



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

CINTIA BÁRBARA SILVA BORGES

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS NEGRAS
DE LÍNGUA INGLESA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE PARIPE**

**SALVADOR
2018**

CINTIA BÁRBARA SILVA BORGES

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS NEGRAS
DE LÍNGUA INGLESA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE PARIPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista.

SALVADOR
2018

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, à minha mãe Oxum, ao meu pai Oxalá e aos Espíritos de Luz por me darem sabedoria, luz, força e coragem para os enfrentamentos e conquistas presentes nesta jornada do conhecimento, conduzindo-me com muito amor e fé.

Aos meus pais, Maria Conceição e Ubaldo Borges, e ao meu irmão, Jodieferson Borges, pelo amor, cuidado, companheirismo e apoio nesta conquista, pelo respeito a todas escolhas feitas em minha vida e por me ensinarem a lutar com foco, determinação, fé e coragem. Agradeço, principalmente, pelas palavras ditas: VOCÊ PODE, VOCÊ CONSEGUE E VOCÊ MERECE. Somos Negros de Resistência.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista, na condução profissional e humana, respeitando minha autonomia e escolhas na pesquisa. E também na orientação pautada no carinho, responsabilidade, respeito e ensinamentos. Obrigada por me incentivar sempre, acreditando nas minhas potencialidades para dar um passo a mais, para as lutas, e enxergar o quão belo é o conhecimento e a pesquisa. E, claro, aos momentos de alegria, comemorações e conversas maravilhosas.

Às minhas *Best Friends Forever*, Karoline Santos, Heide Duarte e Shirlei Tiara, com as quais o universo possibilitou esse encontro. Nesse processo de aprendizado, houve muito amor, carinho, consolo, incertezas, respeito, alegrias, sorrisos, fé e o acolhimento em nossa linda relação construída.

Aos meus amigos, em especial Eva Catarina, Roberta Almeida e William Queiroz, pela compreensão da importância deste projeto na minha vida e pelo carinho de sempre.

Ao Grupo *Práticas Identitárias, ensino e formação de professores de línguas em contextos de superdiversidade*, em especial Itamaray (pelo carinho, palavras de incentivo e ajuda), Tiago, Géssica, Lilian, Diogo, Manuelle, Javier, Pedro e Rafaela, pela ajuda e contribuições neste processo de aprendizado.

Ao Colégio Estadual Sete de Setembro e colegas, em especial Diógenes Ribeiro, Dayse Luciano, Marlene Souza, Marineuza Oliveira, Delson Miranda, Leide Dias e Edimar Santos, pelo auxílio e valorosas palavras de incentivo, reconhecimento e força nesta jornada.

Às Escolas Estaduais Públicas de Paripe e às colaboradoras participantes desta pesquisa, agradeço a possibilidade de conhecer esse cenário tão plural e autêntico.

Aos meus colegas do município de Vera Cruz/BA, pelas estimadas contribuições na minha formação profissional, em especial Aline Oliveira, Nelma Freitas, Thiane Cunha e Gildete Cardoso.

Aos professores do PPGLinC da UFBA, que contribuíram para o meu aprendizado como pesquisadora. E a todos e todas que diretamente ou indiretamente colaboraram com esta conquista.

*Do fogo que em mim arde
Sim, eu trago o fogo,
O outro,
Não aquele que te apraz.
Ele queima sim,
É chama voraz
Que derrete o bivo de teu pincel
Incendiando até as cinzas
O desejo-desenho que fazes de mim.*

*Sim, eu trago o fogo,
O outro,
Aquele que me faz,
E que molda a dura pena
De minha escrita.
É este o fogo,
O meu, o que me arde
E cunha a minha face
Na letra desenho
Do auto-retrato meu.*

Conceição Evaristo

In: Poemas da recordação e outros movimentos.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo compreender os caminhos da [re,des] construção identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe a partir do olhar de si mesmas, com vistas a perceber seu papel enquanto protagonistas na formação de sua identidade profissional. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativista, com uma perspectiva social e que também se enquadra na Antropologia Cultural. Recorreu-se a diferentes instrumentos e procedimentos de investigação, a saber: questionário, para conhecer o perfil profissional das professoras; entrevista dialogada, a fim de compreender as diferentes perspectivas sobre o foco da pesquisa; observação de aulas, com o propósito de verificar seus posicionamentos no contexto de ensino; por fim, registro fotográfico, para captar cenas que retratassem a identidade profissional das professoras. Ademais, procedeu-se a triangulação e discussão dos dados gerados, por meio das relações estabelecidas nas dimensões pautadas nas concepções linguísticas, constituições identitárias profissionais, impactos do contexto de ensino na identidade profissional e representação sobre o papel político, social e ideológico do docente. A discussão da identidade profissional perpassa pelas questões étnica e de gênero bem como pela relação com o território Paripe, no que tange às implicações dos processos identitários, entendendo o local social e lugar de fala dessas mulheres, negras e professoras de língua inglesa de escolas públicas. Por fim, esta pesquisa buscou contribuir para o fortalecimento desses lugares, sobretudo Paripe e escola pública, reafirmando a escuta e visibilidade dos sujeitos e, sobretudo, ratificando o posicionamento social, político e ideológico das professoras negras de língua inglesa.

Palavras-chave: Identidade Profissional. Professoras Negras. Língua Inglesa. Escolas Públicas de Paripe.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to understand the paths of the professional identity [re, des] construction of black teachers of English of Paripe public schools, from the perspective of themselves, in order to perceive their role as protagonists in the formation of their professional identity. It is a qualitative and interpretative research, with a social perspective and it also fits in the cultural anthropology. We used different research instruments and procedures, namely: a questionnaire to know the professional profile of the teachers; interview dialogues that aimed to understand the different perspectives on the research focus; classroom observations to verify their positions in the context of teaching, and photographic record to capture scenes that portray their professional identity. In addition, we proceeded to triangulate and discuss the data generated, through established relations in the dimensions based on linguistic conceptions, professional identity constitutions, impacts of teaching context on professional identity and representation on political, social and ideological role as teachers. The discussion of the professional identity encompasses not only ethnic and gender issues but also the relation with the Paripe geographical territory, with regard to the implications of the identity processes, understanding the social place and place of speech of those black women who are also English teachers in public schools. Finally, this research sought to contribute to the strengthening of these places, especially Paripe and public school, reaffirming the listening and visibility of the subjects, and, above all, ratifying the social, political and ideological position of black teachers of English language.

KEY WORDS: Professional Identity. Black Teachers. English Language. Public Schools of Paripe.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Orla de Paripe.....	30
Figura 2: Trem Paripe X Calçada	31
Figura 3: Centro de Abastecimento de Paripe.....	30
Figura 4: Praia de São Tomé	32
Tabela 1: Questionário	50
Figura 5: Sala de aula.....	44
Figura 6: Sala dos professores.....	65
Figura 7: Área de convivência.....	60
Figura 8: Área de convivência.....	67
Figura 9: Sala de aula.....	61
Figura 10: Sala de aula	68
Figura 11: Sala de aula.....	62
Figura 12: Cozinha	69
Figura 13: Biblioteca.....	63
Figura 14: Sala de aula e televisor	69
Figura 15: Grades	70
Figura 16: Frente da escola.....	65
Figura 17: Trem ferroviário	71
Figura 18: Avenida principal de Paripe.....	65
Figura 19: Orla de Paripe	71
Figura 20: Espaço de convivência.....	71

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AVE - Artes Visuais Estudantis

EPA - Educação Patrimonial e Artística

Face - Festival Anual da Canção Estudantil.

Feste - Festival Estudantil de Teatro

JERP - Jogos Estudantis da Rede Pública

LA - Linguística Aplicada

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

Prove - Produções Visuais Estudantis

TAL - Tempos de Arte Literária

SUMÁRIO

PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS.....	11
1.IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	17
1.1 IDENTIDADES DOCENTES: CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO DE PROBLEMATIZAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE	17
1.2 A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES: UM OLHAR SOBRE AS IDENTIDADES DAS PROFESSORAS NEGRAS DE LI DE PARIPE.	23
2. RESSIGNIFICANDO OS TERRITÓRIOS PARIPE E ESCOLA PÚBLICA: UM DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA.....	30
2.1 PARIPE COMO UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS.	30
2.2 MULHERES NEGRAS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PARIPE.....	37
3. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PELAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PARIPE E COM AS PROFESSORAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA.	43
3.1 PROBLEMA DE PESQUISA	44
3.2 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	44
3.3 OBJETIVOS	44
3.3.1 GERAL	44
3.3.2 ESPECÍFICOS	45
3.4 NATUREZA DA PESQUISA.....	45
3.5 CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA.	47
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	48
4. UM CENÁRIO IDENTITÁRIO PROFISSIONAL: ESCUTA E DIÁLOGO COM OS DADOS GERADOS.....	49
4.1 PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS.....	49
4.2 AS CONCEPÇÕES LINGUÍSTICAS.	53
4.3 AS CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS.....	58
4.4 OS IMPACTOS DO CONTEXTO DE ENSINO NA IDENTIDADE PROFISSIONAL.	72

4.5 REPRESENTAÇÃO SOBRE SEU PAPEL POLÍTICO, SOCIAL E IDEOLÓGICO COMO DOCENTE.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES.....	104
ANEXOS	129

PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS

[...] Tudo para as mulheres negras chega de uma forma mais tardia, no sentido de alcançar tudo o que nos é direito. É difícil para nós chegar nestes lugares. [...] Publicar é um ato político para nós e precisamos jogar isso na cara de quem está aí para confrontar.

Conceição Evaristo¹

As concepções sobre identidade conduzem a diversos caminhos para a compreensão de amplas problemáticas relacionadas com o universo educacional, profissional, docente, cultural, étnico, racial, de gênero, religioso, social, dentre outros, nos quais se inscrevem os sujeitos na história da humanidade, e esses estabelecem as relações identitárias na diferença e no reconhecimento de si e do outro no contexto inserido e, ao mesmo tempo, são interpelados pelas questões sociais, políticas e ideológicas.

Nesse sentido, a identidade sofre transformações sociais significativas e, simultaneamente, essas mudanças se aproximam e se distanciam do sujeito, porque as identidades são fragmentadas, múltiplas, desterritorializadas e, sobretudo, complexas em sua plenitude. Por sua vez, a identidade é confrontada e deslocada na ideia do posto, do acabado e do engessado, principalmente, por causa do caráter fluido que se sucede da subjetividade e da alteridade do sujeito. Assim, para Bohn (2005, p. 97-113 *apud* CORADIM; FERNANDEZ, 2009, p. 267) “a constituição de uma identidade é marcada pela diferença, pelo registro daquilo que não se é, ou seja, da construção da individualidade”, portanto, o coletivo e o singular se entrelaçam.

A relevância em abordar o tema identidade profissional justifica-se por algumas inquietações iniciais minhas acerca da construção da identidade profissional de professoras negras de línguas, especificamente, de Língua Inglesa de escolas públicas, e sobre o papel delas na sociedade contemporânea, considerando-se como se configurou e se configura essa identidade no contexto moderno e pós-moderno. Além desse aspecto, deve-se ainda às inquietações sobre como incidem as questões políticas na formação do professor e como as implicações de gênero, contexto de ensino e processos identitários interferem na construção dessa identidade

¹ Entrevista concedida à filósofa e feminista negra, Djamila Ribeiro, publicada em maio de 2017, na *Carta Capital*.

profissional. Nesse sentido, penso, enquanto docente, em que lugar ou onde se dá essa construção; se cabe a esse profissional os papéis postos ou impostos pela sociedade, tais como: mãe, pai, tio, tia, psicólogo, dentre outros que circundam a nossa docência, sendo que o principal objetivo do professor é de fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante

Esses questionamentos surgiram a partir da disciplina Tópicos de Linguística Aplicada- LA II no programa de pós-graduação de Língua e Cultura, ministrada pela professora Livia Baptista, na UFBA, em 2016, na qual a docente versou sobre diversas temáticas, dentre as quais estava a concepção de identidade; esse tema, no entanto, era desconhecido para mim, enquanto pesquisadora no que tange à minha formação profissional. Assim, a discussão me fez indagar como o docente percebe que há uma identidade profissional sendo construída e se essa sofre influência dos contextos no qual se inserem os sujeitos e, além disso, como o docente estabelece relações identitárias com diferentes sujeitos e lugares. A cada encontro, pontos de interrogação e reflexões foram construídos, desconstruídos e ressignificados como professora, mulher e negra e, por conseguinte, sobre meu papel como profissional de Língua Inglesa- LI.

Assim, a partir dessas discussões e ao longo do processo de cursar outras disciplinas como aluna especial e, atualmente, sendo mestranda do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, na UFBA, aprofundei esses questionamentos e percebi os processos e as relações identitárias que estabeleci tanto na dimensão pessoal, quanto, principalmente, na profissional. Desse modo, por meio dessas reflexões, constatei que as implicações do “real” papel de docente e as dimensões política, étnica, racial, social, cultural e ideológica interpelam nossa identidade.

Ademais, iniciar minha carreira, em 2006, na escola pública do município de Vera Cruz/ Ba como professora efetiva foi uma experiência ímpar, pois esse lugar tem um cenário plural e multifacetado, que tornaram necessárias adequações, compreensões e percepções de minhas práticas educativas. O referido lugar também me levou a ter sensibilidade para refletir acerca das questões identitárias, sociais, econômicas e políticas dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na minha formação como docente. Esses dois locais, Vera Cruz e, também Paripe situada em Salvador/ Ba, contribuíram para o estudo dessa temática, já que a oportunidade de coabitar nesses lugares de diversidade tão latente me possibilitou compreender o

quão amplo é o ensino de línguas, especificamente de LI, e que essa identidade profissional permeia por dimensões sociais, políticas e pessoais.

Diante dessas considerações, ratifico que o agir docente e, sobretudo, a construção da identidade profissional não estão relacionados aos papéis sociais como o de ser mãe, pai, psicólogo, dentre outros (im)postos a nós. Assim, ao contrário, trata-se de um ato político de fazer a docência, no qual ocorre a desconstrução e reconstrução da identidade profissional, representando a localização social e referendando nosso lugar de fala. Dessa forma, no caso das professoras negras de LI de escolas públicas de Paripe, essas (re) significações são perpassadas pelos processos identificatórios ao longo de nossa formação tanto acadêmica quanto pessoal e profissional.

Nesse sentido, algumas ponderações foram necessárias para o constructo da pesquisa, sendo elas: a relevância de referendar o nosso lugar de fala enquanto mulheres negras e professoras de Língua Inglesa de Paripe, cujo papel não é secundário, pois as relações identitárias surgem e são ressignificadas nesse contexto de diversidade sociocultural e político como profissionais. Outra ponderação importante, é apresentar a heterogeneidade desse contexto de ensino nas escolas públicas, pensando nesse bairro, como um lugar de protagonismo cultural e social a partir dos sujeitos presentes. E também, deslocar o foco de pesquisa que se configura em grande parte do centro para “periferia”, e redimensionar e contribuir para discussões e reflexões oriundas da periferia para o centro.

Em face do exposto, por um lado, a discussão acerca do objeto da pesquisa perpassou tanto pela concepção individual e coletiva, ou seja, a escuta dessas professoras, quanto pelos aportes teóricos. Por conseguinte, foram necessários alguns conceitos-chave para a fundamentação deste trabalho no tocante às concepções de língua, de identidade docente e profissional bem como para a problematização de questões étnico-raciais, de gênero e de território cultural, orientadas na Linguística Aplicada por perspectivas que inscrevem a modernidade e pós-modernidade, a formação do professor e o ensino de LI.

Por outro lado, por essa identidade não ter uma definição estável, fixa e centrada, necessitamos de um “corpo” ou “alma” para que pudéssemos confrontar as representações equivocadas postas para nós, professoras, pela sociedade. Dessa

forma, foi possível trazer à baila as impressões destas docentes negras de LI de escolas públicas do bairro de Paripe na construção de sua identidade profissional e os elementos que constituem esses processos identificatórios. Nesse sentido, as questões étnico-raciais e de gênero cercam essa formação identitária profissional já que são ressignificadas juntamente nessas relações, o que leva a compreender a dinâmica desse processo. Para tanto, foi de suma importância perceber a diversidade que configura a sociedade brasileira, nesse caso Paripe, no que concerne à construção cidadã, social e política. Em virtude dessa pesquisa, penso e pensei a mulher negra numa perspectiva coletiva, isto é, tendo em vista a diversidade de suas experiências e vivências nesse contexto e o seu olhar, conforme aponta Hooks (2000, p.208)

Nós, mulheres negras sem qualquer “outro” institucionalizado que possamos discriminar, explorar ou oprimir, muitas vezes temos uma experiência de vida que desafia diretamente a estrutura social sexista, classista e racista vigente, e a ideologia concomitante a ela. Essa experiência pode moldar nossa consciência de tal maneira que nossa visão de mundo seja diferente da de quem tem um grau de privilégio (mesmo que relativo, dentro do sistema existente). É essencial para a continuação da luta feminista que as mulheres negras reconheçam o ponto de vista especial que a nossa marginalidade nos dá e façam uso dessa perspectiva para criticar a hegemonia racista, classista e sexista dominante e vislumbrar e criar uma contra-hegemonia. (HOOKS, 2000, p.208).

Portanto, pensar o processo histórico e antropológico dos aspectos raciais e seus conceitos construídos ao longo da sociedade nos faz compreender o quão relevante é a discussão desse tema e suas contribuições na formação do sujeito, especialmente, na de professoras negras de LI no cenário de escolas públicas pertencentes aos bairros considerados subúrbio, já que como afirma Munanga (2003, p. 01):

Tem toda razão o autor da frase “tudo é história”, pois tudo tem uma história. Visto deste ponto de vista, a identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus povos. (MUNANGA, 2003, p. 01).

A identidade negra é algo ainda invisibilizado, negligenciado e de pouca oportunidade dentro do contexto econômico, social e, por fim, educacional, que se entrecruza nas relações profissionais dessas docentes. Não obstante, estamos cientes da nossa relevância e contribuição no desenvolvimento cultural e político de atores sociais, especialmente os estudantes. Sobre a construção da identidade negra no Brasil, Munanga (2003, p.01) assinala:

Essa história a conhecemos bem: esses povos foram sequestrados, capturados, arrancados de suas raízes e trazidos amarrados aos países do continente americano, o Brasil incluído, sem saber por onde estavam sendo levados e por que motivo estavam sendo levados. Uma história totalmente diferente da história dos emigrados europeus, árabes, judeus e orientais que, voluntariamente decidiram de sair de seus respectivos países, de acordo com a conjuntura econômica e histórica interna e internacional que influenciaram suas decisões para emigrar. Evidentemente, eles também sofreram rupturas que teriam provocado alguns traumas, o que explicaria os processos de construção das identidades particulares como a “italianidade brasileira”, a identidade gaúcha, etc. Mas em nenhum momento a cor de sua pele clara foi objeto de representações negativas e de construção de uma identidade negativa que, embora inicialmente atribuída, acabou sendo introjetada, interiorizada e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial. (MUNANGA. 2003, p.01).

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a construção identitária profissional das professoras negras de Língua Inglesa de escolas públicas de Paripe e como objetivo buscou compreender os caminhos da [re,des] construção identitária profissional das professoras negras de LI de escolas públicas de Paripe, a partir do olhar de si mesmas, com vistas a perceber o papel delas como protagonistas na formação de sua identidade profissional. Tendo em vista esse objetivo geral, desenharam-se os seguintes objetivos específicos:

I. compreender como as professoras negras de Língua Inglesa de escolas públicas de Paripe percebiam sua identidade profissional por meio da compreensão do seu papel político, social e ideológico como docente;

II. analisar de que modo o contexto de ensino interferia nos processos identitários profissionais dessas docentes;

III. identificar de que forma a percepção sobre a identidade profissional se relacionava com o posicionamento dessas professoras na prática de ensino de Língua Inglesa;

IV. avaliar como o conhecimento sobre a representação identitária profissional poderia afetar o processo de ensino de Língua Inglesa nesse contexto.

No que concerne à investigação, analisei os posicionamento das professoras por meio de questionamentos voltados para a identidade profissional, para os aspectos étnico-racial e para o contexto que estão inseridas, de maneira que esse levantamento dos dados gerados foi considerado tendo em vista quatro dimensões, quais sejam: I- as concepções linguísticas; II- as constituições identitárias profissionais; III- os impactos do contexto de ensino na identidade profissional e IV- a representação sobre o papel político, social e ideológico como docente. Sendo assim, a análise dos dados incidiu nessas perspectivas dimensionais e as relações que cada uma assumia nas implicações da identidade profissional das professoras. Portanto, a discussão e a triangulação permitiram observar os pontos de convergências e divergências entre as referidas dimensões.

A análise foi estudada a partir das teorias acerca da concepção de língua de Di Renzo (2008) e Figueredo (2011); as questões identitárias profissionais, docentes e a formação levantadas por Souza (2016), Baptista (2015), Mastrella (2010) e Rajagopalan (2003) e as questões de gênero e étnico-raciais discutidas por Ribeiro (2017) e Hooks (2015). Cabe destacar, portanto, que esses são alguns dos autores que fundamentaram a discussão, além de outros tão significativos quanto, apresentados, também, na fundamentação da análise.

Passo, a seguir, a algumas informações sobre a organização desta dissertação.

Esta dissertação se organiza em quatros capítulos, os quais se configuraram da seguinte forma: dois capítulos teóricos, um metodológico e um de análise de dados, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, “Identidade Profissional Docente”, discorro sobre as problematizações na construção dessa identidade na pós-modernidade, em consonância com as concepções acerca dos elementos constitutivos inerentes às construções identitárias profissionais, tendo em vista as questões de língua, a Linguística Aplicada e a formação do professor de línguas.

No segundo capítulo, denominado “Ressignificando os territórios Paripe e escola pública: um diálogo com as professoras negras de língua inglesa”, reflito sobre as escolas públicas como lugar de produção de conhecimento, reconhecendo esse

bairro como um território cultural diverso. Ainda nesse capítulo, visibiliza-se o nosso lugar de fala e localização social enquanto mulheres, negras e professoras e o quanto esse reconhecimento contribui para a construção da identidade profissional.

