projetos de intervenção com adolescentes. In: COIMBRA, Renata Maria e MORAIS, Normanda Araújo de (orgs.). *A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- ROSA, Sabrina Hax Duro; BOHN, Hilário Ignacio; ROSA, Thais Duro. *Cotas raciais e branquitude acadêmica: desmistificando a democracia racial brasileira*. In: Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, 2017, Salvador. Enlaçando. Campina Grande: Editora Realize, 2017. v. 1.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Psicanálise e relações raciais. In: KON, N.M; SILVA, M.L. da; ABUD, C.C. (orgs.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 129-142.
- ROSO, Adriane e ROMANINI, Moises. *Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: um ensaio teórico*. In: Psicologia e Saber Social, 3(1), p. 83-95, 2014.
- RUTHERFORD, Jonathan. *The Third Space. Interview with Homi Bhabha*. In: Ders. (Hg): Identity: Community, Culture, Difference. London: Lawrence and Wishart, 1990, p. 207-221.
- SALIH, Sara. *Judith Butler e a teoria Queer*. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- SALLA, Fernanda. Tem clima para aprender? *Revista Nova Escola*, outubro de 2013, p. 37-43.
- SANTANA, Bianca. Essas mulheres. In: *Revista Cult*, No. 210. Março 2016. Ano 19. São Paulo p. 40-41.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (org). *A globalização e as ciências sociais*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_alem_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF. Acesso em 11/11/2019.
- SANTOS, Patrícia. *Para especialistas, problema está no racismo*. Folha de São Paulo, São Paulo, p. A25, 20 de maio de 2017.
- SARAIVA, Adriane. *População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos*. In: Agência de Notícias do IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em: 27 jun. 2019.
- SECRETARIA de Combate ao Racismo/CUT. Disponível em: http://cut.org.br/system/uploads/action_file_version/1fcd516c53da22deae03e41c795da50/fi

le/dados-20-20-20-20-20-20-20populacao-20negra-20no-20brasil-20-20populacao.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos em cena ... E as teorias por onde andam? In: Ilse Scherer-Warren et al, *Cidadania e Multiculturalismo: a teoria social no Brasil contemporâneo*. Lisboa/Florianópolis: Socius/Editora da UFSC, 2000, p. 23-51.

SOBANSKI, Adriane de Quadros *et al.* *Repensar o currículo na perspectiva dos sujeitos da Escola e da prática pedagógica*. Semana Pedagógica 2014 promovida pelo Governo do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/roteiro_integra.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

SOJA, Edward W. *Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Cambridge, Mass.: Blackwell, 1996.

STEPAN, Nancy Leys. Raça e gênero: o papel da analogia na ciência. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.) *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 72-96.

TEIXEIRA, Moema De Poli. *Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

VELLOSO, Jacques. *Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 621-644, 2009.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. *De objetos de aprendizagem a objetos de aprendizagem de línguas: reflexões sobre as competências comunicativa e simbólica como demandas educacionais*. In: TÍLIO, Rogério e FERREIRA, Aparecida de Jesus (orgs). *Innovations and challenges in language teaching and materials development – Inovações e desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

VOVOU, Evelyn. *Narrative and identity in the foreign language classroom: Reflections on symbolic competence*. In: MALYUGA, Elena (org.) *Training Language and Culture*. Volume 3 Issue 2. Disponível em: <https://icc-languages.eu/wp-content/uploads/2019/07/TLC-ISSUE-3-2.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. *Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014*. In: *Educação e Pesquisa*, vol. 44. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017005001103&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt#B28>. Acesso em: 18 out. 2019.

ZERKINA, Natalya. N. et al. *Axiological Role of English Adjectives in English Language Teaching*. In: *International Journal of Environmental & Science Education* 2016, Vol. 11, No. 12, p. 5146-5154

Apêndices

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, portador(a) da identidade de nº _____, concordo em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à pesquisa relacionada ao empoderamento dos alunos por meio de competência simbólica no uso da linguagem, a ser desenvolvida pela doutoranda Sabrina Hax Duro Rosa e sob orientação do Prof. Dr. Hilário I. Bohn. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada pela doutoranda, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº 53-99115-5555 ou e-mail sabrina.rosa@riogrande.ifrs.edu.br. Afirmando que aceitei a participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é “verificar se e como a linguagem adquirida sob a perspectiva do desenvolvimento da Competência Simbólica colaborara para um empoderamento dos alunos”. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. A minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada, questionários e observações/gravações de aulas feitas a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e seu orientador. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Rio Grande, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante da pesquisa: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do(a) aplicador(a) do questionário: _____

Assinatura do(a) testemunha(a): _____

Apêndice B – Questionário Gestores

Este questionário é um instrumento para coleta de dados de uma pesquisa científica. Suas respostas serão muito importantes para o resultado desta investigação e não serão expostas, bem como o seu nome.

Dou a minha equipe suficientes oportunidades de qualificação e aprimoramento profissional

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Os pais participam ativamente das atividades da escola

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Conheço o background cultural de boa parte dos alunos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Esta é uma escola segura de se trabalhar

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Os alunos brigam muito

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Há estudantes que trazem facas ou armas à escola

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Os alunos confiam nos professores

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Eu respeito os alunos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Os professores se importam com o sucesso ou fracasso dos alunos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Professores não são justos com alguns alunos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Os professores trabalham para construir um bom clima para os alunos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

A Lei de Cotas Raciais é positiva.

- concordo plenamente
- concordo parcialmente

- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Este questionário foi elaborado com base na pesquisa de Brian Perkins, Diretor do programa de liderança de Educação Urbana na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos (disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/266.shtml>) e com base nas reflexões expostas na Revista Nova Escola ANO XXVIII No 266 de outubro de 2013.

Apêndice C – Questionário Técnicos-Administrativos

Este questionário é um instrumento para coleta de dados de uma pesquisa científica. Suas respostas serão muito importante para o resultado desta investigação e você não será identificado.