No decorrer do terceiro capítulo, “Os caminhos metodológicos pelas escolas públicas de Paripe e as professoras negras de língua inglesa”, apresento o referencial metodológico escolhido, além dos objetivos gerais e específicos bem como as perguntas e problema de pesquisa. Atento, também, para a natureza qualitativa do trabalho, assim como os sujeitos e cenário da pesquisa e os procedimentos de análise.

Em relação ao quarto capítulo, “Um cenário identitário profissional: escuta e diálogo com os dados gerados”, desenvolvo a análise propriamente dita, enfatizando as dimensões linguística, profissional, contextual e representações das professoras para compreender como se configura a identidade docente dessas docentes.

Para finalizar a seção, o estudo voltou-se para o fortalecimento desses lugares, Paripe e escola pública, como espaço de produção de conhecimento e construções identitárias profissionais, o reconhecimento do lugar de fala e localização social e reforçou o posicionamento social, político e ideológico das professoras; por conseguinte, retomou-se às perguntas de pesquisa e discutiu-se de que forma os dados gerados dialogaram com elas.

1. IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

1.1 IDENTIDADES DOCENTES: CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO DE PROBLEMATIZAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE

Este capítulo versa sobre as concepções de identidade e suas perspectivas sociais, culturais e políticas na formação do sujeito, à luz da Linguística Aplicada, no que tange ao conceito desse campo de saber na pós-modernidade e, sobretudo, o quanto essas reflexões contribuíram para as configurações da identidade docente na contemporaneidade.

As discussões acerca da modernidade e pós-modernidade trazem implicações para a formação do sujeito enquanto aprendiz e educador, pois esse carrega nuances dessas concepções, principalmente no que se refere à construção identitária profissional de professor de línguas, nesta pesquisa as identidades de professoras negras de Língua Inglesa de escolas públicas de Paripe. Sendo assim, a modernidade

foi pautada na percepção das grandes narrativas, isto é, o conjunto de saberes científicos, no qual o saber é único, homogêneo, universal e estruturado, reconhecendo a capacidade do sujeito para a resolução de problemas de forma coerente, cartesiana e racional, é nesse processo moderno que se desenharam a formação profissional das professoras, ou seja, da ideia do fixo e do pronto.

Por outro lado, o pensamento pós-moderno traz uma visão fragmentada e/ou deslocada das relações sociais que o sujeito estabelece, a prevalência da heterogeneidade, o respeito às diferenças e diversidade e, sobretudo, o rompimento com os processos centrais da modernidade. Esse sujeito pós-moderno, com múltiplas identidades e consumido pelo desejo, está imbricado pelo movimento da globalização. Nesse sentido, Bauman ([2004] 2005, p.56-58 *apud* Coracini, 2014, p.401-402) afirma:

estamos passando da fase sólida da modernidade para fase fluida. Os fluidos são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. (BAUMAN, [2004] 2005, p.56-58 *apud* CORACINI, 2014, p.401-402)

A pós-modernidade oferece vários desafios às professoras negras de LI, pois elas encontram-se enraizadas no pensamento moderno, no qual o sujeito é racional, único e centralizado, ciente dos seus atos, com uma visão engessada e humanística quanto à construção do conhecimento. Diante disso, essa perspectiva moderna, a partir da qual elas se constituíram enquanto profissionais em sua formação, é desestruturada e confrontada pela contemporaneidade, pois admite-se o sujeito como dinâmico, heterogêneo, aquele que tem voz, confronta as ideias universais e constrói seu pensamento por meio das diferenças locais e globais e suas particularidades.

Sendo assim, nós, professoras, somos interpeladas pelo prisma do sujeito instável e dinâmico na nossa formação identitária; por sua vez, esses alunos e alunas estão presentes na sala de aula com essa característica da pós-modernidade, logo os confrontos e enfrentamentos são constantes, porque nos deparamos com um sujeito singular e tão diverso. De tal modo, afeta-se a identidade profissional docente, contribuindo para o processo de resignificação e mudança social, de gênero, étnica, racial e dentre outras, as quais suscitam um “novo” pensamento nas práticas educativas. Assim, segundo Amarante (1998, p.13 *apud* Mastrella 2010, p. 102-117),

[...] quer-nos parecer que estamos todos atravessados pelas mensagens pós-modernas mas, ao mesmo tempo, imobilizados por elas. Diríamos que nos encontramos num estado de perplexidade frente às exigências da pós-modernidade que se imiscuem em nossas salas de aula e que ainda não sabemos como enfrentar. A pós-modernidade nos desafia (...) abalando as certezas em nosso percurso educacional. (AMARANTE, 1998, p.13 *apud* MASTRELLA 2010, p. 102-117).

À luz das concepções da Linguística Aplicada, problematizo a identidade profissional docente, a qual a constituição se dá pela (re, des) construção de sentidos das práticas sociais, das representações e da diferença. Essas mudanças ocorrem paulatinamente ao longo do processo individual e coletivo; por esse ponto de vista, assim, verifica-se a linguagem por diferentes perspectivas e múltiplos olhares nas suas acepções.

Portanto, o caráter prescritivo e de aplicação das teorias na resolução de problemas no ensino de Língua Estrangeira –LE passa a ser questionado pela LA. Tendo em vista as produções científicas dos linguistas aplicado, percebe-se uma configuração no aprendizado de línguas por meio do qual dialogue com as diversas áreas de conhecimento, assumindo uma perspectiva de análise do “mundo” real e não idealizado. Ademais, a LA entende a linguagem como prática social, por sua vez essa linguagem concebe as relações identitárias, culturais, sociais, profissionais e políticas como elementos constituintes ao sujeito. Assim, traz à baila a importância do sujeito social local com suas tradições, vivências e experiências, a qual diverge de um ensino de línguas limitado à aplicação de métodos e técnicas no contexto.

Pensando metodologicamente nas questões conceituais da LA e nas discussões que incidem sobre a identidade docente, os aspectos políticos e ideológicos são movimentos presentes no ambiente educativo, logo esses pontos são indissociáveis para a formação profissional e compreende um olhar apurado e crítico nas situações identitárias vivenciadas enquanto professoras. Pensar nessa criticidade, é admitir a identidade docente encontra-se em processo de mudança, logo desassociando da visão dogmática ou doutrinadora e passando para uma mudança política, a qual é fundamental.

Diante dessas ponderações, a LA propõe uma participação ativa e efetiva do sujeito no contexto em que esse se insere, e, neste sentido, ela dialoga com outras áreas do conhecimento e, juntas, tecem críticas ao pensamento moderno ocidental.

Sendo assim, a LA questiona a concepção de mundo através do olhar europeu, dos seus modelos econômicos hegemônicos, bem como a valorização de suas culturas em detrimento dos países considerados emergentes ou subdesenvolvidos.

Assim, a LA se preocupa com as questões culturais, de gêneros, sociais e políticas da sociedade que se constituem na linguagem. Desta forma, o objeto de estudo, que é a linguagem como prática social, torna-se algo complexo pela sua singularidade, especificidade, multiplicidade e por transitar em outros campos de saberes, além de ser dinâmico e confrontar as ideias universais e concepções engessadas que entrelaçam este objeto.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar as implicações da responsabilidade social do linguista aplicado, ou seja, esse necessita ir à luta, ser um militante na defesa da área, ser um questionador de concepções dogmáticas e doutrinárias e, sobretudo, confrontar as manipulações das mídias e redes sociais, das práticas de poder exercidas pela linguagem e o estigma de aplicador de teorias. Nesse sentido, ele deve ser um desencadeador de mudanças sociais ao promover a reflexão do indivíduo na sociedade. Além disso, ratificar a ideia da dinâmica de desconstrução do sujeito pela a linguagem é um produto humano no qual a subjetividade e alteridade se fazem presentes.

Conforme Moita Lopes (2004[1995]), a LA tem uma natureza interdisciplinar e é, por assim dizer, indisciplinada, porquanto ela demanda a integração de outras disciplinas ou áreas do conhecimento e de seus conceitos para investigação do objeto, ainda por seu caráter de entrelaçar ideias e fundamentos científicos e desarticulação de poderes, como ressalta Jupiassu (1992, p.89 *apud* MOITA LOPES, 2004/1995, p.117):

O interdisciplinar não é algo que se ensine ou que se aprenda. É algo que se vive. É fundamental uma atitude de espírito. Atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido da aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum. Atitude de recusa dos especialismos que bitolam e dos dogmatismos dos saberes verdadeiro. (JUPIASSU, 1992, p.89 *apud* MOITA LOPES, 2004/1995, p.117).

Por conseguinte, esse arcabouço de considerações reflete diretamente na construção identitária profissional das professoras, sujeitos desta pesquisa, pois estas necessitam compreender e, sobretudo, dialogar com as peculiaridades presentes na

pós-modernidade imbricadas nas suas histórias pessoais, culturais, políticas e ideológicas ao longo da sua formação profissional, as quais são ressignificadas cotidianamente.

Segundo Hall (1992), a crise de identidade faz parte do sujeito moderno, pois suas referências e estabilidades estão abaladas por causa do deslocamento do indivíduo moderno. Essa crise é inerente à formação da identidade das professoras negras de Língua Inglesa, ou seja, elas necessitam fazer descolamentos em suas concepções de gênero, sexualidade, crenças, culturas de classes e profissionais, pois esses aspectos são mudados, deslocados e fragmentados no momento que estabelecem as relações identitárias.

Pensar em sujeitos, à luz das concepções de identidade de Hall (1992), é perceber as diferenças que envolvem cada uma das concepções de sujeitos propostas por esse autor. Assim sendo, no caso do primeiro, o sujeito do Iluminismo, não havia questionamento de si, do modo de viver, seria aquele sujeito centrado, unificado, contínuo e idêntico. Enquanto que o sujeito sociológico é aquele que se dá pelas relações sociais com os outros indivíduos, e esse sujeito é mediado pelos valores, sentidos e símbolos da cultura do mundo nos quais estão inseridos, mas ainda seria um sujeito harmônico que se adequaria ao contexto social. Já o sujeito pós-moderno, distinto dos anteriores, é aquele que refuta as verdades absolutas, os valores e se estes realmente os cabem ou fazem parte de nós. É um sujeito que possui liberdade de escolha de ser e viver como quiser, isto é, um indivíduo que se identifica com diferentes identidades em distintos momentos.

Essas escolhas, negociações e crises se experimentam na identidade docente e na sua formação, pois se deparam com esses sentimentos contraditórios nas relações de mudanças. Ademais, ao tratar da formação docente, consoante Baptista (2015, p. 131),

[...] a identidade é continuamente negociada, problematizada e reformulada; os sujeitos se percebem ora como professores em formação, ora como estagiários, ora como alunos. Vive-se, assim, um processo marcado por constante ressignificação, por parte dos sujeitos, quanto à sua identidade profissional, o que torna evidente o fato de que essa não é estática, imutável e externa, pois ao contrário, toma forma, corpo e contorno em dado contexto e momento social e histórico. (BAPTISTA, 2015, p. 131).

As identidades das professoras de LI são [des, re] construídas constantemente nesta sociedade pós-moderna, e por isso ser docente nos dias atuais é um ato de resistência em todas as dimensões conforme já mencionado anteriormente. Portanto, os processos identitários são fatores determinante no modo de ser e agir como profissional diante dessas afirmações, Nóvoa (2000, p. 34) traz à baila:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 2000, p. 34).

A partir da ideia de Nóvoa, no que tange à definição de corpo de saberes e sistema normativo, acredito que ambas as maneiras citadas – de sentir e dizer professor – estão imbricadas na constituição identitária profissional das docentes, pois as questões políticas, educacionais e os saberes adquiridos na vida acadêmica se entrecruzam com suas vivências e experiências nos campos pessoais, sociais e políticos.

Sendo assim, quando as professoras decidem e definem qual perspectiva e concepção de língua serão adotadas, compreendem a necessidade daqueles sujeitos (alunos) juntamente com sua comunidade, e, por fim, a linguagem em que esses estão inseridos. Logo, é relevante entender estas relações identitárias *in lócus*, ou seja, de acordo com seu espaço social, atendendo-se para esse universo marcado pela heterogeneidade onde elas se encontram e para o diálogo que se figura na ressignificação da identidade profissional com esses corpos. Segundo Melucci (2004 *apud* SILVA 2009, p.47),

a identidade pressupõe sempre o entrelaçamento de dois aspectos indissociáveis: o individual e o social, pois sempre que nos questionamos sobre nós mesmos e como os outros nos percebem, esbarramos necessariamente em nossa identidade. (MELUCCI, 2004 *apud* SILVA, 2009, p.47).

Finalizo esta subseção retomando as concepções mencionadas no que tange à identidade docente. É fundamental compreender que a identidade docente se constrói ou se ressignifica nas mudanças sociais a partir do contexto inserido e, sobretudo, no olhar de si com o outro, percebendo as diferenças inerentes em cada sujeito, nas multiplicidades dos significados construídos para a identidade e que nos interpelam ao longo da vida cotidiana, pessoal, cultural e política.

1.2 A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES: UM OLHAR SOBRE AS IDENTIDADES DAS PROFESSORAS NEGRAS DE LI DE PARIPE.

Penso que, ao tratar da identidade, entrelaçam-se diversas questões que circundam o sujeito social, porque este é interpelado pelas dimensões culturais, ideológicas, políticas, familiares, profissionais, dentre outras, com as quais esse se deflagra no reflexo do espelho de si e dos outros. Por conseguinte, estes reflexos são ressignificados a cada contato, interação e relações identitárias estabelecidas nas comunidades, ou seja, a identidade pode ser entendida como as águas que tomam formas e contornos de acordo com o espaço que desaguam, por isso não é permanente e nem fixa e, sim, mutável. É nessa perspectiva que a identidade profissional das professoras negras de LI de escolas públicas do bairro de Paripe se constrói, nos [des]encontros postulados na pós-modernidade, por isso necessitamos ser heterogêneas, confrontar os estereótipos de ser docente e, sobretudo, [re]configurar nosso conhecimento, no que tange à concepção de língua, à nossa formação e à compreensão deste outro imerso socialmente na contemporaneidade.

Tendo em vista que ser cidadão da língua é ser político no sentido de fazer intervenções e tomar posicionamentos diante da língua, concordo com Rajagopalan (2010, p.78) quando o autor afirma que “a questão da cidadania é, enfim, uma questão de escolha e, enquanto uma questão de escolha, eminentemente política”. Além disso, o sujeito se familiariza e se empodera da língua por meio de processos identificatórios distintos a partir de práticas linguísticas heterogêneas. Assim, percebe a importância da subjetividade e identidade, as quais fazem parte do indivíduo e, conseqüentemente, da língua, o que torna necessário referendar a voz deste falante no seu discurso, que é interpelado por suas crenças e ideologias. Dessa forma, é relevante discutir a política linguística que exclui o sujeito das tomadas de decisões; questionar o prestígio de uma língua em detrimento de outra; compreender as práticas identitárias que regem a relação sujeito e língua e, ainda, refletir acerca das fronteiras territoriais da língua.

Sendo assim, é imprescindível que nós, professoras negras de LI, sobretudo de escolas públicas localizadas no subúrbio, problematizemos as representações de linguagem a partir de noções como desterritorialização, desestrangeirização, práticas identitárias, consoante o exposto neste *corpus* a partir das reflexões acerca da LA.

Logo, é entender à importância do indivíduo social local, no intuito de ratificar suas manifestações culturais, tradições, vivências e experiências. Nesse sentido, deve-se pensar o contexto língua/linguagem e suas representações, com vistas a desmistificar uma visão sob um viés homogêneo, isto é, perceber a sua heterogeneidade.

A subjetividade, as ideologias, as crenças e identidade fazem parte do sujeito e, conseqüentemente, da língua, no momento do seu discurso, porquanto, conforme aponta Di Renzo (2008, p.38), “todo sujeito ao significar, produz um gesto de interpretação, entre tantos possíveis inscritos no interdiscurso, lugar onde trabalha a ideologia”. Assim, não se “assujeita” às normas e à padronização da língua, inferindo sua singularidade e marcas identitárias de práticas sociais vivenciadas; ainda nesse cerne, é necessário ponderar sobre a valorização da norma da língua sem considerar a subjetividade e alteridade do sujeito ao dizê-la sem uma perspectiva normativa, pois as práticas heterogêneas estão atreladas à língua, na qual o indivíduo envolve-se em processos identificatórios distintos, ademais a diversidade está dentro da própria língua e é um elemento indissociável e fundamental à constituição dessa, sobretudo porque língua e cultura são algo inerentes ao sujeito.

Neste momento, é salutar que interpelemos as normas que perpassam a relação de poder ao produzir um texto ou na representação da linguagem, sem que se ponderem as histórias, ideologias e identidade do indivíduo, as quais impõem um “assujeitamento” ao padrão da língua, que, por muitas vezes, é legitimado pelas escolas, mídias, rede sociais e sociedade. Segundo afirma Di Renzo (2008, p.40), “a subjetividade é, então, exilada da relação do simbólico com a história e o sujeito, assujeitado, é responsabilizado como indivíduo”, assim a língua torna-se um lugar de escravidão para o falante, ou seja, faz-se uma maquiagem das palavras para ser compreendido. Contudo, ressalvo o exercício de validar a ruptura dessas normas ao escutar e dar voz aos indivíduos das comunidades, sobretudo também em imprimir nossas marcas identitárias no intuito de romper com as fronteiras de estranhamento sobre a língua, trazendo a linguagem dessas comunidades e dos sujeitos, principalmente confrontando o caráter opressor e ditador da língua, na medida em que possibilita deslocamentos para a compreensão destas representações de linguagem, as quais também constituem o universo da língua inglesa.

Nós, professoras negras de LI, em nossas trajetórias de formação profissional, referendamos uma linguagem, a qual imprimimos nossas marcas identitárias e,

sobretudo, fazemos intervenções nessa língua. Sobre esse prisma, há a necessidade de descortinar os preconceitos linguísticos e ratificar seu lugar de pertencimento nos discursos. Afinal, a língua é a materialização das produções identitárias e socioculturais decorrentes das suas práticas heterogêneas vivenciadas e experimentadas com o outro. Desse modo, a língua desempenha um papel dinâmico, instável e, também, transcendente, pois ela rompe as barreiras dos espaços sociais e culturais, ela é o território do sujeito e expressa sua realidade.

Por outro lado, a língua que é perpetuada e transplantada é a do colonizador e dominador, a qual silencia ou apaga a língua do outro. Vale, pois, ressaltar que nesta pesquisa a língua discutida é a língua inglesa e esta integra o sistema hegemônico de dominação e apropriação de outras culturas, as quais escravizou e/ ou escraviza povos, no que tange às questões sociais, políticas e ideológicas e, ainda, em algumas nações perpetua o pensamento da língua “pura” e “limpa” e de *status* monolíngue, com vistas ao seguimento de regras e padrões . Contudo, problematizar essas questões no ensino de língua é importante, porque se percebe que as outras comunidades, por meio das suas práticas linguísticas, imprimem na língua suas vivências e sua forma de olhar o mundo. Por esse ponto de vista, essa transita em diferentes espaços e se materializa de acordo a realidade destes, ou seja, a língua está onde os sujeitos se encontram, desta forma confronta o pensamento, uma língua, uma nação, como aponta Palma (2011, p.17) que:

O conceito de comunidade imaginada associada às nações, uma vez que para unificar um grupo que se constitui pela diferença é preciso forjar lealdade a uma tradição compartilhada, a um passado que nos identifique e ao qual acreditamos pertencer. (PALMA, 2011, p. 17).

Acionado a isso, as questões históricas, sociais, econômicas e políticas determinam e influenciam a concepção de nacionalismo, por conseguinte a de uma língua e território. Segundo Blommaert e Verschueren(2012, p. 263) “a língua é um campo de batalha”, porque certos sujeitos querem estabelecer uma única língua como representação de uma nação, de um território, logo de um povo, e é nesse sentido que as práticas linguísticas dessa comunidade considerada minoritária subvertem a fronteira deste conceito, expressando ideologias do seu lugar. Afinal, a língua é movimento e, sendo assim, transita em diferentes contextos de uso. Essas ponderações acerca da língua estão atreladas à formação identitária profissional das professoras, pois suscita uma redefinição de seu conceito enquanto ao ensino de LI,

o seu lugar como sujeito do discurso dentro da sua comunidade e fora dela, de suas ideologias, de seu posicionamento de gênero e etnia e de suas relações identitárias.

Outrossim, as professoras compreendem que a língua não deve tornar-se algo estranho ao sujeito, com vistas a desestrangeirizar o prestígio e a supervalorização dela para que o indivíduo se familiarize e se aproprie da língua em todos seus processos de representações. Dessa forma, o que é idealizado ou pré-concebido ou pré-construído é posto em cheque, a partir da interação e representações linguísticas com o real, ou seja, a língua é cultura e representa os espaços sociais nos quais são falados e, neste sentido, a relação com ela não é algo ingênuo e puro, mas, sobretudo, dinâmico e híbrido como traz à baila Costa e Pereira (2012, p. 172):

As representações linguísticas não correspondem necessariamente a uma realidade objetiva, mas elas apontam na direção das práticas linguísticas, constituindo objetos discursivos, impregnados pelas condições nas quais foram produzidos. (COSTA; PEREIRA, 2012, p. 172).

Partindo dessas considerações, falar uma língua seja ela materna, estrangeira ou adicional, não está atrelado a ascensão social, econômica ou cultural, mas a como as práticas linguísticas se entrelaçam com os sujeitos do discurso, em seus processos constitutivos identitários. Vale ressaltar, na relação entre sujeito e língua no que tange à re ou des construção da identidade profissional, que há um empoderamento dos indivíduos quanto à prática de sua linguagem, pois há intervenções na escolha de quais imagens linguísticas nos representam, presente no conceito do imaginário linguístico de Houdebine-Gravaud (2008, *apud* COSTA; PEREIRA, 2012, p.174) “a ideia de sentimentos linguísticos sobre as línguas, sobre a valorização e desvalorização das formas linguísticas, sem negligenciar a relação das representações com as práticas linguísticas”, diferente do que acontece nas políticas linguísticas que são opressoras, nas quais o cidadão é excluído das decisões sendo legitimada a valorização da língua padrão em detrimento daquela falada pelas comunidades, o que salienta Rajagopalan (1997), quando fala sobre “a ideologia da homogeneização”.