Há estudantes que sofrem bullying na Instituição

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

A maioria dos estudantes desta escola não terá sucesso em universidades ou cursos superiores do próprio IFRS

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Estamos preparando os alunos para serem cidadãos bem sucedidos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Alunos brancos se saem melhor nesta escola do que alunos negros ou pardos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Barreiras raciais para oportunidades econômicas e educacionais já não existem no Brasil

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Eu vou trabalhar motivado na maioria dos dias

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Eu persigo constantemente oportunidades de me tornar melhor profissional

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Tenho um bom relacionamento com meus colegas de trabalho

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Esta é uma escola segura de se trabalhar

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Os alunos brigam muito

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Há estudantes que trazem facas ou armas à escola

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Posso confiar nos gestores

- concordo plenamente

- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Eu respeito todos que frequentam esta Instituição

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

A Lei de Cotas Raciais é positiva.

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Este questionário foi elaborado com base na pesquisa de Brian Perkins, Diretor do programa de liderança de Educação Urbana na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos (disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/266.shtml>) e com base nas reflexões expostas na Revista Nova Escola ANO XXVIII No 266 de outubro de 2013.

Apêndice D – Questionário Professores

Este questionário é um instrumento para coleta de dados de uma pesquisa científica. Suas respostas serão muito importantes para o resultado desta investigação e você não será identificado. Ele está dividido em duas partes: na primeira as respostas são fechadas e na segunda são abertas.

PARTE 1

Fui capaz de deter situações de bullying entre os alunos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Eu encaminho casos de bullying em minha sala de aula pelo menos uma vez por mês

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

A maioria dos estudantes desta escola não terá sucesso em universidades

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Os alunos são capazes de ter alto rendimento em avaliações externas

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Os estudantes não estão motivados a aprender

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Estamos preparando os alunos para serem cidadãos bem sucedidos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Os alunos terão dificuldade com disciplinas do currículo básico independentemente da qualidade das aulas

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Alunos brancos se saem melhor nesta escola do que alunos negros ou pardos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Barreiras raciais para oportunidades econômicas e educacionais já não existem no Brasil

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Eu confio no poder de discernimento e na capacidade profissional dos meus colegas professores

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Eu vou trabalhar motivado na maioria dos dias

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Eu persigo constantemente oportunidades de me tornar melhor professor

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Há suficientes oportunidades de qualificação e aprimoramento profissional

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Os pais participam ativamente das atividades da escola

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Conheço a realidade sociocultural dos alunos que leciono

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Esta é uma escola segura de se trabalhar

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Os alunos brigam muito

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Há crianças que trazem facas ou armas à escola

- concordo plenamente

- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Os alunos confiam nos professores

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Eu respeito os alunos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Importo-me com o sucesso ou o fracasso dos alunos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Não sou justo com alguns alunos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Nós, professores, trabalhamos para construir um bom clima para os alunos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

PARTE 2

- 1) Proponho atividades desafiadoras para todos? Desisto de alguns alunos?

- 2) Há confiança e respeito mútuo entre professores e estudantes? Minha comunicação com os alunos é respeitosa?
- 3) As sanções por descumprir normas ajudam o aluno a mudar o comportamento? Os problemas de disciplina são discutidos com os estudantes?
- 4) Nos conflitos entre alunos, favoreço a solução e a restauração das relações? Mantenho a ordem em classe?
- 5) Incentivo os alunos a participar de atividades na escola além das aulas? Sinto que estou tratando alguns alunos de forma impessoal?
- 6) Sou a favor da Lei de Cotas Raciais para ingresso no IFRS Câmpus Rio Grande? Por quê?

Apêndice E – Questionário Estudantes não cotistas raciais

Este questionário é um instrumento para coleta de dados de uma pesquisa científica. Suas respostas serão muito importante para o resultado desta investigação e você não será identificado.

Os professores, em geral, são capazes de impedir que um aluno sofra bullying

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Há estudantes que sofrem bullying pelo menos uma vez por mês

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

A maioria dos estudantes desta escola não terá sucesso em universidades ou cursos superiores do próprio IFRS

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Os alunos são capazes de ter alto rendimento em avaliações externas

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Os estudantes não estão motivados a aprender

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Estamos sendo preparados para sermos cidadãos bem sucedidos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Alunos brancos se saem melhor nesta escola do que alunos negros ou pardos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Barreiras raciais para oportunidades econômicas e educacionais já não existem no Brasil concordo plenamente

- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Eu persigo constantemente oportunidades de me tornar um aluno melhor

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Esta é uma escola segura de se estudar

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Os alunos brigam muito

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Há estudantes que trazem facas ou armas à escola

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Os alunos confiam nos professores

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Eu respeito meus colegas

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente

discordo plenamente

Os professores se importam com o sucesso ou fracasso dos alunos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Professores não são justos com alguns alunos

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Os professores trabalham para construir um bom clima para os

- alunos** concordo plenamente
- concordo parcialmente
 - talvez
 - discordo parcialmente
 - discordo plenamente

A Lei de Cotas Raciais é positiva.

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- talvez
- discordo parcialmente
- discordo plenamente

Este questionário foi elaborado com base na pesquisa de Brian Perkins, Diretor do programa de liderança de Educação Urbana na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos (disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/266.shtml>) e com base nas reflexões expostas na Revista Nova Escola ANO XXVIII No 266 de outubro de 2013.

Apêndice F – Roteiro para entrevista estudantes cotistas negros

Este questionário é um instrumento para coleta de dados de uma pesquisa científica. Suas respostas serão muito importantes para o resultado desta investigação e você não será identificado.

- 1) Você sente que os docentes se interessam por seu aprendizado? O que você aprende na escola é importante para a sua vida?
- 2) Os professores se interessam pelo bem-estar de vocês? Quantos deles?
- 3) Os professores ofendem ou humilham os estudantes? Exemplifique.
- 4) Os docentes tratam você de forma justa? Quando?
- 5) As regras são justas e valem para todos?
- 6) Seus colegas o insultam, ofendem ou ridicularizam? Caso isso aconteça, você sente que pode contar com seus professores?
- 7) Você sente que faz parte de um grupo? Você cuida dos materiais e das instalações da escola?
- 8) Você é a favor da Lei de Reserva de Vagas ou Cotas Raciais para ingresso no IFRS? Por quê?
- 9) Você já sofreu algum tipo de discriminação? Como?
- 10) O que você faz para tentar superar um trauma ou algum tipo de situação negativa? Você conversa com alguém, pede ajuda, a quem? Você percebe a situação traumática como um aprendizado ou sofre por um tempo aquela agressão?
- 11) As aulas de língua Inglesa fizeram você sentir a capacidade de se transformar? Como? Há outras disciplinas em que você tenha tido esse mesmo sentimento? Qual/quais?