Ponderando o que aponta Figueredo (2011, p. 73), quando diz que “nosso parâmetro deveria ser a postura ideológica de cada usuário da língua frente às suas identidades”, nesse propósito, a língua é identidade, pois o sujeito imprime suas crenças, ideologias e desejos, assim como também marca seu território linguístico

para além das fronteiras impostas por uma sociedade dogmática e doutrinadora. Desse modo, pensar que a língua é de todos e para o uso de todos, é compreender seu aspecto plural na relação com outro, com as outras línguas e com os espaços territoriais, pois a partir desses fatores os sujeitos expressam suas práticas discursivas, sejam eles pertencentes a qualquer esfera política, social e cultural, pelos sujeitos percebemos o quão fascinante é a diversidade linguística. Por fim, esta diversidade terá o seu formato de acordo com os posicionamentos dos usuários e dos contextos sociais nos quais estão inseridos, revelando práticas linguísticas distintas e desenhadas pela sua compreensão, e, principalmente, pelas singularidades dos sujeitos nas práticas discursivas com os usos das línguas.

Essas implicações, no que concerne à concepção de língua, perpassam a formação do docente de línguas que, por sua vez, passou por diversas dificuldades, as quais interferiram e interferem na compreensão de sua identidade e dos arcabouços que os constituem hoje. Segundo Nóvoa (1991, p. 32), os docentes passaram por momentos conflituosos, pois nas décadas de 60/70/90 os professores eram ignorados, não havia um reconhecimento da profissão, além de serem responsabilizados de contribuir pela desigualdade social na época da ditadura e, também, a partir de um período houve um controle da categoria pelas instituições por meio de práticas de avaliação. Esses problemas, na verdade, ainda persistem até os dias atuais, pois há uma desvalorização da profissão do docente de LI e no que tange à sua formação e à concepção do que é ser professor, especificamente, o de escola pública.

A própria história da formação do curso de Letras reverbera em concepções estereotipadas do exercício da docência. Paiva (1996) traz informações dessa construção, quando em 19 de outubro de 1962, foi aprovado pelo então Conselho Federal de Educação o parecer de n.º 283, de Valnir Chagas, sobre o novo currículo mínimo; posteriormente, em 15 de abril de 1966, o mesmo relator examinou um estudo encaminhado pela USP (Universidade de São Paulo) e emitiu parecer favorável à proposta de uma terceira possibilidade de habilitação - Língua Estrangeira e respectiva literatura, pois, anteriormente, aprendia-se cinco línguas neolatinas tais como: Latim, Grego, Alemã, Francesa e Inglesa e suas respectivas literaturas. A resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, determina quanto à formação pedagógica e *a posteriori*, em 18 de fevereiro de 2002, a resolução N.º 1, que institui Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, no que se estabeleceu a carga horária dos cursos e outras delimitações, assim se constituiu o ensino de LE e a formação do professor de LI. Atualmente, este currículo já foi modificado no intuito de atender as demandas educacionais contemporâneas.

Nessa perspectiva, a formação do professor é algo que deve ser repensado, ressignificado, pois a reflexão da sua prática deve ser constante e está sobreposta por questões políticas, sociais, ideológicas e históricas, emergidas em culturas diferentes, no que compete à formação do sujeito. Consequentemente, a formação inicial deste será iniciada pela universidade, a qual necessita desenvolver, como afirma Leffa (2001), um profissional crítico, reflexivo e, o mais essencial, ciente das imprevisibilidades existentes dentro de sala de aula e não um profissional “treinador”, com uma postura isenta das questões políticas que transitam dentro do contexto escolar e fora dele.

Por conseguinte, Rajagopalan (2003) referenda que a construção da identidade de qualquer profissional ou pessoa passa pela questão da política de representação, assim, os constituintes dos processos identificatórios perpassam pelas dimensões pessoais e profissionais enquanto sua formação e construção de si como professoras de língua inglesa. Logo, é pensar se educar é ocupação ou profissão, ideia abordada por Celani (1996), é compreender que quanto à ocupação, ensinar é aplicação e resolução de atividades e quanto à profissão é uma prática reflexiva e emancipatória.

Na contemporaneidade, há diversos elementos que interpelam a construção identitária profissional das professoras de LI, dentre eles estão as construções de saberes que envolvem o sujeito social e ideológico, estas confrontam a ideia de corpo executor para dialogar com as referências presentes na discussão de Tardif (2002), no que tange aos saberes docentes que esse teórico define como um saber plural e multifacetado. O mesmo autor discute o saber docente como sendo constituído pelos saberes disciplinares, curriculares, experienciais e como esses aspectos se relacionam e constroem a identidade profissional dos docentes. Sendo o primeiro produzido na universidade pelas disciplinas que compõem os currículos dos cursos, o segundo se refere aos objetivos, às regras, aos métodos e aos conteúdos que regem as instituições escolares e o terceiro está baseado na prática docente e no

conhecimento adquirido ao longo da carreira, por meio das vivências no exercício da profissão. Contudo, acrescento, ainda, que a constituição e construção da identidade profissional está para além desses saberes, ela é ressignificada diretamente pelas relações identitárias estabelecidas com a comunidade e os sujeitos nelas inseridos; por sua vez, os territórios culturais e identitários redefinem este profissional no que concerne aos seus posicionamentos sociais, políticos e ideológicos.

Tal percepção está consoante as ponderações de Tardif (2002, p.232), quando alude ao conhecimento profissional do professor e às suas subjetividades e, também, às relações sociais partilhadas, conforme aponta neste trecho:

A subjetividade dos professores não se reduz a cognição ou à vivência pessoal, mas remete às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana. O pensamento as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados. (TARDIF, 2002, p. 232).

Silva (2000) salienta que a identidade e diferença são criações sociais e culturais, e nessas criações construídas e representadas, se insere a identidade profissional das professoras de LI. Ademais, esse autor pondera que a identidade é um significado cultural e socialmente construído. E por este espaço e jogo simbólico que perpassa a identidade profissional desses sujeitos, reafirmo esse pensamento, porque é algo imaginado, criado e idealizado pelos olhares de outros e suas concepções de como é ser este profissional, e que, por muitas vezes, é considerado estranho, fora do contexto e de não pertencente àquela(s) comunidades, causando conflitos e estranhamentos por essa constituição idealizada dos outros e por si mesmos. Conforme aponta Bohn (2005, p. 97-113), é importante aclarar que “quando afirmamos que a identidade se instaura no jogo do diferente e do mesmo, precisamos interrogar-nos a que jogo nos referimos”. Portanto, é indispensável compreendermos e estarmos cientes pelo/por o que é interpelada nossa identidade profissional que se configura nas questões acadêmicas, sociais, ideológicas, culturais, políticas e dentre outras, mormente nas relações identitárias estabelecidas, partilhas e adquiridas na interação com o outro e consigo mesmo.

2. RESSIGNIFICANDO OS TERRITÓRIOS PARIPE E ESCOLA PÚBLICA: UM DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA

2.1 PARIPE COMO UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS.

Nesta subseção, discuto acerca de Paripe², com vista a perceber a relação território e identidade e como se configura esse bairro hoje, ou seja, apresento esse lugar, mesmo sendo considerado de periferia. Além disso, ressalto o quanto esse território implica na construção identitária profissional das professoras juntamente com esse outro espaço, a escola pública, e os elementos sociais envolvidos. Ademais, apresento também as produções das escolas públicas, isto é, os projetos educacionais promovidos por elas e, também, trago um projeto desse como exemplo, com o objetivo de salientar que esses espaços produzem conhecimento e, sobretudo, as produções traduzem esse lugar politicamente, no que se refere ao campo do saber. Portanto, esse lugar ímpar, singular e transformador em sua identidade cultural possibilita e, ao mesmo tempo, ressignifica a identidade profissional das professoras negras em suas produções de conhecimento.

Obviamente, início com uma breve apresentação de Paripe, relatando sua história e constituição em Salvador. Originalmente, Paripe era uma fazenda que pertencia a Francisco Aguilar; por cultivar a religião católica dos portugueses, assim ergueu-se a Capela de Nossa Senhora do Ó, em data imprecisa: para uns, ela foi construída em 1608; para outros, em 1690. Situada nesse local, é uma das primeiras paróquias fundadas no Brasil, datada do século XVI. Também nesse bairro formou-se o Quilombo do Tororó, localizado em São Tomé, no qual residiram escravos e pescadores, após a abolição da escravatura e, em seguida, esses passaram a pescar e vender o peixe para os senhores. Hoje, ainda existe esse quilombo, onde os descendentes sobrevivem basicamente da pesca e artesanato, preservando sua herança cultural.

Paripe é um vocábulo de origem tupi a partir da junção de “PARI”, que significa cerca, uma tapagem, e “PE”, que significa (no, na), sendo assim, Paripe significa “na passagem”, ou seja, um curral para aprisionar peixes segundo os pescadores. Esse

² Referencias encontradas em www.parienet.com.br e www.suburbionline.com.br. Acesso em 01 de novembro de 2018.

bairro estabeleceu-se a partir da instalação do transporte ferroviário e aproximou-se mais do centro de Salvador, acima de tudo, pela instalação também do Centro Industrial de Aratu, que intensificou os fluxos migratórios para essa região. Nesse território, estão situadas as localidades de Tubarão, Estrada da Cocisa, Gameleira, Escola de Menor (ladeira Almirante Tamandaré), Bate Coração, Tororó, Muribeca, Nova Canaã, Vila Naval da Barragem (controlado pela Marinha) e São Tomé de Paripe (onde estão as bases militares e residências oficiais da Marinha), além da famosa praia de Inema, local de férias para muitos Presidentes da República.

Atualmente, o cenário do bairro constitui-se de um grande Centro de Abastecimento, ou seja, possui diversas feiras artesanais, frutíferas e de verduras, estabelecimentos comerciais, bancos e restaurantes com uma culinária sofisticada no que tange aos frutos do mar, já que a pesca é uma das principais economias desse lugar. Além disso, é marcado pelas manifestações culturais, como o Samba de roda chamado Natureza França entre outros aspectos sociais de grande relevância para o desenvolvimento dessa região. Ademais, possui redes sociais jornalísticas de extrema importância no que tange às informações e aos acontecimentos sobre a vida cotidiana desse bairro, a saber: Paripe Net e Subúrbio online. Uma das características marcantes geográficas de Paripe são suas praias belíssimas, em consonância com a paisagem vista pelo Trem Ferroviário. Seguem imagens desses e outros locais:

Figura 1: Orla de Paripe



Fonte: Subúrbio online

Figura 2: Trem Paripe X Calçada



Fonte: Subúrbio online

Figura 3: Centro de Abastecimento de Paripe

Fonte: Subúrbio online

Figura 4: Praia de São Tomé

Fonte: Subúrbio online

Vale ressaltar que antes da fundação de Salvador, Paripe já existia. Era um julgado ou povoado de administração independente anexado judicialmente a Salvador bem depois de sua fundação. Por essa característica independente desde a sua fundação, esse território refuta a ideia dos dias atuais de subúrbio, logo é necessário pensar nessa relação território e identidade, principalmente, porque a nossa construção identitária profissional deságua e toma forma nesse lugar plural e diverso em contato com essas histórias e vivências. Nesse propósito, a discussão de território perpassa pela identidade social e cultural impressa pelos sujeitos desse contexto, pelas suas vivências individuais e coletivas que proporcionam um sentido de pertencimento, de local social e identidade.

Para Souza e Perdon (2007), as relações exercidas no espaço-território, atualmente, conferem uma complexidade devido às questões capitalistas, a necessidades e demandas oriundas das informações/comunicações e mercadorias, as quais transformam o cotidiano das pessoas diretamente. É nessa dinâmica e movimento que se encontra o bairro Paripe. Embora seja considerado subúrbio e periférico, essas concepções cristalizadas pouco se associam às características desse bairro, logo revela-se um espaço de diversidade cultural que se apropria e (re)define as adversidades.

Cabe destacar que esse território possui mazelas, conflitos, violência e exclusão por causa das desigualdades socioeconômicas presentes nesse espaço e, também, pelas subjugações e negações associadas por outros; no entanto, isso não o torna menor em sua identidade cultural. Por conseguinte, esses elementos afetam a escola pública pertencente a essa comunidade, pois a situação de vulnerabilidade é sentida e experienciada na sala de aula e, também, impacta a nossa identidade

profissional, ou seja, nos remete a que profissional precisamos ser dentro desse espaço, principalmente, pelo contato com essas especificidades.

Partindo das ponderações mencionadas, ainda, é posto simbolicamente aos sujeitos que pertencem à periferia, e/ou em nosso caso que exercemos as atividades laborais, a ideia de algo não promissor por causa da situação de vulnerabilidade; além disso, acredita-se na ausência da produção de conhecimento e de desenvolvimento cultural. Conforme aponta Castro (1997, p.156 apud Souza e Perdon, 2007, p. 131), em relação aos desafios para desmitificar esse imaginário, é interessante notar que:

O desafio de compreender o mundo em que se colocam os geógrafos requer também considerar a força dos símbolos, das imagens e do imaginário(...) o domínio do simbólico possui inegável valor explicativo. (...) Apesar da racionalidade moderna ter conquistado espaços objetivos das relações sociais, as representações permanecem nos dispositivos simbólicos, nas práticas codificadas e ritualizadas, no imaginário e em suas projeções. (CASTRO, 1997, p.156 *apud* SOUZA; PERSON, 2007, p. 131).

Esse processo imaginário de ser visto como um lugar de carência, de destruição e desestruturado, por muitas vezes, atribuído aos sujeitos dessa comunidade, perpetua um sistema simbólico de exclusão e silenciamento. Por sua vez, essas práticas são advindas da relação de poder e das representações sociais e culturais estabelecidas nesse ambiente, provenientes também das relações binárias periferia x centro.

Por outro lado, o sentimento de pertencimento é deflagrado e vivenciado por esses sujeitos e, como consequência, por alunos e alunas das escolas; logo, é com esse sentimento que nos deparamos nesse local e isso se relaciona intensamente com a identidade profissional no que concerne estabelecer um processo de proximidade com esse lugar. Paripe é sinônimo de vida, ou seja, vida social, cultural, artística, dentre outras, as quais estão intrinsicamente ligadas à comunidade escolar e, portanto, essas ligações denotam e refletem para quem é de dentro ou de fora. Nesse palco das inter-relações entre os indivíduos, possibilita-se estabelecer vínculos a partir dos elementos culturais, linguísticos, étnicos e afins no contexto de territorialização. De tal modo, Souza e Perdon (2007, p. 132) assinalam que

A dimensão da história no contexto da territorialização - dimensão espaço-temporalidade - se realiza na prática cotidiana nos grupos que estabelece vínculos com os de dentro e os de fora, os “nós” e os “outros”, que dentro do plano vivido, sentido, percebido e concebido, produz o conhecido e o reconhecido. E isso que os identifica com os

elementos do seu espaço produzido em seu processo histórico. (SOUZA; PERDON, 2007, p. 132).

Entender Paripe como bairro, lugar, espaço ou comunidade e sinônimo de produção de saberes identitários e culturais é incorporá-lo ao conceito de território. Na verdade, é a princípio considerar que as questões sociais, políticas, ideológicas nos interpelam enquanto mulheres, negras, professoras e, sobretudo, dialogam com a fluidez da identidade; sendo essa característica fluida, é um elemento necessário para o exercício contínuo de resignificação da identidade profissional. À luz desse aspecto, espaço e território, ressalta-se a identidade cultural e, nesta direção, Souza e Perdon (2007) apontam a constituição da identidade atrelada ao reconhecimento de si e do outro igualmente e, além disso, acrescentam as representações como um aspecto preponderante nesse processo de construção.

Tendo em vista a identidade cultural desse bairro, essa nos possibilita visualizá-lo em sua diferença e heterogeneidade na formação identitária, o qual torna-se um espaço genuíno de partilha de saberes e experiências, e esses pontos de convergências e divergências de ideias, conceitos e identidades são fundamentais para estabelecerem elos enquanto uma construção social marcada pela diferença, como afirmam Moreira e Macedo (2002, p.13 *apud* Albarado e Vasconcelos, 2015, p. 22):

A identidade é parte fundamental do movimento pelo qual os indivíduos ou grupos compreendem os elos, mesmo que imaginários, que os mantêm unidos. Compartilhar identidade é participar com os outros, de determinadas dinâmicas da vida social-nacional, religiosa, linguística, étnica, racial, de gênero, regional e local. (MOREIRA; MACEDO, 2002, p.13 *apud* ALBARADO; VASCONCELOS, 2015, p. 22).

A identidade é constituída nesse território enquanto espaço de ação, logo a escola pública faz parte desse processo coletivo de construção, pertencimento e mobilização social. Entretanto, considerando as escolas como espaço de ação, é substancial que nós, professoras, desconstruamos a mítica do ruim, do improdutivo, e, especificamente, que não se aprende inglês na escola pública. Essa necessidade prevalece porque por meio desse território e da sua dinâmica, vivenciamos e experimentamos com os sujeitos o sentido de pertença e de identidade, e esses nos

acolhem mesmo sendo *outsiders*. Para além disso, é importante perceber que o território Paripe foi/é marcado por processos de rupturas, enfrentamentos e deslocamentos constantes no que diz respeito à sua identidade cultural. Portanto, os símbolos imaginários, como a marginalidade, a inferioridade e os rótulos postulados a esse lugar, ainda são fortes e legitimados na contemporaneidade, os quais contribuem para a invisibilização dos conhecimentos culturais produzidos nesse espaço.

Por isso, considero esse lugar político e, como tal, suscita de nós uma atitude política, reconhecendo e valorizando esse território na sua postura independente e emancipatória desde a sua fundação. Assim sendo, a escola pública assume essa característica ao produzir conhecimento alinhando-se aos eventos sociais, culturais, artísticos, linguísticos, étnicos e de gênero, logo cabe, aqui, apresentar de forma sucinta os projetos estruturantes desenvolvidos nesses ambientes, com o objetivo de partilhar essas práticas tão relevantes para o processo de (re) construção da identidade cultural e, também, profissional.

A Secretaria Estadual de Educação da Bahia – SEC, desde 2008, visando valorizar e reconhecer a diversidade cultural, artística e as identidades plurais inerentes às escolas públicas, fomentou os Projetos Estruturantes³ como campo de políticas culturais voltadas para a juventude estudantil com vistas a desenvolver autonomia na produção de saberes e novas formas de aprendizagens distintas a partir do contexto social inserido. Além da área cultural, a Secretaria também promove o desenvolvimento corporal, por meio dos Jogos Estudantis da Rede Pública (Jerp).

Nessa perspectiva, são nove projetos existentes em comuns para as redes estaduais de ensino, além de produções individuais, as quais atendem as demandas reveladas durante o processo educativo. É importante salientar que o desenvolvimento dos mesmos está a cargo das escolas, bem como qual deles realizarem. O processo dessas ações ocorre ao longo do ano letivo, sob a orientação dos professores e a participação da comunidade estudantil de acordo com suas escolhas e habilidades, a partir de temáticas diversas decididas nos encontros para realização desses projetos que possam agregar as diferentes áreas do conhecimento, ou seja, as disciplinas curriculares.

³ Para maiores informações, segue a fonte: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/arteecultura>.

No que se refere aos projetos estruturantes, trarei a explicação dos mais recorrentes nesses espaços, os quais se destacam: o projeto **Educação Patrimonial e Artística (EPA)**, que promove o desenvolvimento de ações essenciais para o exercício do direito à cultura, para a defesa dos valores históricos e artísticos, com vistas à formação de uma nova mentalidade cultural e ao estímulo das práticas culturais de identificação, reconhecimento e preservação do patrimônio cultural baiano; o projeto **Tempos de Arte Literária (TAL)**, de natureza educativa, artístico-literária e cultural, sendo estes elementos como ponto de partida para a ampliação do conhecimento, do saber e de prazer estético, contribuindo para a transformação dos contextos escolares; **Dance projeto**, que promove o estímulo das diversas expressões artísticas e culturais nas escolas da rede estadual, a exemplo da música, das artes visuais e literária, da produção de vídeos e da educação patrimonial; o **Festival Anual da Canção Estudantil (Face)**, que é um projeto que possui natureza educativa, artística e cultural e promove o desenvolvimento das diversas expressões da arte (literária e musical) no currículo escolar; já o projeto **Produções Visuais Estudantis (Prove)** pretende desenvolver o potencial educativo e artístico, por meio da experiência fílmica, a criação de roteiros e de vídeos para a produção, diversificação e socialização de saberes por meio da utilização dos recursos tecnológicos (filmagem com aparelhos celulares, câmeras fotográficas ou filmadoras).

Ademais, há outros projetos, como o **Festival Estudantil de Teatro (Feste)**, **Artes Visuais Estudantis (AVE)**, projeto **Encante** e o **Transformaê**. Esses projetos representam a identidade cultural desses lugares e, sobretudo, possibilitam produzir conhecimento que assume a pluralidade, desconstrói estigmas, revela talentos e, por fim, ratifica a escola como espaço de partilha de saberes. Sob essa perspectiva de construir conhecimento pela identidade cultural e como já mencionado, a escola atende suas demandas. O Colégio Estadual Sete de Setembro, situado em Paripe, promove o projeto chamado **Kayodê** (ver anexo), o qual tem como idealizadora a professora Dayse Luciano. Esse propõe o reconhecimento e valorização das questões étnica, racial e cultural em suas diversidades, busca refletir sobre essas identidades por meio de atividade em sala de aula, oficinas e debates, as quais interajam com os sujeitos, respeitando esses elementos presentes em seu cotidiano escolar e no seu território.