Este questionário foi elaborado com base na pesquisa de Brian Perkins, Diretor do programa de liderança de Educação Urbana na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos (disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/266.shtml>) e com base nas reflexões expostas na Revista Nova Escola ANO XXVIII No 266 de outubro de 2013.

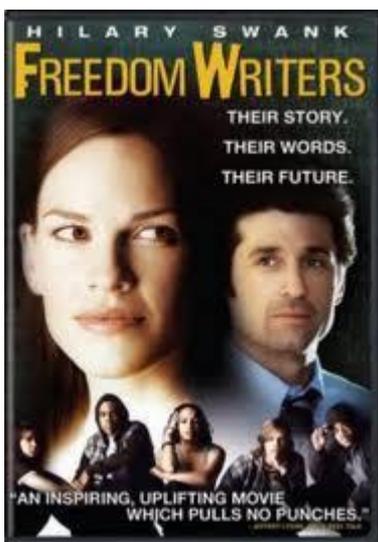
Apêndice G – Roteiro para entrevista com a professora de Língua Inglesa

- 1) Você percebe que há algum tipo de discriminação em sala de aula? Em caso afirmativo, que tipo?
- 2) Como você percebeu a participação dos alunos negros nas aulas de LI?
- 3) Você considerou relevante as aulas elaboradas e desenvolvidas por meio da Competência Simbólica? De que forma? Como isso ajudou os alunos? Os alunos cotistas negros pareceram mais participativos?

Apêndice H – Folha de atividades das aulas 04 e 05

Trabalho de Língua Inglesa

Name: _____ Date: _____



Freedom Writers is a 2007 drama film starring Academy Award winner Hilary Swank, Scott Glenn, Imelda Staunton and Patrick Dempsey.

Initial release: January 5, 2007 (USA)

Director: Richard LaGravenese

Screenplay: Richard LaGravenese

Story by: Freedom Writers, Erin Gruwell

Producers: Danny DeVito, Stacey Sher, Michael Shamberg

BEFORE WATCHING THE MOVIE

Answer these questions:

- 7) Do you like to read? What do you usually read?
- 8) How often do you read?
- 9) Do you like to write?
- 10) How often do you write?
- 11) Do you keep a Diary? Since when?
- 12) Do you consider yourself a good person? Why?

AFTER WATCHING THE MOVIE

3. According to the movie “Freedom Writers”, put on T, P or S for the sentences related to the:

(T) Teacher’s actions.

(P) Principal’s actions.

(S) Student’s actions.

(___) Demands responsibility for their choices;

(___) Motivates;

(___) Starts reading, thinking, writing and changing;

(___) Changes the classroom environment;

- Starts bothering the school;
- Feels envy;
- Provokes real change;
- Has the marriage shaken;
- Fights to limit territory;
- Seems not to know about what holocaust is;
- Doesn't allow students to take books from the Library.

4. Check (x) the problems which the movie approaches: Social differences;

- The Jewish massacre;
- Racism;
- Unemployment;
- Adoption;
- Lack of pedagogical material at schools;
- Family conflicts;
- Intolerance to the different;
- Family harmony;
- Politics;
- Social exclusion;
- Relationships;
- Fictional facts;
- Education in Asia.
- Xenophobia.

COMENTE O FILME

1- O filme “*Escritores da Liberdade*” mostra a dedicação de uma professora por seus alunos; o grupo, formado por jovens de diferentes origens étnicas (orientais, latinos e negros), demonstra intolerância e resistência à interação. Jovens acabam se rebelando uns contra os outros tentando provar o falso poder de cada etnia. Como ações coletivas como das gangues podem afetar toda uma sociedade? Dê exemplos.

2- A nova professora é vista por todos como representante do domínio dos brancos. Os estudantes a entendem como responsável por fazer com que eles se sujeitem à dominação dos valores dos brancos perpetrados nas escolas e preferem isolar-se em guetos dentro da própria sala de aula. Você acredita que no final houve realmente uma superação das diferenças étnicas ali existentes? O que comprova?

3- Apesar de aos poucos demonstrar desânimo em relação às chances de êxito no trabalho com aquele grupo, Erin não desistiu de sua empreitada, mesmo não contando com o apoio da direção da escola e dos demais professores. Para isso, criou um projeto de leitura e escrita, iniciado com o livro “O Diário de Anne Frank”, menina judia alemã. Os livros são capazes de mudar a vida das pessoas? Algum já mudou a sua? Qual? Comente.

4- A partir de uma caricatura que um dos alunos fez para ridicularizar um colega de classe, negro, ressaltando os lábios, a professora começa a falar do Holocausto; algo que só um deles sabia o que era. Erin consegue mostrar aos alunos que a exclusão e o preconceito podem afetar a todos, independentemente da cor da pele, da origem étnica, da religião, do saldo bancário? Explique.

5- O Colégio passou a receber alunos da periferia, de baixa-renda e alguns cumpriam pena em liberdade condicional por crimes cometidos. A diretora sente aversão por ter que receber esses alunos, desprezando-os. Por que a diretora proíbe que os alunos da professora Erin leiam os livros da biblioteca da escola?

6- O filme se passa em 1994, dois anos depois dos acontecimentos que aterrorizam a cidade de Los Angeles. Briga entre gangues rivais, disputas por espaços, por bairros e grupos tentando se afirmar perante uma sociedade preconceituosa. Apesar de se passar nos Estados Unidos, é uma obra que serve para qualquer outro país. O Brasil, por exemplo, enfrenta graves problemas na educação pública. Você acha que os alunos brasileiros são semelhantes aos alunos do filme? Explique. Na nossa escola, há algum tipo de divisão de grupos? Comente.

7- O filme envolve seres humanos que vivenciam a violência, agressividade e preconceito racial. Também nos mostra a capacidade de sermos seres humanos melhores e atores de nossa própria história. Como podemos nos transformar em pessoas melhores, conscientes, tolerantes e capazes?