O Kayodê é projeto de grande relevância para a escola, pois por meio dele são desenvolvidas outras ações socioeducativas, as quais resultam em diversas produções que permeiam as concepções de gênero, de linguagem, de arte, dentre outras, logo em consonância com as políticas educacionais e, principalmente, na interação com a tríade território-escola-identidade. O referido projeto também contribui para um processo de aproximação com o outro de forma mais aberta e significativa nas relações identitárias. Para Albarado e Vasconcelos (2015, p. 54),

Ao propor o reconhecimento crítico de nossas identidades culturais, criam-se espaços para o estudante ser consciente de seus enraizamentos culturais seja no plano pessoal seja no plano coletivo, favorece o reconhecimento dos processos de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais. (ALBARADO; VASCONCELOS, 2015, p. 54).

Para finalizar esta subseção, acrescento que os elementos território, identidade cultural do lugar, a escola como espaço de produção de conhecimento são constitutivos na construção de nossa identidade profissional, de maneira que preconizar e reconhecer esses aspectos, na verdade, nos fazem professoras mais humanas e democráticas, cientes dos processos de mudanças presentes na comunidade de Paripe e escola pública, as quais são culturalmente singulares em sua diversidade.

2.2 MULHERES NEGRAS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PARIPE.

Tendo em vista a construção da identidade profissional, faz necessário esclarecer alguns pontos como: o que é ser mulher e negra dentro desse espaço, escola pública e comunidade de Paripe; o lugar de fala e as relações de poder que perpassam essa identidade e, por fim, a constituição do ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Sendo assim, essa subseção se volta para essas acepções, problematizando esse lugar, que é, muitas vezes, invisibilizado e deslegitimado por questão política e ideológica.

Ser mulher e negra implica diversas situações de lutas e enfrentamentos constantes, no que tange às relações étnica, de gênero e profissionais. É perceptível que grande parte das professoras negras encontram-se nas comunidades consideradas periferias e nas escolas públicas, se confrontarmos com escolas públicas e particulares do centro, os cursos de idiomas e universidades, de modo que

o perfil físico característico visibilizado é outro, percebe-se aquele próximo às características físicas do falante nativo, logo sendo essas professoras ideais para tal função. Nesse sentido, os saberes e os discursos legitimados são das docentes nesse contexto, portanto é de suma importância referendar o nosso lugar de fala a partir de nossa localização social, sobretudo, desuniversalizar a quem é concedido o direito de produzir conhecimento e/ou Ciência. Sendo assim, Ribeiro (2017, p. 28) afirma a necessidade de “desestabilizar e transcender a autorização discursiva branca, masculina, cis e heteronormativa e debater como as identidades foram construídas nesses contextos”.

Pensar sob esta ótica, é assinalar a ideia de Spivak (2010), quando questiona se pode a mulher subalterna falar, alude ao sentido de ser mulher e negra em uma sociedade sexista, a qual as vozes dessas mulheres são silenciadas e sofrem todos os tipos de opressão; por outro lado, ela ratifica a necessidade da consciência de confrontar essa “mudez” imposta. Desse modo, a identidade profissional dessas professoras é tão relevante quanto a dos outros sujeitos, por isso é imperativo desconstruir essa concepção reducionista e universal sobre essas identidades e, sim, legitimar os processos identitários, no que tangem às questões sociais, políticas, sociais, étnicas e culturais que atravessam essas professoras e, sobretudo, compreender esse lugar de fala num pensamento coletivo. Assim, Ribeiro (2017, p. 31) diz que

O que se quer com esse debate, fundamentalmente, é entender como o poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades. Logo, não é uma política reducionista, mas atentar-se para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades: são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros. (RIBEIRO, 2017, p.31).

Portanto, falar de nós para outros, ainda que seja um incômodo para alguns, é um momento ímpar nesta pesquisa, pois divulga e discute nossas produções intelectuais e saberes que são produzidos nesse universo da escola pública e de Paripe pelo ensino-aprendizado de LI. Minha perspectiva diz respeito ao coletivo, isto é, compreender esse local social e as diversidades desse grupo em sua individualidade e, também, na coletividade enquanto mulheres, negras e profissionais, principalmente o conhecimento das experiências identitárias similares e diversas em que elas se encontram. Embora nos considerem como grupos subalternizados, não

nos comportamos como tal, confrontamos essa ideia diariamente nesse espaço, nos rebelando contra as desigualdades e preconceitos, pois acreditamos que somos sujeitos de fala e político, com o direito para tal manifestação.

Para tanto, reconhecer o lugar de fala dessas professoras é trazer à baila o pensamento de Ribeiro (2017) sobre refutarmos as historicidades tradicionais no que se refere à hierarquização de saberes, por conseguinte a hierarquização social desumaniza o discurso e as produções e dificulta a visibilidade e legitimação dessas produções pelas organizações institucionais. Assim, Spivak (2010) assinala que devemos confrontar o silenciamento em outras áreas do conhecimento em relações às nossas produções e, sobretudo, questionar e criticar o discurso dominante pós-colonialista com as próprias ferramentas dispostas por este discurso.

Ademais, a escuta e visibilidade são fundamentais no sentido de rachar com a invisibilidade sancionada e, principalmente, desconstruir essa fragilidade e submissão atribuídas a essas professoras. Assim, é importante abordar os processos de resistências para essas lutas e enfrentamentos que nos deparamos nesse contexto, com as desigualdades, preconceitos, opressões e cisões constantes, as quais confrontamos com força, coragem, autonomia e conhecimento, desassociando de uma visão romântica de embates. Assim, pensar no lugar de fala dialoga com o discurso de Rosane Borges⁴ (2017, *apud* Ribeiro 2017, p.84), quando diz que "pensar no lugar de fala é uma postura ética, pois saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdades, pobreza, racismo e sexismo".

É fato que, apesar das adversidades, as professoras têm ciência das condições variáveis para a construção de suas identidades profissionais, sendo essa identidade indissociada das posições sociais e simbólicas das relações de poder. Além disso, tal identidade se constitui também pela diversidade de experiências partilhadas nesse território, em suas vivências quanto ao gênero e à etnia e suas complexidades. Contudo, a compreensão de quem somos e nosso local social possibilita trilhar caminhos diferentes para a descolonização do pensamento, dos estereótipos, das segregações e dos discurso hegemônicos no que diz respeito aos saberes e a nossa autodefinição enquanto profissionais.

⁴ Entrevista concedida em 16 de janeiro de 2017 à Tatiana Dias e Matheus Moreira ao Nexo jornal.

O lugar de fala e o local social são aspectos também salientados por Hooks (2000, p. 201), quando questiona a configuração do discurso feminista, o qual silenciava as outras vozes, ou seja, as mulheres negras e as diversidades vividas por elas no que tange ao sexismo, ao gênero e, além desses, à raça. Dessa forma, o coletivo se fazia presente, porém a ausência de um olhar mais singular para essas mulheres causou danos variáveis, sendo assim a autora afirma o seguinte:

As práticas excludentes das mulheres que dominam o discurso feminista praticamente impossibilitaram o surgimento de novas e variadas teorias. O feminismo tem sua “linha justa”, e as mulheres que se sentem necessidade de uma estratégia diferente, um alicerce diferente, muitas vezes se veem marginalizadas e silenciadas. (2000, p. 201).

Por conseguinte, Hooks (2000, p. 203) afirma que as mulheres negras, por meio de suas experiências, já se articulam politicamente e criam suas estratégias para os embates contra as opressões e adquirem uma consciência política patriarcal pelas experiências de vida. Tendo em vista essa afirmação, as professoras negras de escolas públicas de Paripe se organizam, resistem e insistem frente às limitações, às dificuldades e às sabotagens que, por vezes, se apresentam no contexto.

Pensar nessa identidade negra e a configuração dela no que concerne ser mulher, faz necessário para pensarmos em uma educação emancipatória e democrática dentro desse ambiente e, sobretudo, acionar a história dessas concepções na sociedade brasileira. No que diz respeito ao conceito de identidade, Munanga (2003, p.02-04) ressalta as relações ora dialéticas, ora excludentes dos conceitos de raça, gênero, etnia, cidadania e outros para um processo de construção dessa educação; o autor, ainda, acrescenta que:

No movimento de fluxo e refluxo, tentei a partir da problemática negritude, entender as dificuldades que os afrodescendentes encontram para canalizar politicamente sua identidade cultural. Minhas tentativas explicativas esbarravam-se sempre a um obstáculo: a mestiçagem. Foi então o que me levou a situar a questão da formação da identidade negra no Brasil dentro de uma proposta da formação da identidade nacional, cujo processo passaria pela eliminação das diversidades étnicas e biológicas, segundo o modelo de construção de Estado-Nação ilustrados pelos países como a França. Munanga (2003, p.02-04)

Para tanto, a discussão, a partir daqui, perpassa pela constituição do ensino de LI nas escolas públicas, suas atribuições, as concepções, as dificuldades e os enfrentamentos para o processo de construção de uma educação democrática dentro

desse contexto, Paripe. Assim sendo, é importante visualizar um ensino de LI em um cenário de colaboração, cooperatividade e conexo com as outras formas de conhecimento presentes nas escolas públicas, tais como: os projetos, os diálogos com outras disciplinas e práticas que se desdobrem em uma relação interativa entre os sujeitos.

O ensino-aprendizado de LI em algumas circunstâncias continua ainda nos moldes antigos, pois considera o estudante um “analfabeto funcional” e receptor de informações. Essas visões têm sofrido mudanças significativas na contemporaneidade, pois, atrela-se à ideia de crítico defendida por Mor (2013), que menciona o sujeito crítico-social, o cidadão que tem posicionamento diante das situações de sua comunidade, sem necessitar ser um especialista, está consoante em tornar o aluno pesquisador e investigador na construção do seu conhecimento, diferente da crítica especializada apresentada nos textos literários, nas artes, na música e em outros.

Nesse processo de letramento, multiletramento e letramento crítico, a crítica está ligada ao rompimento, ou seja, em desestabilizar a ruptura de conceitos, isto é, a própria crise. Assim, ser crítico pode ser pensado como ser um leitor crítico (Faraco e Tezza, 2001), o qual faz analogias com os outros contextos e informações, vai além do que está posto, ou, ainda, como uma consciência crítica (FREIRE;1987,2001), um indivíduo que interage com os diferentes contextos sociais e, a partir daí, tem posicionamentos que revelam ou desvelam esta sociedade, especificamente, a criticidade no sentido de pertencimento do seu lugar.

Dessa forma, é preciso tornar-se um cidadão ativo e engajado, que também confronta as teorias e concepções prontas, construindo e desconstruindo sentido sobre elas. Esse sujeito pós-moderno problematiza as relações, assim como o seu processo de aprendizagem, especificamente, o de língua inglesa, no sentido de o quanto conhecer essa língua contribui para o processo de formação cidadã e traz subsídios no combate às desigualdades e preconceitos presentes na sociedade, os quais permeiam sua comunidade, neste caso aqui, escola pública e Paripe. Além disso, o ensino de LI em escolas públicas deve possibilitar a construção da subjetividade e, principalmente, perceber as singularidades que envolvem esses sujeitos e comunidade.

De acordo com essa perspectiva, a constituição do ensino de LI toma formas e contornos sociais e culturais dialéticos, pois possibilita agregar ao ensino dessa língua um olhar múltiplo com vistas a perceber quem é esse sujeito na língua e as relações que ele estabelece no contato com ela. Assim sendo, as professoras têm a oportunidade de desconstruir a ideia de grupos subalternizados, ou seja, de sujeitos submissos a uma cultura hegemônica e desumanizada, sobre a qual Spivak (2010) questiona o não reconhecimento da humanidade desses grupos, o não direito de voz a esse outro e de se apropriar dele por assimilação.

Diante disso, o ensino-aprendizado estrutural, formal e previsível, sem interação entre o educando e educador frisado pela modernidade, se encontra incipiente para as novas acepções acerca do aprendizado de língua. Essa concepção formal, não cabe no contexto pós-moderno, pois esse prima pelo respeito à subjetividade do sujeito e ao diálogo. Sob esta ótica, as inconstâncias, incertezas, o não-completo caminham juntos, ou seja, nada está fixo, e sim (re)construído a partir do contexto dos mesmos, na busca dessa completude que permeia por vários aspectos sociais, culturais e identitários.

À luz desses aspectos, retomo a questão da identidade negra, porque essa relação étnica se faz presente no ensino de LI e em Paripe, onde se encontra a maioria de sujeitos declarados negros e isso impacta na formação identitária profissional das professoras negras. Lino Gomes (2014, p. 01) aponta o quanto esses sujeitos são influenciados uns pelos outros e nas suas relações, logo ela afirma que

Os sujeitos envolvidos no processo educacional - professores, professoras, alunos, alunas, pais e mães - constroem diferentes identidades ao longo da sua história de vida e profissional. A escola é um dos espaços que interfere e muito nesse complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses vêm a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola. (LINO GOMES, 2014, p. 1).

Importa, ainda, pensar a formação humana e suas dimensões no ensino de LI, e essa caminha com as questões étnico-raciais, pois deve articular-se com o aprendizado de línguas em uma sociedade que se constituiu pela escravidão e, sobretudo, porque essa estrutura racista ainda persiste na sociedade brasileira. Desta forma, faz necessário

questionar a configuração dessa língua imposta por meio da colonização de outros povos e adquirida nos espaços de conflitos e muitas vezes de aniquilamento de outras línguas. Para fechar, trago uma reflexão dessas relações com a escola, a formação docente e a comunidade, sobre a qual Lino Gomes (2014, p.02) ressalta:

Essa mesma ideologia racial e de gênero não é formulada e desenvolvida pelos professores/as e alunos/as somente no dia-a-dia da escola. Ela está presente no desenvolvimento da carreira docente, desde o curso do magistério, passando pelos centros de formação, pelo curso de pedagogia, até a licenciatura. Por que? Porque a escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais, raciais e de gênero permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as. (LINO GOMES, 2014, p.02).

Por fim, é preciso haver mudanças e reformulação no sistema educacional acerca da visão de ensino-aprendizado de LI, para que haja inovação na construção do conhecimento e, sobretudo, transgredir e abolir as palavras “estrutura e formal” nesse processo, já que admite-se a instabilidade, a dinâmica, a interdiscursividade e o pensamento complexo na constituição dos saberes entre professor e aluno. Desse modo, pensar a complexidade dos contextos, deslocar as relações e olhar sobre esta língua, de que forma ela transita e se dá no sujeito hoje é, sobretudo, problematizar a realidade na qual estamos inseridos.

3. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PELAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PARIPE E COM AS PROFESSORAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA.

Neste capítulo, traço os caminhos metodológicos percorridos para o processo desta investigação. Inicialmente, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia sob parecer número 2.672.315. Antes da aprovação, houve o contato com as instituições pelos presentes gestores, com o intuito de apresentar a pesquisa e solicitar autorização desses para a geração dos dados; informados sobre o processo, estes assinaram o Termo Institucional (ver anexo). Em seguida, após aprovação pelo Comitê, sucedeu o primeiro contato com as professoras, solicitando a participação dessas, mediante os devidos esclarecimentos sobre o processo e procedimentos da pesquisa. Desta forma, cientes das informações, dos seus direitos e responsabilidades, sobretudo da

concordância de sua participação, os sujeitos concederam a autorização por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (ver anexo), e, a partir disso, ocorreu a investigação com aplicação de questionário, entrevistas e, posteriormente, as observações das aulas e o registro fotográfico feito por elas com um breve comentário.

Ademais, também neste capítulo encontram-se o problema, as perguntas e objetivos (geral e específicos) da pesquisa, além da natureza, cenário e sujeitos da pesquisa e o procedimento de análise. Sendo assim, a presente dissertação tem como foco de pesquisa a construção identitária profissional das professoras negras de Língua Inglesa de escolas públicas de Paripe, com o intuito de fortalecer, junto e com elas, o seu posicionamento social, político e ideológico como professoras negras de Língua Inglesa.

3.1 PROBLEMA DE PESQUISA

De que modo se configura a identidade profissional das professoras negras de Língua Inglesa de escolas públicas de Paripe?

3.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

- Como as professoras negras de Língua Inglesa de escolas públicas de Paripe percebem sua identidade profissional?
- De que modo o contexto de ensino interfere nos processos identitários profissionais dessas docentes?
- De que forma a percepção sobre a identidade profissional se relaciona com o posicionamento dessas professoras na prática de ensino de Língua Inglesa?
- Como o conhecimento sobre a representação identitária profissional pode afetar o processo de ensino nesse contexto?

3.3 OBJETIVOS

3.3.1 GERAL

Compreender os caminhos da [re,des] construção identitária profissional das professoras negras de Língua Inglesa de escolas públicas de Paripe, a partir do olhar de si mesmas, com vistas a perceber seu papel como protagonistas na formação de sua identidade profissional.

3.3.2 ESPECÍFICOS

- Compreender como as professoras negras de Língua Inglesa de escolas públicas de Paripe percebem sua identidade profissional através da compreensão do seu papel político, social e ideológico como docente;
- Analisar de que modo o contexto de ensino interfere nos processos identitários profissionais dessas docentes;
- Identificar de que forma a percepção sobre a identidade profissional se relaciona com o posicionamento dessas professoras na prática de ensino de Língua Inglesa;
- Avaliar como o conhecimento sobre a representação identitária profissional pode afetar o processo de ensino de Língua Inglesa nesse contexto.

3.4 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa orientou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, com a qual a escuta do outro, no que refere às suas crenças, ideologias, subjetividades, culturas, fazem parte da pesquisa. Portanto, os instrumentos, procedimentos e métodos usados foram diferenciados porque o ser humano é um objeto complexo, conforme afirma Brandão (2003, p.46) que “[...] as coisas humanas e sociais têm não apenas causas, mas provavelmente também alma”. Os sujeitos foram investigados de acordo com a sua realidade e como essa realidade os constrói. Nesse sentido, entende-se que ao pensar na pesquisa qualitativa, o “olhar” do outro sempre será de acordo aos seus pressupostos pessoais, teóricos e ideológicos, mormente, perceber que as “coisas” não são homogêneas, mas únicas no processo da pesquisa. Conforme Suassuna (2006, p. 346), “existem três grandes movimentos de mudança social: o feminismo, a descolonização e a ecologia”, esses configuram-se na subversão da mulher como ser

independente em relação ao homem como centro do mundo, além do sujeito integrado que compreende o todo e tudo está interligado aos sujeitos e à natureza, sendo que as pequenas histórias e as vivências do cotidiano são objetos relevantes para a investigação qualitativa.

Desse modo, essa pesquisa também tem um viés interpretativista, visto que considerada fundamental a compreensão de como se constrói a identidade profissional, considerando, para tanto, as vivências e experiências como fundamentais no processo de construção identitária.

A presente pesquisa também se pauta na participação do pesquisador com suas inferências, seus olhares, suas ideologias e subjetividades no diálogo e na partilha com os sujeitos. Desse modo, como professora de Língua Inglesa de escola pública de Paripe e nessa caminhada, apresento, também, minhas impressões pessoais, profissionais e identitárias, consoante ao que cita Brandão (2003, p.55-56):

Ainda mais quando me esforço para acreditar que o debate oscila todo o tempo, entretecendo a questão da postura e da identidade pessoal de quem somos nós - no singular e no plural, quando somos pessoas que pesquisamos e nos educamos enquanto pesquisamos - com a questão de teor propriamente científico (em nome de que teorias, correntes de pensamento científico e/ ou pedagógico e estilos de práticas da investigação estamos falando sobre algo e fazendo algo). E entrelaçando a dimensão pessoal e mesmo científica de nós mesmos, com a questão do domínio do político e o seu poder. E o seu suposto ou verdadeiro sentido: em nome de quê, de que projeto de vida social e de que alternativa de poder falamos, pesquisamos e criamos saberes. (BRANDÃO, 2003, p. 55-56).

Diante disso, o enfoque qualitativo e interpretativista valoriza a perspectiva da Antropologia Cultural. Outra perspectiva presente é a pesquisa social, que consiste em analisar as questões sociais do seres humanos e a sua relação com o contexto inserido e, nesse sentido, perpassa a análise da construção identitária das professoras em Paripe que, conforme Minayo (2009, p. 21),

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21).

Por fim, esta pesquisa configura-se em qualitativa porque o conhecimento produzido se dá pela relação com o objeto de pesquisa, nesse caso, os sujeitos

investigados, compreendendo que esses são pluriculturais e interpelados pelas diversidades de inconsistências e de experiências e, também, por contribuir para uma produção científica que se orienta pelo rigor da ética em sua análise.

3.5 CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA.

Primeiramente, versarei sobre algumas mudanças no cenário e sujeitos da pesquisa, tendo em vista o projeto inicial e o que, de fato, foi desenvolvido. Inicialmente, seriam oito escolas, oito professoras e mais a observação de oito aulas de cada docente, sendo cada aula com duração de 50 minutos. Contudo, esta quantidade de sujeitos foi descartada pela demanda e volume de dados que seriam gerados e, sobretudo, pela disponibilidade de tempo, visto que é um mestrado, logo eu e a orientadora concordamos em diminuir os sujeitos, assim como as escolas e a quantidade de aulas a serem observadas. Portanto, configurou-se em quatro escolas públicas estaduais, cinco professoras e a observação de quatro aulas por docente, das quais foram observadas as turmas do 6º, 7º e 9º anos do ensino fundamental II e as do 1º e 3º anos do ensino médio. Por conseguinte, tive como critério de escolha professoras que se autodeclarassem negras, pertencentes a rede estadual pública de ensino, que lecionassem LI na Educação Básica e nas mediações de Paripe. Diante disso, fiz o convite a elas e estas concordaram; além disso, a escolha dessas escolas foi devido a serem próximas ao local onde trabalho.

O cenário da pesquisa cinge pelo bairro de Paripe e escolas públicas estaduais presente nesse local, Paripe, que está situado na Costa Leste da cidade de Salvador/Bahia, considerada Subúrbio Ferroviário, entretanto, esse é um lugar autossuficiente, no que diz respeito à economia, educação, culinária e suas manifestações culturais, cercado pela Baía de Todos os Santos.