8- Uma professora tentou e conseguiu ensinar tudo de bom para uma turma de alunos problemáticos de uma escola, comprovando que uma pessoa pode fazer muita diferença na sociedade. Você conhece pessoas que se doam para melhorar a vida de outras? Cite um exemplo.

10- Que lições de vida podem ser extraídas do filme “Escritores da Liberdade”?

Adaptado de: <http://clccphd.blogspot.com.br/2011/05/escritores-da-liberdade-filme-com.html>

HOMEWORK

Visit the Freedom Writers’ site: <http://www.freedomwritersfoundation.org>



Following the L.A. Riots and the O.J. Simpson trial, the mood in our city was unsettling, and on our first day of high school, we had only three things in common: we hated school, we hated our teacher, and we hated each other.

Whether it was official or not, we all knew that we had been written off. Low test scores, juvenile hall, alienation, and racial hostility helped us fit the labels the educational system

placed on us: “unteachable,” “below average,” and “delinquents.” Somehow, Ms. G recognized our similarities, and used them to unite us. She gave us books written by teenagers that we could relate to, and it was through these books that we began to realize that if we could relate to a little girl who lived on the other side of the world, fifty years before we did, we could certainly relate to each other.

We felt like Anne Frank, trapped in a cage, and identified with the violence in Zlata Filipovic's life. We were so inspired by the stories of Anne and Zlata, that we wrote letters to Miep Gies, and to Zlata, in hopes that they would come to Long Beach and share their stories with us. When Miep visited us, she challenged us to keep Anne's memory alive and “passed the baton” to us. It was then that we decided to begin chronicling our lives.

We began writing anonymous journal entries about the adversities that we faced in our everyday lives. We wrote about gangs, immigration, drugs, violence, abuse, death, anorexia, dyslexia, teenage love, weight issues, divorce, suicide, and all the other issues we never had the chance to express before. We discovered that writing is a powerful form of self expression that could help us deal with our past and move forward. Room 203 was like Anne's attic or Zlata's basement, it was our safe haven, where we could cry, laugh, and share our stories without being judged.

We decided to call ourselves the Freedom Writers after learning about the Freedom Riders who fought against segregation during the Civil Rights Movement. When we began writing these entries as a simple English assignment, we had no idea that they would one day be collected and published in a book, *The Freedom Writers Diary*.

Since graduation, we have kept our promise of trying to change education. We continue to share our story and mentor students and teachers.

We have created this website because we want to form a community like the one we formed in Room 203, where people feel safe, accepted, and understood. We hope that *The Freedom Writers Diary* will inspire you to succeed academically, change your community, and share your own story.

- The Freedom Writers

Answer the following questions, in Portuguese, and hand it back to your teacher.

Do you have friends who belong to a different race or ethnic group than yours? How many? Describe these “different” friends. Describe your best friend.

Apêndice I - Entrevista com Machado de Assis

- 1) Você sente que os docentes se interessam por seu aprendizado? O que você aprende na escola é importante para a sua vida?
*O que seria “os docentes”? [os professores]. Ahh se les se interessam? Sim, tanto que os professores pedem por exemplo na área de exatas como que tu chegou numa conta pra avaliar como tu tá chegando naquele raciocínio.
 Sim, muito. Tem matérias por exemplo física III te ajuda bastante a não tomar um choque.*
- 2) Os professores se interessam pelo bem-estar de vocês? Quantos deles? *Sim, tanto como bem como nas matérias também.*
- 3) Os professores ofendem ou humilham os estudantes? Exemplifique.
Não, não presenciei nada disso.
- 4) Os docentes tratam você de forma justa? Quando?
Sim.
- 5) As regras são justas e valem para todos?
Sim.
- 6) Seus colegas o insultam, ofendem ou ridicularizam? Caso isso aconteça, você sente que pode contar com seus professores?
Não.
- 7) Você sente que faz parte de um grupo? Você cuida dos materiais e das instalações da escola?
Sim. Hmmm sim.
- 8) Você é a favor da Lei de Reserva de Vagas ou Cotas Raciais para ingresso no IFRS? Por quê?
É isso seria tipo meio termo porque isso depende da pessoa. Isso seria uma forma de expressar preconceito. Por exemplo, ah uma pessoa não é capaz de conseguir a vaga por si e precisa de uma ajuda mas também essa ajuda é válida porque ela te ajuda a conseguir uma vaga mas também tá prejudicando outro outra pessoa que poderia conseguir também aí alguns até desistem de entrar no IF. Aí tipo tu tirou a vaga de alguém.
- 9) Você já sofreu algum tipo de discriminação? Como?
Hmm por parte da escola ou por parte da família? [algum tipo de discriminação qualquer]. Já contra meu irmão. [mas hoje tu te dá bem com ele ou não?] Sim. Hoje eu até também discrimino ele pra revidar.
- 10) O que você faz para tentar superar um trauma ou algum tipo de situação negativa? Você conversa com alguém, pede ajuda, a quem? Você percebe a situação traumática como um aprendizado ou sofre por um tempo aquela agressão?
Eu lembro das situações positivas. Tipo tu não pode generalizar, pensar que tu sempre vai ter situações negativas, tu tem que pensar que tu sempre vai ter alguma coisa melhor, que sempre vai melhorar.

- 11) As aulas de língua Inglesa fizeram você sentir a capacidade de se transformar? Como? Há outras disciplinas em que você tenha tido esse mesmo sentimento? Qual/quais?