Constituíram-se como sujeitos de pesquisa as Professoras Negras de Língua Inglesa de Escolas Públicas Estaduais de Paripe, que lecionam nesse contexto sociocultural multifacetado e vivenciam diferentes identidades na sua formação profissional. Assim, foram escolhidas quatro escolas pertencentes à região de Paripe, a saber: Colégio Estadual Almirante Barroso, Colégio Estadual Barros Barreto, Colégio Estadual Professor Carlos Barros e Colégio Estadual Sete de Setembro, perfazendo um total de cinco professoras autodeclaradas negras. Elas possuíam

Licenciatura Plena na Área de Linguagens e também faziam parte do quadro efetivo e/ou de contratado da Secretária Estadual de Educação da Bahia.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Partindo da premissa de que essa pesquisa se voltou para o estudo dos processos identitários, e dada a natureza deste estudo, os dados foram gerados por meio dos seguintes instrumentos e procedimentos de pesquisa: questionário, entrevista dialogada, observações e registro fotográfico. Esses instrumentos possibilitaram uma aproximação da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. De tal modo, a entrevista dialogada teve o intuito de compreender as diferentes perspectivas e interesses da pesquisadora e pesquisadas. Dessa forma, foi estabelecido um diálogo, que foi reconstruído ao longo das reflexões acerca do foco e do problema da pesquisa. O questionário elaborado teve como finalidade levantar dados dos sujeitos, ou seja, conhecer o seu perfil profissional e acadêmico, o contexto de trabalho e de ensino, dentre outros aspectos. As observações das aulas contribuíram para verificar o posicionamento dessas professoras no seu contexto de ensino e suas práticas e como elas ressignificavam sua identidade como mulher negra em contato com essa comunidade, dentro das suas propostas de intervenções didáticas. Além dos instrumentos e procedimentos mencionados, foram observadas 04 aulas (de cinquenta minutos cada uma), de cada professora. Todos os procedimentos foram realizados mediante a aprovação do Comitê de Ética.

Outro procedimento empregado foi o registro fotográfico por meio do qual se pretendeu captar as impressões da pesquisadora e das professoras investigadas no que se referia ao contexto de escola pública e de Paripe, com a finalidade de perceber de que forma esse lugar revelava-se imagetivamente para os envolvidos nesse processo de pesquisa no que concernia às relações identitárias profissionais. Esse registro, também, possibilitou a descrição do contexto, ou seja, o registro do bairro e o perfil dessas escolas, assim solicitei às professoras de duas a cinco imagens e um breve relato do porquê da escolha daquelas cenas no que concernia à sua identidade profissional.

Portanto, esses dados gerados foram articulados a partir de um olhar múltiplo e amplo no que tangia às dimensões sociais apresentadas pelos dados, os quais o

mundo das relações foram revelados e representados por eles, logo os dados se constituíram a partir dessas quatro relações dimensionais, a saber:

- I- as concepções linguísticas;
- II- as constituições identitárias profissionais;
- III- os impactos do contexto de ensino na identidade profissional e
- IV- a representação sobre seu papel político, social e ideológico como docente.

Quanto à análise propriamente dita, as entrevistas foram transcritas (ver apêndice) e, por meio dessas, buscou-se dar conta dos pontos anteriores, sendo complementadas com os dados dos questionários, que serviram para delinear o perfil profissional das professoras. Posteriormente, esses dados foram confrontados com os obtidos nas observações de aulas, a partir de anotações da pesquisadora e, também, com os registros fotográficos capturados pelas participantes da pesquisa e, ainda, o breve relato sobre a escolha, de maneira que as imagens foram analisadas com destaque para a constituição identitária, pois o proposto a elas foi captar cenas que traduzissem a construção da sua identidade profissional.

4. UM CENÁRIO IDENTITÁRIO PROFISSIONAL: ESCUTA E DIÁLOGO COM OS DADOS GERADOS

Nos próximos subcapítulos, será a discussão dos dados gerados, para tanto esses serão articulados com os pressupostos teóricos e por meio da triangulação no que concerne às dimensões levantadas. Dessa forma, para a análise, foram considerados o questionário, as entrevistas, as observações de aulas e os registros fotográficos que geraram dados a partir desta escuta das seguintes dimensões para a compreensão da identidade docente dessas professoras, a saber: I- as concepções linguísticas das professoras, II- suas constituições identitárias profissionais, III- os impactos do contexto de ensino na identidade profissional e IV- a representação dessas professoras sobre seu papel político, social e ideológico como docente.

4.1 PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS.

Para tratar do perfil das professoras, partiu-se da premissa de que a pesquisa qualitativa considera o sujeito integrado, ou seja, busca compreender o outro como um todo e, principalmente, tudo que está interligado ao sujeito e à natureza, conforme

apontam Ludke & André (1986, *apud* SUASSUNA, 2008, p.356), e de que “os dados não se revelam diretamente aos olhos do pesquisador”, visto que “é preciso selecioná-los, e o mais importante são aqueles que melhor ajudam a compreender e interpretar o fenômeno estudado”. Nesse sentido, o uso do questionário foi considerado com vistas a compreender o perfil profissional das professoras negras de LI de escolas públicas de Paripe, o que permitiu obter informações acerca de sua formação e outros elementos constituintes que fazem parte dessa construção, conforme se apresenta na tabela a seguir:

Tabela 1: Questionário

Professoras / perfil docente	P1	P2	P3	P4	P5
Idade	52	33	-	39	46
Formação inicial Instituição e ano	Letras vernáculas com inglês /UCSAL/ 1995	Letras vernáculas com inglês /Jorge Amado/ 2007	Letras vernáculas com inglês /Ucsal/ 2002	Letras vernáculas com inglês /UNEB/ 2003	Letras vernáculas com inglês /UCSAL/ 1995
Formação continuada Instituição e ano	Esp. Psicopedagogia FTC/ em curso	Esp. Docência do ensino superior / CESAP/ 2015	Esp. Língua Portuguesa e gramática/ Realiza-Eeemba	Esp. Estudos linguísticos e literários / UFBA/2009	Esp. Psicopedagogia/ univ. Cândido Mendes/ 2005 e Tecnologias e mídias/ UESB/ 2013
Local de trabalho	Colégio Estadual Almirante Barroso	Colégio Estadual Almirante Barroso	Colégio Estadual Barros Barreto / Colégio Estadual Bento Gonçalves	Colégio Estadual Carlos Barros	Colégio Estadual Sete de Setembro / Colégio Estadual Anfrísia Santiago
Tempo de atuação na escola	18 anos	07 anos	17 anos	06 anos	08 anos
Tempo de atuação com	30 anos	07 anos	27 anos	12 anos	18 anos

a disciplina de língua inglesa					
Modalidade de ensino em que atua	Fundamental II e Ensino médio	Fundamental II	Fundamental II e Ensino médio	Fundamental II	Fundamental II
Última formação continuada na qual participou em sua área de atuação	Intercâmbio na Califórnia	Em 2018	Curso de extensão I e II –	Não participou	Nenhuma
Tipo de formação	Curso de Língua Inglesa	Curso de aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais	Interpretação de texto e gramática	Não fez	Nenhuma
Participação em congressos e/ou outros eventos e/ou outros eventos similares	Não com muita frequência	Não	Não	Há muitos anos quando lecionava em escola da rede privada, pois havia congressos anuais para os docentes	Curso de aperfeiçoamento em tecnologias educacionais, uso de mídias no ambiente escolar, avaliação da prática pedagógica e formação de gestores escolares

Apresento, a seguir, alguns pontos comuns e contrapontos entre os perfis. Foram observados os seguintes pontos comuns: no que tange à idade dos sujeitos, possuíam mais de 30 anos, sendo que o sujeito P3 não respondeu. Quanto à formação inicial, possuíam graduação em Letras Vernáculas com Inglês e especialização em línguas e nas áreas afins em Educação. Outro ponto importante diz respeito ao fato de que as professoras vêm lecionando por mais de 07 anos em escola pública, na escola de atuação e, principalmente, ao mesmo tempo ensinando LI. Em relação à

modalidade de ensino, a maioria lidava com o Ensino Fundamental II da Educação Básica e apenas P1 e P3 lecionavam no Ensino Médio.

Mediante as informações supracitadas, e relacionando ao ano de conclusão da graduação dessas docentes, conforme tabela ilustrada anteriormente, P3, P2 e P4 se graduaram nos anos 2000, já P1 e P5 concluíram em 1995. Logo, o cenário do ensino de línguas neste período, no que tange às discussões sobre LA, formação de professores, a abordagem comunicativa no ensino de LI, modernidade e pós-modernidade estavam em ascensão, sobretudo a discussão de identidades, neste caso docente e profissional. No entanto, as grades curriculares das universidades e faculdades focavam, ainda, na estrutura normativa da língua e na proficiência mais próxima possível do falante nativo. Portanto, foi nesse contexto de transformação no ensino e aprendizado de línguas que se desenhou a formação profissional inicial delas, de acordo com os dados gerados, o que posteriormente foi ratificado nas entrevistas, como observado em algumas respostas dadas pelas docentes.

Outro ponto importante diz respeito à diferença no tempo de atuação no ensino de LI, fator este preponderante na reconfiguração da identidade profissional, pois P1 e P3 possuíam mais de 25 anos de atuação, já P4 e P5 mais de 12 anos e, por fim, P2 tinha 07 anos; nesse sentido, as vivências e experiências se articularam com as concepções de línguas, a formação, seu papel como mulher, negra e professora de escola pública. Vale ressaltar que algumas possuíam mais anos de atuação que as outras, porém isso não as tornavam “superiores” às demais, entretanto, sugere implicações na sua formação identitária profissional.

A formação continuada é um aspecto fundamental e um princípio importante para os docentes, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases - LDB/ 9394/96, que assegura “o aperfeiçoamento profissional continuado”. Observando a tabela⁵, em relação à formação continuada, elas mencionaram cursos diversos dentro da área de línguas e afins, voltados para diferentes perspectivas no ensino e na aprendizagem de LI, e, ademais, suas experiências em outros campos dos saberes. No entanto, a participação foi pouco significativa em congressos e/ou eventos na área de atuação ou afins, mesmo P4 apresentando o dado que participava quando lecionava em uma instituição privada, porém deixou evidente que foi há algum tempo; por sua vez, P1

⁵ Todas as tabelas, de questionário e entrevista, também estão disponíveis nos apêndices.

mencionou que participou com rara frequência e não explicitou de quais participou e quando. Outrossim, participar desses espaços de partilha de saberes, experiências e conhecimentos diversos colaborou para modificar os olhares sobre a sua identidade profissional, dado à ampliação da compreensão da relevância de aspectos culturais, sociais e políticos para o ensino e, também, de outras perspectivas no ensino de LI. Logo, é algo inquietante essa ausência delas nesses espaços de troca de saberes por longo tempo.

Faz necessário trazer a seguinte informação, qual seja, a de que todas estavam cursando aperfeiçoamento em tecnologias educacionais no ano corrente, já que este é um curso obrigatório para todos os docentes da rede estadual pública de ensino, e tem por objetivo apresentar as ferramentas educacionais do sistema Google, como acessá-las e usá-las no processo de ensino e aprendizado; embora esse dado não seja informado por algumas, apenas por P2 e P4, é importante ressaltar que esse curso contribuiu para a formação profissional e identitária delas.

Por fim, permanece a dúvida em relação aos congressos e/ou eventos. O motivo dessa ausência seria devido à falta de informação, por questões financeiras, o distanciamento entre universidade e escolas públicas, as temáticas discutidas. Sendo assim, é preciso estreitar o diálogo entre secretarias municipais e estaduais, instituições públicas universitárias e as educadoras, para que haja uma participação efetiva desse público nesses lugares.

4.2 AS CONCEPÇÕES LINGUÍSTICAS.

Nessa dimensão, analisou-se como se dava a relação das professoras com a língua e linguagem, as suas concepções sociais, linguísticas, culturais e políticas, para tanto interessou problematizar essas questões. Nesse sentido, observei como as professoras fizeram uso da língua e de que forma inseriram o tipo de conhecimento linguístico produzido em sua formação, por meio da análise do relatado por elas na forma das vivências e experiências profissionais, pensando no sujeito que inscreve sua história na sociedade. Conforme afirma Di Renzo (2008, p. 38),

Porém, tanto o movimento da identidade como da subjetividade, não são coisas que se ensinam, porque pertence à outra ordem: a da inserção do sujeito na história. É um movimento marcado pelo modo como ele se relaciona com a linguagem e as coisas do mundo.

E nessa relação, a língua enquanto movimento possibilita o sujeito interagir com as “coisas do mundo” e os indivíduos que estejam inseridos em seu contexto social ou fora dele. Durante o processo da pesquisa, foi apresentado, tanto na entrevista quanto nas observações das aulas, essa preocupação das professoras com os discursos e as crenças delas e dos seus alunos.

Chamo a atenção para o fato de que a concepção de língua, construída ao longo das décadas, principalmente, nos anos 80 e 90, em que se considera a língua como instrumento de comunicação, de interação e compreensão do outro, trouxe um novo olhar para essa noção pela conhecida abordagem comunicativa. Ambos, o conceito e o percurso histórico, refletiram e influenciaram a formação acadêmica das professoras, conforme apontado no questionário, que se concluiu ou se iniciou na década de 90 e 2000, apresentando as interpelações da seguinte forma na entrevista, por meio desse questionamento - ***O que é Língua na sua concepção?*** -, tendo como exemplo P1, ela assinalou que:

Ok, Cíntia. Língua pra mim tem a ver com palavra. Eu sempre tive um carinho e respeito pelas palavras. Pra mim, palavra é sinônimo de comunicação. Então eu uso palavras, eu uso frases com o intuito de me comunicar, me comunicar no sentido mais, digamos, mais profundo da palavra que seria atingir o outro a partir do que eu sou. E eu acho que as palavras, sejam elas em qualquer língua, elas têm essa função. As palavras então, sejam elas em que língua seja elas tem essa função pra mim, ou função ou papel, que dá no mesmo. Então se tratando da língua portuguesa, ou da língua inglesa, ou da língua alemã, qualquer que sejam as línguas tratadas as palavras as frases elas têm essa função. Então as línguas, do meu ponto de vista, têm essa função primordial de comunicação, de fazer o que tem a ver comigo, o que está contido em mim ou que me representa chegar até você. E de você pra mim também, né? É claro que se você está usando uma língua, seja ela qual for, você não vai simplesmente falar aleatoriamente, você tem algo a me dizer e eu acho que nesse sentido as línguas tem um papel fundamental na formação das pessoas. Eu nem tinha falado isso anteriormente, mas eu acho que sim, né?

E por P2, na seguinte assertiva:

Língua para mim é todo ato de comunicar-se com o outro, e se fazer entendido, é interação. A partir do momento que você se comunica, através da comunicação você se faz ser entendido, a língua entra nessa perspectiva nesse contexto de você interagir e de você se comunicar.

É notório, nesses exemplos, que a língua para elas é um instrumento de comunicação e interação, ou seja, é o falar propriamente dito. Para P1, a língua é a palavra no sentido literal, com suas nuances e diferentes significados, porém a professora salientou que ao produzir essas palavras o indivíduo tem a intenção de se fazer ser entendido pelo outro e que a função da língua é a de comunicar. E essas características são inerentes a ela, independente da qual seja falada. Também para P2, língua é o ato de se comunicar, interagir e de ser compreendido pelo outro no contexto. Ambas foram interpeladas por este conceito, fruto da formação acadêmica da época, que trazia como perspectiva de língua a ideia de Pezzati (2004 *apud* MUSSALIN, 2004, p. 164), sendo instrumento de interação social, com propósitos comunicativos determinados pela situação efetiva de interação verbal entre os falantes, os enunciados compreendidos independentes de sua função.

Todavia, é sabido que a língua não é apenas um instrumento de comunicação e interação, essa é perpassada pela ideologia, crenças, questões sociais e culturais, com as quais o sujeito subverte os moldes estruturais, de padrões e homogêneos dela no que diz respeito à produção do seu discurso e suas manifestações no contexto em que esteja inserido. Assim, corroboro com a aceção de Mendes (2008, p.72), que entende “a língua como cultura e como lugar de instrumento social de interação e inserção do sujeito no mundo”, ou seja, a língua é a própria cultura e acionada a isso, também é as relações identitárias do sujeito estabelecidas dentro ou fora da comunidade.

Perante o exposto anteriormente, nota-se que a visão de língua na contemporaneidade estava presente nas respostas de P3, P4 e P5, quando questionadas quanto à primeira pergunta, desta forma elas apresentam o seguinte, P3 salientou que:

Para mim, é a transformação do ser humano, é essa busca, essa integração entre si com esse outro e com todo o universo que lhe cerca.

P4 ponderou que:

Língua pra mim é o instrumento de identificação do ser humano, de uma cultura, e é também a marca do ser humano, né? O que o identifica de uma maneira mais precisa.

P5 afirmou que:

Língua para mim é comunicação, é o aluno se perceber dentro de um contexto, de um ser que conhece a sua identidade, se relaciona com as outras pessoas através de códigos linguísticos, mais ou menos isso.

Embora menções a código linguístico, instrumento e comunicação sejam utilizadas, o que prevalece nestes dados é o ser humano como parte integrante do todo, isto é, a língua está para o mundo e os sujeitos, assim como o sujeito está a serviço da língua, essa constatação foi exposta por P3 em sua assertiva, além de estabelecê-la como objeto de transformação. Outrossim, ficou claro, na declaração, que ela considerava a língua mutável, dinâmica e plural no conhecimento e compreensão de si e do outro, por conseguinte, ela age e modifica o universo linguístico. Nesse sentido, P4 aludiu à cultura e a associou com a língua e identidade. Ademais, P4 reforçou a ideia de que a língua expressa a maneira de ser dos sujeitos, logo a língua é identidade, e vice e versa.

Em resumo, P5 trouxe as mesmas acepções, acrescentando, mais claramente, as relações identitárias que o sujeito estabelece consigo, com a língua e com o outro, consoante ao pensamento de Figueredo (2011, p.73), que considera que “é pela prática discursiva e dialógica que aprendemos um pouco da subjetividade desses participantes [...]”, isto é, o posicionamento diante das diversidades linguísticas.

Diante dos dados gerados pela entrevista, houve percepções linguísticas diferenciadas entre as professoras no que se refere à concepção de língua, especialmente nas menções à língua como instrumento, código linguísticos, palavra, função e comunicação. Assim, é importante ponderar que esse pensamento está intrinsicamente relacionado à língua inglesa e suas nuances, conceitos e ensino. Desse modo, a ideia de língua como estrutura e norma se faz presente nos dados, ademais a de sua funcionalidade e uso, sendo essas alusões provavelmente fruto da formação acadêmica inicial das professoras, porém essas concepções são confrontadas e resignificadas por um novo olhar da pós-modernidade. Portanto, pode-se pontuar que as questões históricas e sociais atravessaram todo o processo de construção do que é língua, o que tem implicações para a sua identidade profissional, já que solicita dessas professoras, enquanto profissionais, a escolha de qual concepção seguir para o ensino de LI, lidando com alterações e mudanças ao longo do percurso profissional.

Passando para a análise do observado nas aulas, foi possível identificar a concepção de língua que se destacou, já que em vários momentos essa se situava numa perspectiva ora estrutural ou normativa, ora interativa. Durante as observações, percebi que as questões normativas da língua eram discutidas a partir de atividades interativas de escuta, conversação e lúdicas, com a preocupação de adequar essas atividades para um aprendizado significativo sob a língua. Isso se observou nas falas de P2, P3 e P5 que, ao mesmo tempo, discutiram aspectos como norma e estrutura, relacionando-os ao contexto real dos estudantes.

Nos encontros com P1, na atividade de sufixos, um momento chamou a atenção na observação e ocorreu quando a professora explicou sobre a palavra *home* e seu sufixo *less* (*homeless*), das pessoas sem casas, que vivem na rua, apontando como um problema visível em nosso país. Também utilizou como exemplo a palavra *topless* para explicar que essa alude a uma cultura não muito comum no Brasil, mas que em outros países é algo normal e comum. A partir da palavra *orientation*, fomentou um breve debate com os alunos sobre *sex orientation*, perguntando-lhes a sua tradução e a partir dessa o que significava esta expressão, salientando a importância do respeito à sexualidade e às escolhas de cada um. A professora problematizou questões para além da estrutura linguística, pois possibilitou aos estudantes compreenderem outras culturas e refletirem acerca da sua por meio de um trabalho com palavras pontuais e visivelmente pré-selecionadas para tal fim.

Do mesmo modo, P4 retratou língua a partir do contexto real de uso desses alunos, quando ela, por meio de uma atividade sobre rotina, no *Simple Present*, sugeriu-lhes a escrita de sua rotina e, depois, a leitura do texto produzido. Foi possível perceber nessa atividade que alguns meninos contribuem nas tarefas domésticas, logo a professora ressaltou a importância da cooperação de todos nas tarefas de casa e que isto não era algo apenas para mulheres, refletindo acerca das questões de gênero. Em ambas, a língua permitiu a interação com as vivências e experiências dos estudantes e, conseqüentemente, aproximando-os.

Outro ponto observado em P4 e P5 foi o de que as professoras tiveram uma preocupação quanto ao significado, à pronúncia e à relação com o contexto e imagens apresentadas por elas nas atividades realizadas em sala. Por exemplo, na atividade de *listening* e *speaking*, P5 percebeu a necessidade de pausar o áudio mais vezes

para que os alunos ouvissem e entendessem o que foi dito, além de salientar a pronúncia adequada.

Nessa perspectiva, as concepções linguísticas delas se relacionaram com o olhar de aproximação da língua com o sujeito, ou seja, a localização social inserida dessa linguagem, as quais essas concepções possibilitaram aos alunos sentirem-se pertencentes a essa língua, e não estrangeiros. Logo, as professoras fizeram uso de intervenções didáticas criativas e significativas que reverberaram em uma concepção sensível, reflexiva e autônoma de sua prática.