Transformar? Sim as aulas de língua inglesa não são sempre verbo to be ou te ensinar a tradução ela fala sobre assuntos tipo que nem Português ela fala sobre assuntos assim tipo racismo, discriminação ou como é que é... assuntos feminismo. Sociologia

Apêndice J - Entrevista com Lázaro Ramos

- 1) Você sente que os docentes se interessam por seu aprendizado? O que você aprende na escola é importante para a sua vida?
Sim. Também. Bastante por causa que eles ensinam sobre o cotidiano. A gente consegue levar de dentro da Instituição pra vida, assim pra fora.
- 2) Os professores se interessam pelo bem-estar de vocês? Quantos deles?
Às vezes. Uma parcela bem baixa não se interessa na minha opinião.
- 3) Os professores ofendem ou humilham os estudantes? Exemplifique.
Não.
- 4) Os docentes tratam você de forma justa? Quando?
- 5) As regras são justas e valem para todos?
- 6) Seus colegas o insultam, ofendem ou ridicularizam? Caso isso aconteça, você sente que pode contar com seus professores?
*Não. No máximo o que eles fazem mas é tipo brincadeira mesmo mas se não fosse eu acabaria chamando a atenção. Geralmente quem pega mais no meu pé são os que eu tenho uma amizade mais forte então eu acabo levando na brincadeira. [Mas que tipo de brincadeira?]
*Ah às vezes eles fazem algumas preconceituosas, umas piada meio pesada, mas a gente até entende e tal tudo bem, mas tipo se a gente não tivesse um nível de amizade seria provavelmente ???? de briga.
[tu achas que os professores controlam em sala de aula esses tipos de brincadeira ou eles deixam quando eles escutam?]
*Nem todos os professores. Alguns sim porque isso acaba gerando de certo modo várzea na sala então acaba atrapalhando.***
- 7) Você sente que faz parte de um grupo? Você cuida dos materiais e das instalações da escola?
- 8) Você é a favor da Lei de Reserva de Vagas ou Cotas Raciais para ingresso no IFRS? Por quê?
É... eu acho que é uma boa, eu concordo com a proposta. Bom eu concordo por causa que eu acho que geraria mais oportunidade até de conseguir entrar numa Instituição sendo que a maior parte da população no Brasil ela se demonstra negra como a inferior das classes até mesmo por média de dinheiro de renda. Geralmente aqui no IF eles acabam aumentando mais, eles conseguem ter um futuro melhor. É mais fácil até.
- 9) Você já sofreu algum tipo de discriminação? Como?
Bom, assim diretamente não, mas geralmente quando eu vou no centro às vezes eu entro em lojas as pessoas tipo dependendo de como elas agem a gente consegue perceber o que elas fazem mesmo que elas não digam nada, tipo elas chegam em ti e te perguntam se tu realmente tens dinheiro pra comprar aquilo, obviamente tu entra

na loja tu tem dinheiro pra comprar, mas a gente consegue perceber a tonalidade de preconceito no tom de voz.

10) O que você faz para tentar superar um trauma ou algum tipo de situação negativa?

Você conversa com alguém, pede ajuda, a quem? Você percebe a situação traumática como um aprendizado ou sofre por um tempo aquela agressão?

Geralmente eu costumo conversar com a minha mãe porque é uma pessoa que me ajuda bastante e também costumo falar com alguns amigos. No geral eu tento tornar essa dificuldade de uma coisa mais positiva. Eu tento superar ela, mostrando que eu consigo superar ela eu consigo superar a mim mesmo então seria me tornar uma pessoa melhor. Afinal de contas tudo é experiência.

11) As aulas de língua Inglesa fizeram você sentir a capacidade de se transformar?

Como? Há outras disciplinas em que você tenha tido esse mesmo sentimento?

Qual/quais?

Sim, de certo modo ela me fez pensar em conceitos que eu nunca tinha parado pra ver com tanta atenção antes, como preconceitos nas partes feministas e nas partes raciais. Sociologia e Português.

Apêndice K – Entrevista com Caetano Veloso.

Como esse aluno é branco, perguntei: Tu te autodeclaraste negro – não foi nem pardo, tu realmente te consideras negro?

Eu não me acho assim tipo branco, branco, branco, hmmm normal, e nem negro também, eu m acho mais ou menos.

Tá. Mas tu tens na família alguém negro? Vô, vó, tios?

Tem, é que a minha família é misturada, por parte de pai são alemães, por parte de mãe já é tudo misturado.

1) Você sente que os docentes se interessam por seu aprendizado? O que você aprende na escola é importante para a sua vida?

Acredito que sim. Muito.

2) Os professores se interessam pelo bem-estar de vocês? Quantos deles? *Acho que a grande parte sim, a maioria.*

3) *Os professores ofendem ou humilham os estudantes? Exemplifique.*

Não.

4) *Os docentes tratam você de forma justa?*

Quando? [balançou a cabeça afirmativamente]

5) As regras são justas e valem para todos?

Sim, normal.

6) Seus colegas o insultam, ofendem ou ridicularizam? Caso isso aconteça, você sente que pode contar com seus professores?

[balançou a cabeça negativamente]

7) Você sente que faz parte de um grupo? Você cuida dos materiais e das instalações da escola?

Não, eu sou aquele que tenta ficar com todo mundo. O máximo possível, tento sempre ajudar né.

8) Você é a favor da Lei de Reserva de Vagas ou Cotas Raciais para ingresso no IFRS? Por quê?

Isso eu não posso meio que dizer, por causa que antes eu era a favor né antes eu era contra quer dizer, porque eu acreditava assim pô todos têm direitos iguais então por que só porque a pessoa é negra ou parda ou por qualquer outra coisa tem uma chance a mais de entrar. Só que eu conversava com uma professora minha que era desde o pré que ela falou sobre essas cotas não sei quê que é para eu não sei se ela eu comecei a acreditar no que ela disse por causa do passado das pessoas tipo como os negros era escravos que sofreram bastante então eles estão sendo recompensados por causa disso, aí eu creio que sim.

9) Você já sofreu algum tipo de discriminação?

Como? Não.

10) O que você faz para tentar superar um trauma ou algum tipo de situação negativa? Você conversa com alguém, pede ajuda, a quem? Você percebe a situação traumática como um aprendizado ou sofre por um tempo aquela agressão?

Tento esquecer eu acho. Não. É bom que tu aprende, aprende com o erro.

- 11) As aulas de língua Inglesa fizeram você sentir a capacidade de se transformar? Como? Há outras disciplinas em que você tenha tido esse mesmo sentimento? Qual/quais?

Eu acho que sim. Eu não sei eu acho meio estranho eu gosto do tipo que o estilo que a [nome da professora] dá aula. Dá um filme sobre alguma matéria e depois vem discutir com a gente eu acho legal. Muda nossos pensamentos, novas ideias.

Física 3. Quando nosso professor começa a falar eu me sinto inteligente. Matemática também, eu sempre gostei de matemática, só que o nosso professor no início do ano ele, ele não gostava da gente, tipo o modelo que ele dava aula, ele não chegava e explicava a matéria pra gente, tipo muita gente não sabia né porque vem de colégio público e tudo mais e a maioria não sabia e não explicava a matéria pra gente e a gente ficava tipo viajando na aula dele, aí como trocou de professora, a nossa professora agora é muito legal e faz a gente gostar até de estudar.

Apêndice L – Entrevista com Oliveira Silveira

- 1) Você sente que os docentes se interessam por seu aprendizado? O que você aprende na escola é importante para a sua vida?
Sim. Sim porque a escola é como se fosse uma segunda casa pra gente. As coisas que a gente não aprende em casa a gente aprende na escola.
- 2) Os professores se interessam pelo bem-estar de vocês? Quantos deles? *Sim. A maioria sim.*
- 3) Os professores ofendem ou humilham os estudantes? Exemplifique.
Nunca.
- 4) Os docentes tratam você de forma justa? Quando?
Sim.
- 5) As regras são justas e valem para todos?
Sim.
- 6) Seus colegas o insultam, ofendem ou ridicularizam? Caso isso aconteça, você sente que pode contar com seus professores?
*Não... só fazem aqueles tipos de brincadeira por causa da cor, mas eu levo na brincadeira porque eu me declarei que eu sou negro então eu aceito, eu não tenho vergonha de ser negro... até eu brinco comigo mesmo. Aí eu levo na brincadeira. [Mas que tipo de brincadeira eles falam?]
Ahhh... “acende a luz que o Guilherme não tá aparecendo”. Esse tipo de brincadeira.*
- 7) Você sente que faz parte de um grupo? Você cuida dos materiais e das instalações da escola?
*Como assim? Eu falo com todo mundo, mas eu tenho aquelas pessoas com quem eu falo mais que são aquelas que eu sento perto, que vieram da escola onde eu tava.
Quando eu sujo até eu procuro limpar.*
- 8) Você é a favor da Lei de Reserva de Vagas ou Cotas Raciais para ingresso no IFRS? Por quê?
Eu sou a favor das cotas, mas não Racial. Eu não acho que seja uma coisa justa porque todo mundo tem o direito de ter uma cota, mas não racial porque todo mundo tem a capacidade.
- 9) Você já sofreu algum tipo de discriminação? Como?
Não. Discriminação discriminação mesmo não, só brincadeira.
- 10) O que você faz para tentar superar um trauma ou algum tipo de situação negativa? Você conversa com alguém, pede ajuda, a quem? Você percebe a situação traumática como um aprendizado ou sofre por um tempo aquela agressão?
Eu procuro esquecer porque a vida tem que continuar.
- 11) As aulas de língua Inglesa fizeram você sentir a capacidade de se transformar? Como? Há outras disciplinas em que você tenha tido esse mesmo sentimento? Qual/quais?

Sim porque muitos trabalhos que a professora trouxe para a aula que nos fizeram conhecer pessoas novas que fizeram coisas importantes pelo mundo que a gente não sabia, esse tipo de coisa então eu acho que sim. Sim, português.

Apêndice M – Entrevista com Zumbi dos Palmares

- 1) Você sente que os docentes se interessam por seu aprendizado? O que você aprende na escola é importante para a sua vida?
Ahhh tem muita gente que se interessa mas tem muita gente também que abre mão. Dá de ver quem são as pessoas, esses professores conhecem quem são essas pessoas. Eles até dizem “a gente sabe por experiência própria quem é quem”
 [então tu achas que alguns se interessam e outros não?]
Sim.
Olha momentaneamente não, mas eu sei que isso vai me dar uma base de estudos né pra futuramente conseguir uma carreira de emprego.
- 2) Os professores se interessam pelo bem-estar de vocês? Quantos deles? *Alguns sim, alguns não (rsisos).*
- 3) Os professores ofendem ou humilham os estudantes? Exemplifique.
Ah eu acho que não.
- 4) Os docentes tratam você de forma justa? Quando?
Creio que sim, no caso é meio um padrão pra todo mundo né.
- 5) As regras são justas e valem para todos?
Acho que são justas eu acho.
- 6) Seus colegas o insultam, ofendem ou ridicularizam? Caso isso aconteça, você sente que pode contar com seus professores?
Acho que nessa parte é muito mais na brincadeira porque eu só brinco mesmo com os meus colegas com os que são amigos, eu não vou ficar insultando as pessoas do nada.
 [tá, mas eu tô falando de ti. De tu te sentires ridicularizado ou insultado]
Não.
- 7) Você sente que faz parte de um grupo? Você cuida dos materiais e das instalações da escola?
Sim cuida. Sempre me cobram isso (risos).
- 8) Você é a favor da Lei de Reserva de Vagas ou Cotas Raciais para ingresso no IFRS? Por quê?
Eu acho que a Cota Racial e a Reserva de Vagas são as coisas mais racistas que têm. Eu acho que não deveria existir uma cota pra negro porque a pessoa negra tem o potencial pra aprender e tirar uma nota muito melhor que uma pessoa branca.
- 9) Você já sofreu algum tipo de discriminação? Como?
Agora não. Já quando eu era menor eu sofria bullying porque eu era gordinho, por causa do meu cabelo e da cor também.
- 10) O que você faz para tentar superar um trauma ou algum tipo de situação negativa? Você conversa com alguém, pede ajuda, a quem? Você percebe a situação traumática como um aprendizado ou sofre por um tempo aquela agressão?

Só lido com a realidade, eu não deixo as coisas me abalarem tão fácil. Pela questão religiosa, eu sou cristão, então eu converso com Deus. Como aprendido.

- 11) As aulas de língua Inglesa fizeram você sentir a capacidade de se transformar? Como? Há outras disciplinas em que você tenha tido esse mesmo sentimento? Qual/quais?