4.3 AS CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS

Ser docente de Língua Inglesa suscita uma série de conhecimentos que formam nossa identidade profissional, que perpassam pela escolha da concepção de língua a ser ensinada, das técnicas, dos métodos e dos instrumentos, igualmente pelo conhecimento teórico, pela compreensão de nós enquanto cidadãs sociais, políticas e culturais no espaço social, bem como as vivências, as experiências, as identidades tanto pessoais e profissionais e dentre outros elementos que constituem e ressignificam o ser professora. Logo, esse arcabouço de informações nos interpelam diariamente, e ratifico que é uma das poucas profissões em que o processo de aprendizado é diário, e ser um constante aprendiz é a característica principal deste exercício, ou seja, somos uma “metamorfose ambulante”, conforme as palavras de Raul Seixas. Para Rajagopalan (2003, p.71), a identidade está em frequente mudança, isto é, é um “produto” inacabado e norteador pelas relações identitárias em contato, já que:

Entre os pesquisadores que se interessam pela questão da identidade, não há mais quem, em sua consciência, acredite que as identidades se apresentam como prontas e acabadas. Pelo contrário, acredita-se em larga escala, que as identidades estão, todas, elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71).

Por essa razão, acredito que a identidade profissional de nós, professoras negras de escolas públicas de Paripe, caminha neste processo de transformação, de enfrentamentos, de aprendizagens e elas são [re] definidas na trajetória do nosso ofício. Portanto, a partir dessa perspectiva, passo a seguir a análise de como essas professoras compreendiam a identidade profissional.

Iniciando por P1, que disse o seguinte:

É, então eu tinha um plano que era esse, me tornar uma professora com uma certa proficiência, que não era tanta também, eu não era muito ambiciosa não. Mas eu queria ser fluente, eu queria dar um bom produto para o meu aluno. Mas se limitava a isso. É claro que eu me sentia, dentro de um contexto de curso de inglês, que os meus alunos eram de maioria burguesa, então eu tinha alunos oriundos de Vieira, Marista, Anchieta, Salesiano, Sacramentinas, São José - São José era o mais pobrinho. Então os meus alunos eram alunos de elite mesmo, e foram anos muito bons, muito proveitosos. Mas eu não sentia. A constatação é agora, eu não sentia que eu tinha um papel social claro. Eu não tinha essa sensação de que eu sabia o que era ser professora, eu sabia o que era ser professora com uma técnica. Então eu era uma boa técnica. E eu dominava aquelas técnicas que eu achei que iam me levar a uma proficiência como professora e ficava satisfeita. Agora, minha identidade como professora definitivamente foi construída dentro da escola pública.

E essa acrescentou o seguinte:

Mas essa sensação de que eu tenho um papel social eu aprendi dentro do Colégio Estadual X. E isso tem sido construído ao longo dos meus 18 anos aqui. Então eu comecei como uma professora limitadíssima, eu achava que eu tinha... eu vinha daquele mesmo ranço, eu tinha que ser boa no que eu faço, vou vomitar as regras e tá tudo certo. Só que a escola foi me impondo desafios, com os projetos e tal. E eu no início ficava perdida, eu aqui fui pegar os relatos e me sentia totalmente perdida, porque de fato eu não sabia o que fazer. Foi o convívio com esses meninos, com meus colegas, com minhas colegas que me fez pensar assim “poxa, entendi, eu tenho que fazer um negócio diferente

Analisando a primeira assertiva, P1 resumia a sua proficiência ao domínio da técnica e conhecimento sobre a estrutura da LI e ao uso de métodos eficazes, suficientes para considerar-se uma profissional competente e de qualidade, devido a sua experiência em escolas particulares e de idiomas, as quais, segundo a professora, exigiam apenas essas habilidades. Essa percepção sob a língua se iniciou nas décadas de 80 e 90, reforça a ideia do falante ideal, ou seja, o objetivo era tornar o estudante proficiente tão próximo possível do nativo, independente dos aspectos sociais, culturais e políticos que permeiam a língua, por isso se exigia do profissional essas características naquela época. Não obstante, este tema tenha sido problematizado, haja vista as diversas pesquisas científicas e teóricos existentes e suas discussões, no que diz respeito à Língua Inglesa como língua franca ou internacional, a sua expansão no mundo pela globalização e sobreposta pelas marcas culturais dos falantes que a produzem em seu discurso, penso que ainda há uma ideia de falante nativo em certas práticas discursivas, embora exista um processo de diluição sobre este aspecto. Figueredo (2011, p.69) aponta que:

[...] apesar de muitas pesquisas já terem destacado o mito da natividade, ainda nos deparamos com a idealização e a glorificação da figura do falante nativo que o coloca como superior em relação ao falante não nativo nos contextos de sala de aula de L2/LE. (FIGUEREDO, 2011, p. 69).

Durante muito tempo, pensou-se que a identidade profissional docente atrelava-se a este pressuposto, com os quais surgiram diferentes abordagens, métodos e técnicas de ensino e aprendizado, tais como: Método Tradicional ou Método da Gramática–Tradução, Método Direto, Método Audiolingual, Abordagem Comunicativa e Pós-Método⁶. Esses, durante um grande período, nortearam o ensino de línguas e reforçaram certas concepções de língua, e principalmente a eficiência e qualidade do professor de LI, sob o prisma do melhor desempenho e o uso acertado dos recursos e técnicas, ainda, a da boa proficiência. Por isso, compreende-se essa menção à técnica por parte da professora.

Contudo, a professora também mencionou que na construção de sua identidade profissional, sendo oriunda da escola pública, foi fundamental seu local de trabalho em contato pelo diálogo com os colegas e alunos. Mencionou, além disso, que despejar informações sem reconhecer o ambiente onde estava inserida lhe proporcionou desafios e que na trajetória de sua carreira foram solucionados. Ela reconheceu a carência de “fazer um negócio diferente” e, nesse sentido, o propósito do processo de formação docente que repercute na identidade profissional precisa apontar para além das técnicas, precisa abarcar a ciência do convívio, o estabelecimento das relações, o associar teoria e prática, adequar o discurso político e social, compreendendo os processos identitários de si e do outro, posto que todos esses segmentos e outros circulam a identidade. Conforme aponta Souza (2016, p.24):

É importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão professor caracteriza-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constantes de saberes, centrando seu saber ser e saber fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar no cotidiano pessoal e profissional. Desta forma, o desenvolvimento profissional entrecruza-

^{6 6} Mais informações sobre métodos de ensino de língua estrangeira podem ser encontradas nas seguintes referências: BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman, 2001 e LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

se com a dimensão pessoal e político-social do professor enquanto profissional numa realidade contextualizada. (SOUZA, 2016, p. 24).

Posto isto, os outros sujeitos da pesquisa também trouxeram essa discussão em seus enunciados, apresentados a seguir. Assim, P2 expõe que:

A minha identidade profissional ela foi construída, na verdade no subúrbio, não é? Eu nasci e me criei em Paripe, estudei escolas de bairro particulares, e em outro tempo em escolas públicas também do bairro. E toda a minha identidade profissional foi em cima, primeiramente, desse primeiro estudo do subúrbio. Em seguida, fiz o vestibular na Jorge Amado, me formei na Jorge Amado, onde foi construído uma base acadêmica para que hoje eu possa estar atuando no colégio Estadual Almirante Barroso.

P3 afirmou que:

Olha só, nessa pergunta eu fiquei pensando assim “meu Deus, eu nunca parei pra entender essa identidade da minha profissão” e fui buscando de acordo com as situações que vieram ocorrendo. Não uma coisa que já veio pronta. Ela vai construindo de acordo com o momento, de acordo com o espaço que você está lidando, de acordo com as pessoas com que você está convivendo

P4 disse que:

Essa identidade profissional eu compreendo que eu tenho um papel importante na formação dos educandos, porque de uma forma ou de outra eu passo pra eles o que eu ao longo desses anos eu consegui adquirir como conhecimento. E esse conhecimento que eu fui adquirindo ao longo desse percurso foi de uma maneira assim meio sofrida, né? Porque de uma forma ou de outra eu venho de uma família muito humilde, humilde demais mesmo, humilde e meus pais... meu pai é pedreiro, minha mãe dona de cada, e eu sai do interior da Bahia onde eu morava, e uma tia que tinha condição me levou pra fazer o curso que era o científico, na cidade de Santo Antônio de Jesus, e eu acabei indo. Mas lá não foi, assim, como eu imaginei, porque a gente de uma família humilde morando com uma pessoa de condição eu passei a ser a dona de casa, eu passei a ser a empregada.

Ao tratar da identidade profissional, tanto P2 quanto P3 remeteram a que essa se constrói ao longo dos anos, por meio da interação com os sujeitos, com a comunidade e com a escola pública, através do conhecimento adquirido nesse espaço e fora dele. De acordo com tal ponto de vista, entendem que essa identidade se constrói percebendo as diversidades e o modo de ser e agir dos indivíduos, atrelando este conhecimento com suas práticas pedagógicas, tendo um papel social relevante na formação dos estudantes. Esses pontos de convergências atravessam a nossa identidade profissional; ademais, são esses fatores que delineiam o nosso ser e agir e, também, particularizam cada uma de nós na profissão. Assim, P4 mencionou que

o despertar desse conhecimento foi adquirido com o sofrimento, pois pertencia a uma família muito humilde e isso tornou o aprendizado e a construção dolorosa, em virtude dos problemas financeiros; nesse caso, ela se refere ao ingresso à universidade, à sua formação inicial. A dimensão pessoal foi um fator primordial nessa construção, porque os encontros causados nesse processo implicaram diretamente na dimensão profissional, sobretudo por ser um componente de grande relevância para ela e que a diferenciava das outras.

Sob outra perspectiva, P5 apresentou certa complexidade em materializar sua compreensão da identidade profissional, os subsídios e os trajetos percorridos para a construção, um fenômeno muito singular, pois observei que essa dimensão é confusa para algumas, e embora vivenciem isso, ainda é um fator simbólico e/ou imaginário. Certamente, pressuponho pela relação de poder velada na nossa profissão, que muitas vezes postula-se como missão, vocação e amor, desconsiderando os fatores integrantes e inerentes a esta formação. - Souza (2016, p. 25), no que concerne a essa perspectiva, pondera:

A desvalorização, proletarização e crise do trabalho docente têm raízes históricas e diferentes contextos reafirmaram a descaracterização dos professores face a seu ofício. Do Pós-Guerra aos nossos dias atuais as competências técnicas e profissionais, bem como os saberes que constituem a docência, foram escamoteados e, às vezes, ameaçados por ideologias que descaracterizam o exercício docente, afastando cada vez mais a dimensão pessoal da profissional. (SOUZA, 2016, p. 25).

Nesse interim, de idas e vindas, sucederam-se estas perguntas e respostas, as quais desenharam-se da seguinte forma por P5, antes de sua resposta final:

Entrevistadora: E como você compreende a sua identidade profissional?

P5: A minha identidade profissional, sobre que aspecto?

Entrevistadora: Bem, o que envolve a sua identidade como professora a partir da sua concepção de língua, sua identidade social, sua identidade política, como você se posiciona, ou o que você compreende para a construção da sua identidade profissional como professora de língua inglesa.

P5: Meus alunos, eu percebo, que eles não têm uma noção específica do que seja identidade. Mas eu como professora de inglês, tento buscar alternativas, meios de trazer essa concepção através de atividades que promovam essa reflexão acerca da identidade, de onde ele vive, do território onde ele vive, da construção do próprio eu, né?

Entrevistadora: E a partir dessa sua percepção, como você constrói ou construiu ou ressignifica a sua identidade profissional? Que elementos envolvem essa construção da sua identidade profissional como professora de língua inglesa?

P5: Você diz práticas pedagógicas?

Entrevistadora: Não só práticas pedagógicas, também as práticas pedagógicas. Mas também as suas relações, as suas relações pessoais, sua relação profissional, o que essa construção faz para construir a sua identidade profissional?

P5: Bem, as principais ações que eu me preocupo é entender o aluno inicialmente no contexto dele, no que ele vive. Compreendê-lo como ser que traz em si as suas concepções, as suas vivências e as suas realidades. E a partir daí eu desenvolvo ações específicas, trabalhando com textos, textos poéticos, texto de vários tipos que promovam reflexão sobre essa identidade que ele possui.

Inicialmente, ela compreendeu a identidade discutida sendo a dos estudantes, e apontou as atividades produzidas para promover a reflexão sobre o assunto e seu território, em seguida associou as práticas pedagógicas e explicou como desenvolvia as tarefas e ações que retratavam o contexto deles. Depreendo que o fazer pedagógico impacta a identidade profissional, porém para o acontecimento desse são indispensáveis outros elementos sociais e ideológicos, e eles são escolhidos e requeridos por nós, sendo decisivos nessa construção. Por fim, após a reestruturação da pergunta, uma atitude que faz parte da pesquisa qualitativa, na busca do objetivo, P5 respondeu:

Entrevistadora: Mas, no caso, essa é a identidade do estudante. E a sua identidade profissional? Como você se construiu enquanto professora, que relações você estabeleceu, o que você necessitou de estudos, conhecimentos e aprendizagem durante a sua carreira que formou a sua identidade como professora de língua inglesa?

P5: Bem, percebendo a realidade deles, a maneira que eles convivem e se relacionam no próprio território deles, ou seja, no subúrbio eu fui desenvolvendo alguns planejamentos em torno dessa necessidade de compreender esses alunos na sua vivência, através de sua realidade mesmo.

Tendo em vista as observações de aula, a identidade profissional se revelou nas atitudes das professoras no contato com os alunos. E essa dimensão se constitui de diversas maneiras, por meio da relação de proximidade com eles, na motivação, nas escolas adequadas de atividades e no diálogo com os mesmos. É sabido que essas ações alinham-se com o fazer pedagógico, contudo este só é possível justamente pela ciência dos aspectos imbricados na identidade profissional construída ao longo da carreira e influencia e redefine as práticas pedagógicas. Um ponto de

convergência marcante entre todas foi a interação e envolvimento com os alunos, pois é notório para elas que essa atitude seja considerada de extrema importância para com eles. Pontuo, também, o envolvimento, no que tangem às questões sociais de cada aluno, pois essas o fazem refletir sobre o seu papel e sua formação enquanto sujeito social na sua comunidade, para além do seu território; esse aspecto é proveniente das marcas identitárias profissionais estabelecidas na relação com o outro.

Nesta direção, Souza (2016, p.27-28) assinala:

Sendo assim, convém demarcar a compreensão que tenho da formação como movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiência e práticas. (SOUZA, 2016, p. 27-28).

Pensando nessa assertiva do autor, esses saberes, experiências e práticas nessa vivência, em momentos situacionais, fizeram-se presentes em sala, por este modo notei, em P1, P2, P3 e P4, a interação e envolvimento dos alunos com a professora e vice e versa. Essas os incentivam e os motivam no aprendizado. Elas conhecem cada aluno e seus respectivos nomes e, ademais, o respeito é mútuo.

Por outro lado, com P3, houve uma situação atípica quanto ao modo de agir, devido à sensibilidade proveniente da construção e reconstrução da identidade profissional ao longo do tempo. Vislumbrada da seguinte forma, a saber: houve um evento inusitado com uma certa aluna, sendo de conhecimento de todos. Nessa sequência, a professora fez algumas indagações à estudante, no que tangiam à sua vida, autoestima e valorização de si mesma e solicitou a aluna uma reflexão sobre suas atitudes. Foi evidente o posicionamento da docente sobre questões sociais que afetavam a compreensão sobre seu papel, sobre a sua identidade profissional.

Noutro momento, a docente revelou suas escolhas na vida e como essas as afetaram e, assim, sugeriu aos alunos que se colocassem no lugar do outro, ou seja, tratou do princípio de empatia. Ela ressaltou que as escolhas e decisões de cada um contribuiriam para o encadeamento de sua vida social. Foi perceptível, nessa reflexão dela, um ponto de vista de empoderamento quanto ao agir diante dos conflitos e quanto à resolução dos mesmos. Assim, essas impressões sobre o mundo social demonstram o quanto sua identidade profissional está imbricada com as dimensões

peçoais e de experiências vividas, e não apenas com as questões acadêmicas e institucionais.

Em convergência com as afirmações mencionadas anteriormente, quanto às entrevistas e às observações das aulas, o registro fotográfico, nessa categoria, vem reafirmar o exposto, no que se referem às diversidades e adversidades que constituem cada identidade profissional docente investigada. Capturar ou registrar essas imagens revelou o olhar social, cultural e político das professoras envolvidas e, sobretudo, evidenciou o simbólico, porque é uma visão individual para um sentido coletivo. Cada objeto presente nas imagens, tais como, carteiras, quadro branco, livros, televisores, trabalhos dos alunos, a comunidade, a estrutura física, foi uma materialização de como elas concebiam essa identidade e essas as subscreviam na contemporaneidade. Mastrella (2010, p.109) remete à mistura de todos esses elementos para além das fronteiras fixas caracterizada pela pós-modernidade, quando aponta o seguinte:

Com a constante locomoção, com fronteiras fluídas, as culturas se misturam, as línguas se misturam, as identidades se misturam sem que seja possível delimitar ou encontrar algum tipo de “pureza” em qualquer uma delas, já que são todas também indissociáveis umas das outras. (MASTRELLA, 2010, p. 109).

Feitas essas ponderações, analiso como as fotografias de todas elas apontaram para a compreensão dessas professoras e de suas identidades profissionais, tendo em vista a relação delas com o espaço em que atuam. Sendo assim, P1 registrou o seguinte:

Figura 5: sala de aula



Fonte: foto tirada/feita pelo sujeito P1

Figura 6: sala dos professores



Fonte: foto tirada/feita pelo sujeito P1

Numa primeira análise, a sala de aula e sala de professores são lugares marcantes para sua identidade profissional, essas escolhas dialogam com o seu discurso presente na entrevista quando a mesma informa que a sua identidade profissional foi construída e “retroalimentada” no contato e na interação com seus colegas e alunos. A sala de aula, posso inferir, é um lugar de exposição, de enfrentamentos, de aprendizagens, na qual diariamente a professora necessita ressignificar suas dimensões profissionais, pessoais, culturais, políticas, sociais, pois é nesse ambiente, também, que as relações identitárias são estabelecidas e a sala dos professores forma parte do momento de partilha de saberes, de compreensão das dimensões que circundam a sua identidade profissional. Em consonância a essa perspectiva, Mastrella (2010, p. 103) afirma que estamos no novo momento global que influencia a vida social e local e, portanto, necessitamos refletir acerca de nossas práticas e vivências educacionais dessa realidade em que estamos inseridos. Alinhando com o seu breve relato por causa da escolha desses lugares, P1 diz:

A dimensão do meu papel social como professora me foi revelado pela escola pública. A sala de aula é onde aprendo diariamente o quanto ainda preciso aprender sobre esse ofício. É lá que descubro diariamente universos distintos do meu, através dos quais me disponibilizo a repensar minha prática e meus conceitos sobre educar e viver. Na sala dos professores e professoras, divido com meus pares a instigante e desafiadora aventura de ser uma profissional da educação no nosso país.

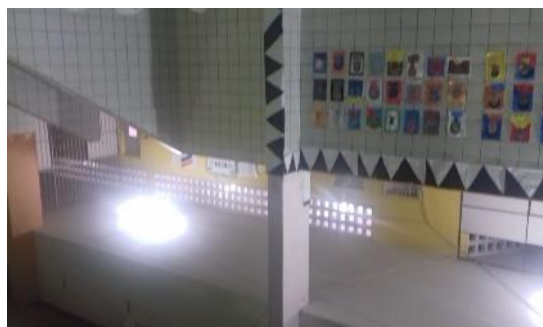
Assim sendo, as imagens de P1 se interligam com as de P2 na mesma perspectiva, imprimindo essas diversas vozes que compõem a identidade, por exemplo, as vozes institucionais, as dos alunos, as dos documentos oficiais, as da família, as dos colegas de profissão, dentre outras. São esses clamores simbólicos que ecoam nas fotos e, conforme discute Bohn (2005), a presença dessas vozes constitui a identidade profissional do professor de línguas. Assim, P2 capturou as seguintes fotos:

Figura 7: área de convivência



Fonte: foto tirada/feita pelo sujeito P2

Figura 8: área de convivência



Fonte: foto tirada/feita pelo sujeito P2

Igualmente as demais, salvo P5, as fotos são a representação do contexto escolar. Ela traz o ambiente de convivência, isto é, um espaço que serve de encontros dos alunos no intervalo, entrada e saídas, e, sobretudo, na realização dos projetos escolares. Posso inferir, nessa escolha, em decorrência do espaço ser um momento de partilha, a valorização do contato, das vivências e das experiências e as questões já mencionadas anteriormente. Esse ambiente plural em sua essência e origem configura a identidade profissional dela e dialoga ao dito na entrevista sobre esse lugar, como sinônimo de referência, principalmente porque ela se construiu e se constrói nele enquanto profissional. Contudo, nesse caso específico, não houve relato da professora por empecilhos pessoais e de tempo.

Para P3, as imagens representam o aperfeiçoamento constante de si e para esse local social. O discurso pauta-se no âmbito social e político porque visa trazer um aprendizado significativo a este estudante, e a sala de aula é o espaço também de construção e de contribuição. Justifica-se a escolha das fotos, com cenas da sala de aula, considerando um lugar de transformação, de reconstrução de si e do outro que constitui sua identidade profissional, pois, para ela, esse é o ambiente propício de aprimoramento e mudanças de sua identidade. Por esse ângulo, a subjetividade desses sujeitos é um fator de relevância nesse processo, pois (in) determina o caminhar das dimensões propostas nessa pesquisa, de modo que Hall (1987, *apud* MASTRELLA 2010, p.111) chama de uma:

celebração móvel, ou seja, uma identidade formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representado ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 1987, *apud* MASTRELLA, 2010, p. 111).