Eu lembro dos trabalhos que a gente tinha que apresentar que tinha que achar um problema e uma solução aqui dentro do IF e aqueles trabalhos, muitos deles, inclusive o meu falava sobre um assunto bem... digamos assim polêmico... que era depressão. Alguns dizem “ahh brincadeira” mas não é brincadeira porque depressão é diagnosticada como uma doença e todos trabalhos também passaram uma mensagem que a gente pode levar pra vida.

Português, porque a professora de português era uma pessoa totalmente maravilhosa, ela realmente se importava com a turma. Ela só dava aula pra gente ela fazia os trabalhos pra gente pensar e refletir sobre muitos assuntos.

Apêndice N – Entrevista com Milton Santos

- 1) Você sente que os docentes se interessam por seu aprendizado? O que você aprende na escola é importante para a sua vida?
Eu acho que eles se interessam sim bastante só que a gente tem que correr atrás né?! Porque eles não podem correr por nós. Sim o que a gente aprendeu a gente vai levar pra nossa vida né... aprendizado.
- 2) Os professores se interessam pelo bem-estar de vocês? Quantos deles?
Ah sim todos os professores se interessam pelo bem estar dos alunos... todos eles sem exceção todos eles se interessam... tem que se interessar né
- 3) Os professores ofendem ou humilham os estudantes? Exemplifique.
Olha no no meu caso nunca vi nada né... nunca reparei nunca... vi nada né desse tipo de ofensa, aí eu já não sei, mas acho que não.
- 4) Os docentes tratam você de forma justa? Quando?
*Sim tratam todos iguais, de forma justa dentro ou fora ou fora de sala de aula.
 Sim sim as regras são sempre foram justas, até tem o exemplo que quando cancelaram proibiram o jogo de cartas no IF era pra parar todos independente de quem fosse.*
- 5) As regras são justas e valem pra todos?
Sim sim as regras sempre foram justas. Até tem o exemplo que quando cancelaram o jogo de cartas no IF era pra parar todos... independente de quem fosse.
- 6) Seus colegas o insultam, ofendem ou ridicularizam? Caso isso aconteça, você sente que pode contar com seus professores?
No meu caso nunca nunca me ofenderam me ridicularizaram... no meu caso foi sempre tudo de boa, nunca aconteceu isso comigo.
- 7) Você sente que faz parte de um grupo? Você cuida dos materiais e das instalações da escola?
Sim sim eu faço parte de um grupo sim. Já conhecia alguns né... mas sim faço parte de um grupo e sim sempre cuido da escola porque é nossa. Se a gente tá naquele ambiente tem que cuidar.
- 8) Você é a favor da Lei de Reserva de Vagas ou Cotas Raciais para ingresso no IFRS? Por quê?
Ahhh sou olha sinceramente sou e não sou eu sou meio termo sabe ahhh é que depende muito de quem for né tipo tem pessoas que não tem nem nada não tem livro pra estudar sabe tem dificuldades. Já a racial eu acho que não não nem tinha porquê.
- 9) Você já sofreu algum tipo de discriminação? Como?
- 10) O que você faz para tentar superar um trauma ou algum tipo de situação negativa? Você conversa com alguém, pede ajuda, a quem? Você percebe a situação traumática como um aprendizado ou sofre por um tempo aquela agressão?

Olha eu tento me distrair ao máximo fazer esporte sabe, vê filme e jogar videogame pra esquecer né e eu converso com a minha família e ai eu escolho e levo como aprendizado pra vida... tudo é aprendizado.

- 11)** As aulas de língua Inglesa fizeram você sentir a capacidade de se transformar? Como? Há outras disciplinas em que você tenha tido esse mesmo sentimento? Qual/quais?

Ahhhh a LI me transformou eu até quero fazer curso também, achei bem legal e tem outras matérias tipo Educação Física, sempre gostei muito de esporte e Português também gosto muito. Essas matérias me transformavam. São minhas matérias prediletas.

Apêndice O – Termo de Anuência - IFRS



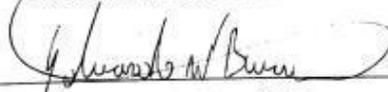
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Rio Grande

TERMO DE ANUÊNCIA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Rio Grande está de acordo com a execução do projeto “**O aluno cotista negro e seu empoderamento por meio da Língua Inglesa a partir do desenvolvimento da Competência Simbólica**”, coordenado pela pesquisadora Sabrina Hax Duro Rosa, desenvolvido em seu doutoramento na Universidade Católica de Pelotas, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta Instituição durante a realização da mesma.

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Rio Grande, 23 de novembro de 2016.


Dr. Eduardo Wenzel Brião
Diretor de Pesquisa e Inovação

EDUARDO WENZEL BRIÃO
Diretor de Pesquisa e Inovação
IFRS - Câmpus Rio Grande
Slape: 1761821 Portaria: 078/2016

IFRS – Câmpus Rio Grande

CNPJ: 16.617.926/0005-70

I.E.: 1666

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Câmpus Rio Grande

Rua Engº Alfredo Huch, 473
Bairro Santa Teresza
Rio Grande - RS
Cep: 96.201-480

Anexo A – *I Have a Dream***“I HAVE A DREAM . . .”**

(Copyright 1963, MARTIN LUTHER KING, JR.)

Speech by the Rev. MARTIN LUTHER KING
At the “March on Washington”

I am happy to join with you today in what will go down in history as the greatest demonstration for freedom in the history of our nation.

Five score years ago a great American in whose symbolic shadow we stand today signed the Emancipation Proclamation. This momentous decree is a great beacon light of hope to millions of Negro slaves who had been seared in the flames of withering injustice. It came as a joyous daybreak to end the long night of their captivity. But 100 years later the Negro still is not free. One hundred years later the life of the Negro is still badly crippled by the manacles of segregation and the chains of discrimination. One hundred years later the Negro lives on a lonely island of poverty in the midst of a vast ocean of material prosperity. One hundred years later the Negro is still languished in the corners of American society and finds himself in exile in his own land. So we've come here today to dramatize a shameful condition.

In a sense we've come to our nation's capital to cash a check. When the architects of our Republic wrote the magnificent words of the Constitution and the Declaration of Independence, they were signing a promissory note to which every American was to fall heir. This note was a promise that all men—yes, black men as well as white men—would be guaranteed the unalienable rights of life, liberty and the pursuit of happiness. It is obvious today that America has defaulted on this promissory note insofar as her citizens of color are concerned. Instead of

honoring this sacred obligation, America has given the Negro people a bad check, a check which has come back marked "insufficient funds."