Portanto, P3 registrou as fotos a seguir como marca de sua identidade profissional:

Figura 9: sala de aula



Fonte: foto tirada/feita pelo sujeito P3

Figura 10: sala de aula



Fonte: foto tirada/feita pelo sujeito P3

Essas fotos alinham-se ao seu relato e à significância dessas para ela, esse ponto de vista ultrapassa as crenças e os valores construídos entorno da identidade profissional e, historicamente, no que concerne ao professor de Língua Inglesa, ela agrega, nessa declaração, uma forma contemporânea de pensar politicamente nossa profissão, diferente do posto socialmente, assim, P3 relatou:

Que eu consigo realmente exercer a minha profissão, exercer também aprender a ser uma pessoa melhor. Porque trabalhando com esse outro você vai percebendo, né? O quanto ele cresceu, o quanto ele precisa de uma palavra de conforto, uma palavra de incentivo, uma palavra de confiança, uma palavra de “olha, você precisa, você vai, você consegue”, né? Ter esse empurrar, né? Não é nem empurrar, porque empurrar fica estranho, mas é ele se sentir fortalecido, com potencial para ele evoluir. É o que eu penso realmente, de verdade. E aqui eu tô todo dia crescendo, construindo, em mim, uma pessoa melhor.

P4 apresenta imagens significativas que circundam essa dimensão e outras, porque articula a identidade profissional e os impactos que a inscrevem. Essa professora capta vários espaços representando a identidade profissional, concebendo certos lugares como marcantes para essa construção. Ela traz cada um associando o motivo da escolha nos relatos, logo os impactos do contexto de ensino, o papel social, político e ideológico, as marcas identitárias se revelam em cada imagem. O contato com os sujeitos e como eles convivem e usufruem do ambiente são aspectos importantes e que impactam culturalmente para ela, pois acredita-se em um momento de partilha, de confraternização, de aprendizagens e encontros, quando ela cita a sala

de aula e a cozinha. Nesse sentido, conhecer o outro e compreendê-lo é relevante e inerente à sua identidade e o mau uso desses também afetam-na. As condições periféricas, no que se refere à insegurança e violência, são pontos contundentes e genuínos para a redefinição da identidade profissional. E isso desvela-se na afirmação de Rajagopalan (2002, p. 21-46 *apud* MASTRELLA 2010, p.113-114), que consiste em que

As identidades não são estáveis porque elas são construídas na linguagem, por meio das relações e discursos que constituem a vida social nos seus vários espaços e elas, as identidades, também não são entidades neutras, mas imbricadas constatemente em relações desiguais de poder. (RAGAGOPALAN, 2002, p. 21-46 *apud* MASTRELLA, 2010, p. 113-114).

Os seguintes registros fotográficos também se destacaram:

Figura 11: sala de aula



Fonte: foto tirada/feita pelo sujeito P4

Figura 12: cozinha



Fonte: foto tirada/feita pelo sujeito P4

Figura 13: biblioteca



Fonte: foto tirada/feita pelo sujeito P4

Figura 14: sala de aula e televisor



Fonte: foto tirada/feita pelo sujeito P4

Figura 15: grades



Fonte: foto tirada/feita pelo sujeito P4

Portanto, observando esses fatos e fotos, eles estão imbricados nessa formação e, sobretudo, na identidade, haja vista o que pude notar em seu relato. A história da escola pública e sua formação, ou seja, o descaso, a falta de investimento, a desorganização, dentre outros aspectos, ao longo dos anos têm contribuído para que essas imagens aqui sejam expostas, uma questão histórica carregada de ausências, perdas e ganhos que marcam identitariamente a profissão. É simbólico e, ao mesmo tempo real, a situação relatada por ela da biblioteca, lugar de busca de conhecimento, de aprendizado e de ensino também. A seguir, o seu relato mencionou que:

Cozinha representa o melhor momento para os alunos. Escolhi porque, para mim, é gratificante observar como ficam felizes e radiantes nesse momento. Biblioteca representa um lugar vazio, só vive fechado e não há espaço para os alunos realizarem pesquisas. A sala de aula representa realização, lugar de experiências e aprendizagens. Televisores representa investimento público inútil. Câmeras representa infelizmente a necessidade desses instrumentos para inibir o vandalismo. Grades representa a realidade da maioria das escolas. Mas, incomoda demais.

As imagens aqui expostas por P5 demonstram o quanto as questões sociais e culturais da comunidade e externa à escola estão associadas à sua identidade profissional. O subúrbio, Paripe, é sinônimo de liberdade, e por, assim dizer, liberdade na constituição dessa identidade profissional interpelada pelo território, pelo conhecimento de si e do outro, atravessada pelas imprevisibilidades, pelos movimentos, pela dinâmica, que a constrói. Essa identidade é perpassada pelas palavras que ela define: limites, desafios, persistência e coragem. É, ainda, atravessada pelo culturalmente sensível, pelo ato político, pela subjetividade, pelas

incertezas, pelas diferenças e, sobretudo, pelas identidades. O todo representa ela, a sua constituição que se insere no sujeito também. A relação imagem e língua posta como uma, concerne a heterogeneidade linguística na concepção de língua. Logo, esses argumentos são perceptíveis nas cenas a seguir, juntamente com o breve relato dela:

Figura 16: frente da escola



Fonte: foto tirada/feita pelo sujeito P5

Figura 17: Trem ferroviário



Fonte: foto tirada/feita pelo sujeito P5

Figura 18: Avenida principal de Paripe



Fonte: foto tirada/feita pelo sujeito P5

Figura 19: Orla de Paripe



Fonte: foto tirada/feita pelo sujeito P5

Figura 20: espaço de convivência



Fonte: foto tirada/feita pelo sujeito P5

Diante de tantos aspectos relevantes levantados por ela, chama atenção a quantidade de nuances que sobrepõem e marcam a identidade profissional e essas palavras, imagens, percepções que a constroem e reconstroem, para além do simples fato de vocação ou missão, sem dúvida é profissão. O lugar de fala é tão forte nessas imagens que impressionam, porque a identidade profissional se relaciona, primeiramente, com o contexto inserido, condicionado aos saberes pessoais, acadêmicos, culturais e sociais. Em suma, as professoras empoderam-se do seu local social quando resolvem compreender as necessidades e os espaços sociais que convivem enquanto objeto de definição de sua identidade profissional.

4.4 OS IMPACTOS DO CONTEXTO DE ENSINO NA IDENTIDADE PROFISSIONAL.

O contexto de atuação, seja ele o da escola pública, seja o da comunidade, interfere na identidade profissional dessas professoras, pois esses lugares contribuem quanto ao modo de agir delas, atrelando seu aprendizado acadêmico às questões que circundam o âmbito social, político, cultural, ideológico e identitário. Essas demandas presentes na comunidade tanto quanto os seus posicionamentos, o sentido de pertencimento e os tensionamentos experienciados e vivenciados caracterizam o espaço e, nesse sentido, as docentes necessitam ressignificar e integrar suas práticas. Outrossim, a ótica plural somente é possível pela identidade profissional construída ao longo da carreira, que pouco se atribui simplesmente ao conhecimento pedagógico e didático. Nesta direção, Irala e Leffa (2014, p. 264) apontam que:

O professor precisa compreender que algumas de suas preocupações que parecem exclusivas de micro circunstâncias didáticas não estão desvinculadas das situações vivenciadas pelos sujeitos e pelas sociedades fora de sala aula. Se não compreendemos a dimensão social mais ampla dessas micro circunstâncias, é porque, especialmente, há uma forma muito peculiar e perversa de sermos engendrados pelo sistema de produção. (IRALA; LEFFA, 2014, p. 264).

Vale ressaltar que o sistema e as leis que regem as instituições de ensino também impactam na identidade docente, por ter um caráter múltiplo, às vezes restrito e prisioneiro, ou revolucionário, exigindo que elas façam escolhas que agreguem verdadeiramente a função social e cidadã no seu desempenho enquanto profissionais. Nesse caso, a situação de periferia caracteriza as escolas públicas de Paripe e consiste num elemento preponderante na construção da identidade profissional,

porque as professoras são agentes de mudanças, conforme afirmam Irala e Leffa (2014, p. 269), no que se refere a desmistificar as desigualdades sociais e os diferentes preconceitos.

Por outro lado, as demandas preteridas, por parte da estrutura organizacional, física, pedagógica, didática e, ainda, aquelas advindas dos estudantes são fatores que também impactam na qualidade das práticas educativas e, conseqüentemente, na identidade profissional, porque se estiverem distantes da criticidade, da ideologia, do sentido de pertencimento, afetam incisivamente na sua constituição.

Portanto, foi central, na entrevista, indagar sobre quais seriam os conflitos e os lados positivos na formação profissional como professora de Língua Inglesa e de que forma o contexto de atuação delas contribuiu para sua formação enquanto profissional de línguas. Apresento, aqui, o posicionamento dos sujeitos e os pontos de convergências e divergências; no que diz respeito ao primeiro questionamento, assim sendo, P1 narrou que:

Eu acho que os desafios, os conflitos seriam a escola sem estrutura – que parece um mantra que o professor fica repetindo mas é real.[...]Então quando você chega na escola pública você fica “meu Deus, tá faltando tudo”. Então, no início, eu era mais estressadinha, como eu amadureci, hoje em dia eu não entendo isso como um conflito, eu entendo isso como um desafio. E aí vem a palavra resistência, que é uma palavra que virou uma amiga minha. Eu te falei que eu tenho muito carinho pelas palavras e é uma realidade. A palavra resistência dentro da escola pública é fundamental porque há um clamor que você desista diariamente.

P3 descreveu que:

Existe uma dificuldade muito grande. Primeiro, por que existe uma dificuldade muito grande? Na escola pública nós não temos material suficiente para o trabalho, né? E você vem tão cheio de... E na hora assim quando você se depara com a situação que é totalmente diferente, né? São desafios, né? São desafios também que nunca me fizeram parar. Então esses desafios a cada dia, você busca mais pra você poder dar o melhor de si e fazer com que esse outro que está recebendo isso ele também comece a entender... Porque também a gente chega na sala de aula e esse educando já tem uma certa rejeição com a disciplina. Então a gente procura assim, de que forma? São desafios, são problemas graves, porque você não tem material, então você precisa construir, buscar dentro de você, pesquisar qual a melhor forma que eu posso trabalhar com esse indivíduo para que ele tenha atenção? Para que ele receba essa disciplina de uma forma mais prazerosa, mais gostosa.

Já P5 respondeu o seguinte:

Conflitos sempre haverão de existir. Mas eu acho que a gente tem que ter sabedoria, buscar meios, alternativas de compreender primeiro o aluno em si e as suas vivências pra trazer as mudanças que serão necessárias para a transformação no processo educacional.

Tendo em vista a análise dessas falas, as professoras argumentaram haver mais desafios do que conflitos e, por conseguinte, reconhecem que ambos constituem o ambiente educacional, logo encontrar caminhos para a solução dos desafios é uma tarefa diária, tal qual a busca de alternativas possíveis e plausíveis. E quanto grandemente expos P1, há um clamor para desistir, por causa da falta de estrutura, ensino e aprendizado inadequado tanto na aprendizagem individual quanto na escola, falta de material e recurso, rejeição à disciplina, desorganização e violência. Contudo, conforme P1 disse brilhantemente, resistência é a palavra para contrariar esse sistema perverso, e acrescento as palavras transgredir e subverter para o embate com esse. Dessa forma, agindo de maneira reflexiva, conhecendo o outro, pesquisando opções para soluções dos problemas e, sobretudo, adequando-as a este espaço, conseguimos vencer essa batalha. Alinhando-se, conforme sugeriu P3, ao exercício constante da busca e investigação de melhores alternativas, acionado ao mencionado por P5 na observação *in loco* quanto à relevância dos sujeitos e de suas vivências para a transformação do processo educacional, e esses atributos, especificamente, são os nossos maiores desafios e representam impactos na identidade profissional.

Outra adversidade se refere à ideia do falante ideal e, também, a compreensão de língua e seu ensino apenas por uma vertente estrutural e de comunicação, desprezando as demandas que as constituem, como já mencionei em outros momentos. Além disso, o acesso às informações é precário, embora haja o advento da globalização que aproximou as culturas e facilitou o aprendizado de LI, existem muitas comunidades, estudantes e professores sem acesso a elas na contemporaneidade. É relevante esclarecer o meu posicionamento no que tange à formação do professor, é baseado no conhecimento de língua atravessado por todos esses aspectos, inclusive os semânticos, sintáticos, normativos, porém esses não são os únicos a serem considerados no ensino-aprendizado, sobretudo na identidade profissional.

Portanto, P2 e P4 trouxeram informações acerca de determinadas demandas, as quais interferiram no seu contexto de atuação e na sua formação profissional; este último aspecto é oriundo dos âmbitos histórico e social presentes durante o período da educação básica e universitária nessa temporada. Assim, P2 afirmou que:

Bom, os conflitos, primeiramente, foram as dificuldades as barreiras, não é? Porque nas escolas que eu estudei, não tinha o ensino de língua inglesa adequado. Era muito deficiente o ensino, como até hoje ainda é, ainda tem esse déficit. Então o conflito na verdade foi aprender, foi tentar aprender do zero, toda uma vida que você não teve uma base da língua inglesa no ensino fundamental e médio. E o lado positivo, é a questão da informatização, não é? Por que depois da globalização tudo se tornou mais fácil, as pesquisas se tornaram mais fáceis. A interação com os meios de comunicação. Então, hoje em dia, não tem você dizer não dá pra aprender porque os meios de comunicação estão aí, não é? Está tudo muito à mão pra você pesquisar, pra você entender o que você não compreendia antes.

P4 confirmou o mencionado por P2:

Há um conflito sim, porque desde quando eu me dispus a fazer um curso de língua inglesa, eu encontrei dificuldades. Eu sai de um ensino frágil na verdade, de ensino médio, e passei num vestibular e lá dentro da faculdade nós temos que nos virar na verdade. Porque a orientação que é dada é que você tem que correr atrás tem que se virar mesmo. Você tinha que dar aulas mesmo na língua inglesa, como era exigido, né? E eu passava noites, porque eu tinha que correr atrás daquilo que eu não tive na minha formação de ensino médio. Foi um pouco complicado.

As duas professoras ponderaram que as dificuldades no aprendizado de LI, tanto no ensino médio quanto na universidade, relacionam-se o primeiro com um ensino frágil, inadequado, sem estrutura e precário, que contribuíram para uma formação inicial deficitária, e colaborou para as dificuldades no aprendizado dentro da universidade, no que se refere à proficiência da língua e ao desempenho profissional. Esses problemas, posso assim articular, impactam no contexto de atuação delas hodiernamente, pois ainda há dificuldades e complicações, mesmo com o acesso facilitado às informações pelas tecnologias. Acrescento que os desafios nesse ambiente estão interligados historicamente ao mito do falante nativo e ao de que não se aprende inglês na escola pública, dentre outros, por causa do preconceito com as comunidades periféricas que se perpetuam ao longo do tempo, esses “ranços” se encontram presentes nos dias atuais, mas é importante salientar que, aos poucos, estão sendo diluídos. Resumidamente, P1 observa como estamos traçando esse caminho de dissolução, sendo um momento de coletividade para todos:

Eu sei que a escola pública atual, de subúrbio, da periferia de Salvador, é uma escola que ainda não é a escola dos nossos sonhos, mas eu acho que está caminhando pra algum lugar bom e eu não acho que é só o professor que tá fazendo isso, os meninos e meninas estão fazendo isso também. Talvez a passos bem lentos, mas a gente está indo pra algum lugar, eu acho! A escola pública conseguiu me mudar porque que não vai mudar outras pessoas? Porque eu sou fruto da escola pública também. Eu sinto que esse meu discurso com você agora, aqui, ele foi construído aqui dentro. Eu não teria essa consciência de tudo o que eu te falei, se eu não tivesse experimentado tudo isso aqui dentro. Então, eu acho que a escola pública nos transforma e eu adoro a escola pública, eu gosto muito da escola pública. Tenho muita fé na escola pública e em tudo que acontece aqui, nos meninos e nas meninas, as coisas boas e as coisas ruins. Porque eu acho que as coisas ruins nos levam as coisas boas também. Não é que aconteça coisa boa 24h não, acontece um bocado de coisa ruim, mas elas nos impulsionam, né? É o que eu vejo, Cíntia, e você deve ver também, tem uma galera de professores muito comprometida, tem muita gente comprometida.

Essa afirmação de P1 reforça as ponderações de Irala e Leffa (2014, p. 275, *apud* HOCHOVSKI & MEIRELLES, 2007) sobre o funcionamento do ensino articulado ao local de atuação que são produzidos, através dos quais eles se referem:

Conhecer, elucidar, tomar partido sobre o impacto social da aprendizagem de línguas de uma forma não ingênua pode contribuir para o empoderamento de discentes e docentes em todos os níveis, no sentido de avançar na compreensão do que significa fazer “funcionar” o ensino, tomando essas ou aquelas decisões, aceitando ou rejeitando esse ou aquele discurso, essa ou aquela prática, esse ou aquele procedimento, os quais, em geral, nunca serão meramente pedagógicos. (IRALA; LEFFA, 2014, p. 275 *apud* HOCHOVSKI; MEIRELLES, 2007)

Em suma, os estereótipos, os preconceitos, o modo de agir dos sujeitos nos espaços escolares, o próprio espaço escolar e comunitário, o acesso às tecnologias, os aspectos sociais, identitários, culturais e políticos, a relação de poder e os tensionamentos são pontos centrais que confrontam a identidade profissional de nós, professoras negras, nesse contexto de atuação. E esses embates, nesse local, nos definem, nos ressignificam e nos identificam enquanto mulheres, repito: sendo negras e professoras, e, devido a essa construção profissional, nos posicionamos desta forma como apontou P1:

Então, se já não tem data show, né? Eu estou usando slides, tô sem data show, preciso de piloto, né? Não tem piloto, eu faço o quê? Aí eu desço e peço piloto, tô precisando de piloto, de um pelo menos. Então eu não digo assim “Ó, não tem piloto, sabe que a escola pública é uma porcaria”. Eu não tenho esse discurso. Eu não posso ter, eu não posso ter. Porque se eles resistem eu resisto também. Se eles estão aqui

resistindo, porque eles estão resistindo, esses meninos e meninas são muito danados porque eles estão dentro da escola pública. Ah, mas não tem alternativa? Talvez não tenham. Mas eles estão tentando fazer dar certo.

Retomando a segunda pergunta a respeito de que forma o seu contexto de atuação contribuiu para sua formação enquanto profissional de línguas, analiso a fala de P1 sobre o seu contexto de atuação. Em um determinado momento de sua fala, ela afirma que sua formação não é oriunda da escola pública, atribuindo sua fluência linguística como proveniente de outros espaços, ratificando, nesse discurso, a qualidade e competência do professor atrelada a esse aspecto. Pensamento esse equivocado, porque ser profissional de LI está para além dessa dimensão. Entretanto, em outro momento, ela narra o contexto de atuação, um elemento forte e contundente na sua identidade profissional, especificamente, lugar este que a fez descobrir como tal e buscar novas formas de aprendizado para o seu aperfeiçoamento, suscitando dela mudanças significativas em suas práticas em decorrência da inserção nessa comunidade; tais argumentos são verificados nos excertos a seguir:

A formação em si eu acho que talvez... a formação anterior a ser professora de inglês, eu acredito que nenhuma. Porque tudo que eu aprendi de inglês no sentido da estrutura de ser uma professora fluente foi anterior a isso. Agora, a minha formação continuada, digamos assim, o que eu passei a achar que eu deveria aprender como professora de inglês ou como qualquer outra professora estando dentro de Paripe, ensinando a alunos e alunas de Almirante Barroso, é essa minha inserção no subúrbio, é fundamental para a minha formação[...]

[...]De jeito nenhum, o que eu acho que eu tenho construído, eu nem gosto muito dessa palavra construído. Eu acho que o que eu tenho ressignificado em minha vida... eu tenho 52 anos, e eu tenho nos últimos 5, 10 anos minha vida como profissional tem mudado. Eu era uma profissional muito acomodada, dentro daquilo que eu julgava está tranquilo, estou ganhando a minha grana, estou ensinando inglês, sei o meu negócio, sei o meu traçado, e eu sabia o que eu aprendi fora do Almirante Barroso, que era a língua inglesa em si, eu tive curso de inglês, fiz faculdade e tal. Mas aí quando eu estou dentro da escola, que eu entendo que eu preciso fazer mais, aí eu começo. Eu voltei a estudar, estou fazendo curso de especialização. E tudo muito de olho na minha formação. Porque eu acho que eu, como professora, sou um instrumento disso tudo. Então eu não quero simplesmente.

No entanto, P4 retificou as ideias apresentadas por P1 sobre a exigência da fluência, sobretudo por acreditar que seriam requisitos necessários para lecionar numa instituição privada. Acredito que é certo que esse é um aspecto importante,

contudo, não é único, pois esses contextos trazem movimentos que implicaram na identidade profissional delas. Neste sentido, P4 mencionou o seguinte:

Contribuiu, eu digo assim, até que eu contribuí, porque até quando eu comecei ensinando, eu fiz Letras com habilitação em Língua inglesa, mas os meus primeiros 5 anos foi numa escola particular, ensinando a língua portuguesa. Eu acho que se eu tivesse essa mesma oportunidade quando eu saí da faculdade, ensinar numa escola particular a língua inglesa, eu acho que eu teria um outro mais... entendeu? Eu acho que seria diferente, porque, querendo ou não, na escola particular, nós somos mais exigidos, entendeu? Então, se eu tivesse a exigência que eu tive na língua portuguesa, se eu tivesse essa exigência na língua inglesa, eu acho que eu seria uma professora de língua inglesa bem melhor

Os trechos que trago posteriormente demonstram o quanto a identidade e as relações identitárias são importantes na construção profissional, porque seja pelo discurso, seja pelas interações sociais, o sujeito se transforma, se modifica. Nessa perspectiva, a identidade docente é construída nos riscos, incertezas, nas dúvidas e questionamentos, os quais esse ambiente remete no momento de partilha de saberes, e, segundo Zoghbi (2009, p.725), no que tange a essa relação homem-língua-contexto:

Os sujeitos envolvidos no processo interativo são revestidos de identidades múltiplas, as quais, muitas vezes, questionadas dentro do grupo social e por vezes são re (construídas) a partir do compartilhamento de conhecimentos e novas experiências. (ZOGHBI, 2009, p. 725).