But we refuse to believe that the bank of justice is bankrupt. We refuse to believe that there are insufficient funds in the great vaults of opportunity of this nation. So we've come to cash this check, a check that will give us upon demand the riches of freedom and the security of justice.

We have also come to this hallowed spot to remind America of the fierce urgency of now. This is no time to engage in the luxury of cooling off or to take the tranquilizing drug of gradualism. Now is the time to make real the promises of democracy. Now is the time to rise from the dark and desolate valley of segregation to the sunlit path of racial justice. Now is the time to lift our nation from the quicksands of racial injustice to the solid rock of brotherhood.

Now is the time to make justice a reality for all of God's children. It would be fatal for the nation to overlook the urgency of the moment. This sweltering summer of the Negro's legitimate discontent will not pass until there is an invigorating autumn of freedom and equality—1963 is not an end but a beginning. Those who hope that the Negro needed to blow off steam and will now be content will have a rude awakening if the nation returns to business as usual.

There will be neither rest nor tranquility in America until the Negro is granted his citizenship rights. The whirlwinds of revolt will continue to shake the foundations of our nation until the bright days of justice emerge.

(Copyright 1963, MARTIN LUTHER KING, JR.)

3

And that is something that I must say to my people who stand on the worn threshold which leads into the palace of justice. In the process of gaining our rightful place we must not be guilty of wrongful deeds. Let us not seek to satisfy our thirst for freedom by drinking from the cup of bitterness and hatred.

We must forever conduct our struggle on the high plane of dignity and discipline. We must not allow our creative protests to degenerate into physical violence. Again and again we must rise to the majestic heights of meeting physical force with soul force. The marvelous new militancy which has engulfed the Negro community must not lead us to distrust all white people, for many of our white brothers, as evidenced by their presence here today, have come to realize that their destiny is tied up with our destiny.

They have come to realize that their freedom is inextricably bound to our freedom. We cannot walk alone. And as we walk we must make the pledge that we shall always march ahead. We cannot turn back. There are those who are asking the devotees of civil rights, "When will you be satisfied?" We can never be satisfied as long as the Negro is the victim of the unspeakable horrors of police brutality.

We can never be satisfied as long as our bodies, heavy with the fatigue of travel, cannot gain lodging in the motels of the highways and the hotels of the cities.

We cannot be satisfied as long as the Negro's basic mobility is from a smaller ghetto to a larger one. We can never be satisfied as long as our children are stripped of their adulthood and robbed of their dignity by signs stating "For Whites Only."

(Copyright 1963, MARTIN LUTHER KING, JR.)

We cannot be satisfied as long as the Negro in Mississippi cannot vote and the Negro in New York believes he has nothing for which to vote.

No, no, we are not satisfied, and we will not be satisfied until justice rolls down like waters and righteousness like a mighty stream.

I am not unmindful that some of you have come here out of great trials and tribulation. Some of you have come fresh from narrow jail cells. Some of you have come from areas where your quest for freedom left you battered by the storms of persecution and staggered by the winds of police brutality. You have been the veterans of creative suffering.

Continue to work with the faith that unearned suffering is redemptive. Go back to Mississippi, go back to Alabama, go back to South Carolina, go back to Georgia, go back to Louisiana, go back to the slums and ghettos of our Northern cities, knowing that somehow this situation can and will be changed. Let us not wallow in the valley of despair.

I say to you today, my friends, though, even though we face the difficulties of today and tomorrow, I still have a dream. It is a dream deeply rooted in the American dream. I have a dream that one day this nation will rise up, live out the true meaning of its creed: "We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal."

I have a dream that one day on the red hills of Georgia sons of former slaves and the sons of former slave-owners will be able to sit down together at the table of brotherhood. I have a dream that one day even the state of Mississippi, a state sweltering with the heat of injustice,

(Copyright 1963, MARTIN LUTHER KING, JR.)

5

sweltering with the heat of oppression, will be transformed into an oasis of freedom and justice.

I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character. I have a dream . . . I have a dream that one day in Alabama, with its vicious racists, with its governor having his lips dripping with the words of interposition and nullification, one day right there in Alabama little black boys and black girls will be able to join hands with little white boys and white girls as sisters and brothers.

I have a dream today . . . I have a dream that one day every valley shall be exalted, every hill and mountain shall be made low. The rough places will be made plain, and the crooked places will be made straight. And the glory of the Lord shall be revealed, and all flesh shall see it together. This is our hope. This is the faith that I go back to the South with. With this faith we will be able to hew out of the mountain of despair a stone of hope. With this faith we will be able to transform the jangling discords of our nation into a beautiful symphony of brotherhood. With this faith we will be able to work together, to pray together, to struggle together, to go to jail together, to stand up for freedom together, knowing that we will be free one day.

This will be the day when all of God's children will be able to sing with new meaning. "My country, 'tis of thee, sweet land of liberty, of thee I sing. Land where my fathers died, land of the pilgrim's pride, from every mountain side, let freedom ring." And if America is to be a great nation, this must become true. So let freedom ring from the prodigious hilltops of New Hampshire. Let freedom ring from the mighty mountains of New

(Copyright 1963, MARTIN LUTHER KING, JR.)

York. Let freedom ring from the heightening Alleghenies of Pennsylvania. Let freedom ring from the snowcapped Rockies of Colorado. Let freedom ring from the curvaceous slopes of California.

But not only that. Let freedom ring from Stone Mountain of Georgia. Let freedom ring from Lookout Mountain of Tennessee. Let freedom ring from every hill and molehill of Mississippi, from every mountain side. Let freedom ring . . .

When we allow freedom to ring—when we let it ring from every city and every hamlet, from every state and every city, we will be able to speed up that day when all of God's children, black men and white men, Jews and Gentiles, Protestants and Catholics, will be able to join hands and sing in the words of the old Negro spiritual, "Free at last, Free at last, Great God a-mighty, We are free at last."

(Copyright 1963, MARTIN LUTHER KING, JR.)