Desse modo, P2 e P3 compartilharam das argumentações supracitadas, conforme transcrito a seguir:

P2.Em tudo, em tudo! Tudo, porque isso aqui foi de onde eu vim, né? As minhas bases identitárias são daqui. Então assim, não tem como desvincular uma coisa da outra, não é? Contribuiu porque é o que eu conhecia, depois do mundo acadêmico é que você parte para outras perspectivas, para outras realidades. Mas até então foi isso aqui que me fez ser humano até hoje.

P3.Quando eu cheguei na primeira escola pública, foi uma escola realmente longe da minha casa, que foi lá em Cajazeiras. E quando eu olhei necessidade do outro, de pessoas adultas a sede de aprender. Foi isso que me motivou a vir pra sala de aula. Quando eu vi aquele povo assim com aquela vontade de aprender, de entender, de querer. Porque foram pessoas adultas, à noite, e isso eu fui sentindo uma dor tão grande dentro de mim, como se fosse... como se você cerceasse essa possibilidade do outro aprender. E isso foi me motivando pra vim pra sala de aula, mas não foi nada que eu tivesse mentalizado, nem elaborado. As coisas foram surgindo na minha vida

e eu fui abraçando e isso vem contribuindo para eu buscar ser melhor, como pessoa e melhor como profissional.

A afirmação, a seguir, demonstra as incertezas e inconstâncias sobre o contexto de atuação, por ele se apresentar múltiplo, plural e, ao mesmo tempo, singular e essas instabilidades fazerem parte deste lugar. Logo, esses aspectos causam desconfortos à professora por essa aspirar, ciente ou não, que esse seja um lugar homogêneo, linear e acabado. De certo, a ausência de muitos subsídios na escola pública é um fator complicador para as práticas didáticas, contudo, o contexto sempre será um espaço de imprevisibilidades. É notório, nos dados de P4, que a carência de recursos, a desmotivação dos estudantes e precariedade desse ambiente causam nela inseguranças no processo de aprendizagem de LI, visto em vários momentos na sua entrevista. Segundo P4, o contexto de atuação contribuiu da seguinte forma:

Contribui, sim, porque quando eu prestei o concurso, foi um concurso pra língua inglesa. E eu comecei a ter a minha primeira experiência na língua inglesa, foi na escola pública, né? Que foi lá em Periperi. Essa contribuição, assim, que não é muito positiva no fato do aluno não ter... não levar muito a sério a língua inglesa. Então, eu acho que assim, muita coisa dificulta porque eu acho que a língua inglesa poderia ter um peso que tem a língua portuguesa, né? Nós só temos, assim, duas aulas durante a semana. É pouco, não dispusemos de recursos que a língua inglesa exige. Acho que o aluno ele compreende mais quando é ensinado através de uma música, de um vídeo. Eu acho mais interessante, então, de uma forma ou de outra, foi fundamental, sim, essa formação que eu tenho em Paripe, aqui. Eu comecei em Periperi, vim parar aqui em Paripe. Mas, de uma forma ou de outra, eu tento fazer com que os alunos vejam a língua inglesa de uma maneira mais prazerosa e que eles passem também a se identificar com essa língua e não achar que no final ele vai ser aprovado de qualquer forma. Mas é um pouco complicado, porque, pra mim, isso aí já está um pouco enraizado.

Em contrapartida, P5 afirmou que esse espaço contribuiu para promover aulas mais criativas e, ao mesmo tempo, possibilitou um olhar reflexivo para as suas intervenções didáticas, porque, para ela, o aprendizado de LI é sinônimo de cultura e de conhecer o outro nas suas práticas discursivas. Ademais, este lugar é local de promoção desses tipos de atividades, além disso os sujeitos desse contexto solicitam práticas com esse perfil. Portanto, P5 ponderou que:

Ah, em todos os sentidos. Minha aula é uma aula participativa, eu sempre tenho a preocupação de tornar as minhas aulas uma aula de reflexão onde eles possam, através do discurso, dizer o que pensam

e desenvolvo atividades onde eles podem conhecer novas culturas, não necessariamente o inglês. O inglês é só mais uma cultura no processo de aprendizagem, mas também conhecer outras formas de comunicação.

Considerando as observações de aula, os impactos na identidade profissional são mais visíveis, sobretudo porque demanda das professoras um domínio em suas ações e no discurso, haja vista que esse contexto é instável e incerto a cada encontro. As salas de aulas lotadas, a falta de material e um ambiente desconfortável se fizeram presentes nesses momentos, acionando as necessidades dos estudantes em todos os aspectos. Portanto, certos tensionamentos foram observados, tais como: os conflitos em todas as turmas com as professoras, decorrente da faixa etária, por questões sociais e vivências diferentes e/ou semelhantes, por serem mulheres, dentre outros. Essas situações impeliam de forma diversas para elas, pois dependia como cada uma compreendia e mensurava esses confrontos e, sobretudo, quais elementos depreendiam seus posicionamentos enquanto profissionais.

Sendo assim, verifiquei algumas situações em sala, relacionado no que diz respeito a essa dimensão. Inicialmente, P1 ocasionou uma discussão e reflexão sobre o comportamento dos alunos, fazendo refletir acerca do acolhimento de uma pessoa no ambiente (referindo-se a minha presença), que evitassem os excessos, tais como: brincadeiras, conversas paralelas e outros, contudo a professora salientou que a dinâmica da aula continuaria a mesma.

Outra experiência desses encontros, relacionado à P2, uma situação de uma turma sem aula e demandou dela uma solução, sendo a junção das duas. Devido a isso, causou muita conversa, barulho, logo a professora questionou o comportamento dos alunos, levando-os a refletir acerca da postura em sala de aula, sobretudo, porque foi um pedido deles, já que a turma estava sem aula. Em seguida, dando continuidade às apresentações, a professora orientou os alunos quanto às suas posturas numa apresentação, ressaltando que eles necessitavam de concentração, seriedade e conhecimento do tema a ser apresentado.

Entretanto, para P1 e P3, os impactos e conflitos tenderam a ser poucos presentes nesse sentido, por terem uma sala de alunos de faixa etária maior. Em contrapartida, no caso de P4 e P5, notei o oposto, pois os confrontos eram mais latentes e impactantes, suscitando delas algumas ações. Assim, por exemplo, elas debateram sobre o processo de aprendizagem de cada um, o respeito ao coletivo e

enfatazaram que cada aluno participava e aprendia à sua maneira. Outro aspecto que notei é que elas reforçavam positivamente as produções dos alunos e os resultados alcançados e, também, a forma como se reportavam a cada um deles, de maneira solícita e prestativa. Logo, houve sempre um questionamento das professoras em relação aos comportamentos dos alunos, a sua responsabilidade com seu processo de aprendizagem, no que tange frequentar as aulas, fazer as tarefas, participar de maneira efetiva.

Esses embates foram constatados tanto na entrevista quanto nas observações, provando as instabilidades desse contexto. Destarte, finalizo esta análise com a reflexão de Bohn (2009, p.281), no que diz respeito à “contemporaneidade e professor”, subscrevendo os contextos de atuação e traduzindo nossa realidade atual, na seguinte assertiva:

[...] A segurança prevista pelos contextos sociais e profissionais ao longo da história e a tradição de prever tendências futuras a partir de eventos passados, torna-se cada dia mais arriscado. As imprevisibilidades que acompanham os acontecimentos podem tornar este comportamento enganoso. (BOHN, 2009, p. 281).

4.5 REPRESENTAÇÃO SOBRE SEU PAPEL POLÍTICO, SOCIAL E IDEOLÓGICO COMO DOCENTE.

As professoras negras de Língua Inglesa de escolas públicas de Paripe têm uma representatividade nesse ambiente, primeiro porque elas subscrevem seu papel social, político e ideológico nessa comunidade e com os sujeitos pertencentes a ela, imprimindo suas marcas identitárias. Em segundo, o caminho inverso também acontece, esse lugar expõe a elas sua forma de viver, suas dificuldades, suas necessidades e, principalmente, desconstrói e as confronta quanto aos seus pré-conceitos, posicionamentos e estereótipos. Esses papéis não estão acabados, fixos e prontos, eles são mutáveis e instáveis, se adéquam e se ressignificam em vários momentos nas suas trajetórias profissionais.

A escuta dos dados sugere que, embora como professoras tenham “vozes”, nos encontramos invisíveis para alguns, logo interessa de que forma esses posicionamentos se apresentaram tanto na entrevista, quanto nas aulas observadas e no registro fotográfico. Sendo assim, é o diálogo com e por elas, sobretudo, as acepções, as suas dificuldades, as diferenças, as identidades, os seus

questionamentos, as suas atitudes, ou seja, todos os elementos que circunscrevem essas dimensões que nos interessam. Desse modo, ser mulher, negra e professora é um aspecto social muito relevante dentro desse território, onde seu lugar de fala se dá pelas suas escolhas políticas e ideológicas, contraponto a um projeto determinado de representação. Para tanto, consoante Silva (2000, p. 91):

É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporâneas sobre a identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. (SILVA, 2000, p. 91).

Inicialmente, a análise começa pela entrevista em torno de duas perguntas: ***Qual é o papel das professoras negras de língua inglesa nas escolas públicas?*** e ***Ser professor é uma ato político? Por quê?*** Essas indagações foram associadas tanto aos pontos observados nas aulas quanto ao registro fotográfico, quando possível. Em relação ao primeiro questionamento, P1 respondeu que:

E pra mim como professora de inglês eu via uma responsabilidade dupla. Primeiro ele entender que ele precisava aprender a língua dele, a língua mãe, a língua que expressa a cultura dele, os amores dele, o ódio dele e que isso não poderia ser um motivo pra ele não querer aprender uma outra língua. Era o oposto, era dizer “Poxa, eu não sei nem a minha, eu vou aprender a minha, por que eu quero aprender outras”. Então como professora de inglês, independente de ser uma professora negra, eu tinha esse compromisso de fazer os meninos e meninas pensarem sobre outra ótica. Como assim? Eu dizia para eles: uma língua inglesa abre portas, a língua inglesa abre possibilidades para vocês. E enquanto negra, até o meu entendimento como negra foi construído dentro do colégio X.

Já P2 disse:

Eu vejo que é a referência, Cintia, é a referência o aluno te enxergar, não é? Principalmente, eu que nasci aqui em Periperi, vivi aqui a minha vida toda em Paripe. Te vê como igual, né? “Poxa, a professora P2, negra, nasceu e se criou aqui em Paripe” e se tornar... é isso a referência, não tem muito o que falar não. É uma referência pra eles

A professora P1 enfatizou seu papel social e cidadão em desconstruir a ideia de que não se aprende Inglês na escola pública e, sobretudo, no que corresponde ao aprendizado do aluno. Ela reiterou que o aprendizado de outra língua possibilita ir para além do seu lugar, e essa condição é para todos, inclusive para os estudantes; conforme salientou, é pensar por outra ótica, é fazer o aluno compreender que ele é sujeito do mundo e, como tal, necessita apropriar-se desse conhecimento que lhe é ofertado. De outro modo, a professora apontou que se empoderou enquanto negra na

convivência com a escola, ou seja, junto com seus alunos, essa condicionante é fator de extrema relevância, pois é notório que a professora carrega a historicidade “aturada” pelo preconceito racial, o qual ainda persiste nos dias atuais. A descaracterização que lidamos ao longo da história em relação ao estereótipo do tipo de professor de LI desejável, com características físicas ideais específicas para o cargo se constituiu ou constitui por anos. Contudo, em tempo, a professora entendeu-se enquanto negra na vivência com os estudantes, devido à situação de reconhecimento das lutas e resistências de nossa etnia na humanidade.

Sob este prisma, P2 se apresenta como sinônimo de referência para os estudantes e comunidade, especificamente, porque ela conviveu naquele lugar e os alunos a consideram como igual, ou seja, o sentido de pertencimento a esse território e como negra. Essa representação de si e reconhecimento demonstram o quanto somos atravessadas pelas questões ideológicas, de quem nós somos quanto à etnicidade, ao gênero, à identidade e ao profissional, nos leva a questionar sempre essas representações fixas e rotuladas, em consonância ao que assinala Ribeiro (2017. p.86) de que “assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social”.

Essa afirmação supracitada, da autora Djamila Ribeiro (2017), pensando no lugar de fala e localização social, é deflagrada nessa seguinte assertiva de P1, enquanto sua construção social, étnica, de gênero e identitária, apreciados em diversos momentos de sua fala, o qual eu acredito ser importante expor, afinal este é um trabalho de escuta dos papéis sociais delas:

Meu cabelo foi ficando encaracolado junto com os das minhas alunas. Junto com os discursos dos meus colegas. Então, aí virou outra coisa, aí virou: “Ó, professores de inglês são importantes porque eles vão lhe dizer que aquilo que eles lhe disseram é verdade. Que ‘você não fala a sua língua portanto você não é capaz de aprender outra’ isso ensinaram a vocês, vocês não podem repetir esse mantra, e o fato de eu ser negra reforça o fato de que se eu posso você pode. E eu estou lhe dizendo que posso, portanto acredite em mim!”. Eu acho que como professora negra de inglês quebrar esse paradigma, digamos assim... não é nem um paradigma, é...

Entrevistador: Esse estereótipo.

P1: Esse estereótipo de que não se fala “Aluno de escola pública não sabe falar uma língua, não precisa, pra quê que ele quer aprender uma, ele quer pra quê? Qual a necessidade, filhinho?”. E a gente como professora de inglês e professora negra, a gente diz assim pra ele “Ó, quando eu viajo, eu falo inglês, o mundo inteiro fala inglês”. Aí, eu

penso que basta eu dizer isso pra eles fazerem uma espécie de análise “poxa, ela é negra, como eu, ela fala inglês, se ela pode eu posso”. Então, talvez, essa coisa da minha função seja mais simbólica mesmo, não que eu use isso como uma bandeira, uso mais como a ideia do poder do conhecimento pra levar eles pra outros lugares. E quando se trata do aprendizado de outra língua que é uma coisa que foi ensinada dentro da escola pública de uma forma perversa pros meninos é que abre portas, e não é interessante que o aluno e aluna de escola pública de periferia tenha portas abertas pra lugar nenhum[...]

[...]Não que o subúrbio seja ruim. Quando eu falo subúrbio, é o subúrbio simbólico do lugar sem estrutura, o lugar sem possibilidade sem cultura, não é sem cultura. É sem possibilidade de um teatro, de um cinema, etc, é isso que eu estou falando. Então, na verdade, é quebrar esse lugar de um subúrbio simbólico, porque aqui pode ser um lugar massa. É um lugar massa. É um lugar massa, mas é preciso também que a gente se sinta feliz por ser suburbano e não ter nenhum problema em ser um suburbano que fala inglês, que fala francês, que vai pra Europa que vai pra onde ele quiser, e não ficar com aquela coisa perversamente doente e sádica, porque é um sadismo, eu sou muito pouco politizada, mas eu entendo que é uma lógica atrás disso, eu acho que não foi à toa que esse discurso foi construído.

Da mesma maneira, P1 trouxe a relação de poder explicitamente em seu discurso, quando mencionou “quebrar o paradigma”, “estereótipo”, “o subúrbio simbólico” e “aluno de escola pública não sabe falar uma língua”. Esses são os esquemas mais perversos e opressores impressos na sociedade, principalmente, no ensino e aprendizado de LI nas escolas públicas, os quais durante muito tempo foram repassados e afirmados por muitos. E esses “mantras” são embates diários no nosso exercício, pois estamos cientes da nossa função que agrega as visões políticas, cidadãs e sociais, tendo em vista a desconstrução do discurso universal eurocêntrico estabelecido por um longo período, o qual hoje é questionado e confrontado. Portanto, ser negra e mulher não é algo secundário nesse espaço social, é uma identidade transgressora e subversiva das ideias estigmatizadas e sobrepostas a nós.

Consoante a P1 e a P2, os outros sujeitos da pesquisa legitimaram as afirmações delas quando discutem as questões sobre a intelectualidade desses estudantes, de trazer propostas que abarque as questões culturais e o reconhecimento de si, desmitificando os entraves constituídos para eles no que se refere às suas habilidades intelectuais, sendo elas modelos de ascensão, de conquistas e de mudanças. Embora elas tenham dito que ser negra não é relevante, porém é visível em seu discurso um aspecto de luta, de respeito às diferenças, de

rompimento ao preconceito e desigualdades e transformação. Nesse sentido, embora a ausência de consciência concreta da importância de ser negra não esteja em suas falas, a prática tecida em seus discursos remete ao contrário. Assim, essas falas se devem à suplantação histórica em relação à nossa etnia, sendo construída como secundária e sem valor na humanidade. Por isso, devemos ter uma postura autêntica e forte em relação ao nosso *status* na sociedade e combater o que aponta Hooks (2015. p.208): “criticar a hegemonia racista, classista e sexista dominante vislumbrar e criar uma contra hegemonia”. Esse aspecto foi observado nos excertos a seguir de P3, P4 e P5:

P3:Eu ainda não tinha pensado muito nessas questões assim. Sabe o porquê? Eu procuro não ser radical em relação porque eu sou negra, não. Eu procuro olhar para perceber que o outro ele precisa também de confiança e autoestima, independente da cor dessa pessoa. Mas, enquanto mulher numa sociedade, num bairro periférico que te olha de forma diferenciada. E eles se veem também de forma bem lá embaixo, como aquela impossibilidade de alcançar, aquele aniquilamento intelectual, de autoestima. Porque, pra mim, eu olho como um aniquilamento de autoestima. Eu preciso mostrar pra eles que eles são capazes de levantar e chegar onde ele quiser. Mas ele precisa um pouco, pra mim, tirar essa questão de raça, de ser negro, mas de ser pessoa, de ser gente, de ser ser. E entender que, na minha concepção, porque essa questão de pele influencia na nossa vida, influencia, mas eu não preciso trazer isso comigo, particularmente eu em mim. Então eu olho, eu tenho que observar o outro, respeitando o outro no espaço que ele está. Respeitando, entendendo esse outro, mas buscando também o respeito em mim, dentro do que eu almejo e do que eu preciso. Quando eu falo até para minha filha isso ela fala até assim pra mim “Aah, minha mãe”. Eu não preciso levar isso nas minhas costas carregando, eu preciso olhar pra mim como ser e que eu tenho capacidade de melhorar, qualquer um pode, qualquer um deve. Melhor ainda nós, a pele escura, porque eu sou pretinha mesmo... Mostrar a eles que você é capaz[...]

P4:O meu papel é, apesar de ser negra, é mostrar que todos tem essa capacidade de aprender uma outra língua, e se tornar um sinal positivo pra aquele aluno “poxa, a professora dá aula de língua inglesa, eu também posso... não é porque somos negros da periferia que somos incapazes de ter o conhecimento numa outra língua”.

P5:Olhe, Cíntia, vou ser sincera. Essa concepção do racial, do negro, eu não percebo que deva ser algo de suma importância, de relevância na construção da aprendizagem do menino não. Eu vejo que a gente precisa conscientizar esse menino na questão da sua origem, da sua raça e da sua cor, mas não como foco da aprendizagem, porque a aprendizagem envolve vários elementos culturais que ele precisa conhecer além da minha própria raça. A minha raça pode ser um parâmetro, mas não um fim pra que se discuta a questão da cultura, entendeu? É uma opinião pessoal, pode ser que eu mude de ideia, mas é uma questão... Não houve nenhum entrave nesse sentido de

eu ser uma professora de inglês negra, né? Eu estou falando das relações na sala de aula com relação aos meus alunos, contra ou a favor dos meus conceitos, da minha forma de ensinar, da minha prática pedagógica, isso não influenciou em absolutamente nada, até hoje, né? Eu nunca senti alunos me tratando diferente porque sou negra, ou, muito pelo contrário, acho que eles percebem o meu profissionalismo, a minha preocupação, a minha intenção pedagógica que é muito fundamental, né? Quando eu penso na aprendizagem, da maneira que eu me relaciono com os alunos negros, os alunos brancos, os alunos de todas as cores isso possibilita que ele entenda que o respeito é a base para a construção de qualquer aprendizagem. Então, eu não vejo com entrave, eu vejo como uma oportunidade para se discutir as questões culturais mesmo.

Retomo a segunda pergunta da entrevista: ser professor é um ato político? Por quê? Primeiramente, traduzo esse questionamento na ideia do coletivo e, por conseguinte, na luta de gênero e etnia que permeia as convicções dos embates identitários profissionais e sociais. Como sugere Hooks (2015, p.208), a luta feminina corrobora, segundo ela, para “a formação de uma teoria e uma práxis feminista libertadoras é de responsabilidade coletiva que deve ser compartilhada”. Esse é o ato político primeiro, ou seja, a luta feminina coletiva, no entanto ela é condicionante da luta racial, sendo professoras e, conseqüentemente, os demais temas são envolvidos nessa condição.

Historicamente, ser professor versava por dualidades distintas, ser político ou ser submisso às opressões das instituições organizadas e sociedade, dessa forma, é construída a identidade profissional docente nesse duelo em ser crítico ou acrítico, dinâmico ou inerte, treinador ou reflexivo, vocação ou profissão, foram dilemas itinerantes na nossa função. Haja vista nos dias atuais, ser professor é sinônimo de resistência e política, e quem não tem essas posturas encontra-se à margem; no que tange ser subserviente às opressões, esses encontros combatidos por nós proporcionaram avanços na carreira acerca dos direitos adquiridos.

Em vista disso, a unanimidade das professoras em afirmarem que ser professor é um ato político, porque somos formadoras de opinião e contribuimos para a formação cidadã dos estudantes, pois somos a referência para eles, representa um salto e um avanço nas políticas identitárias profissionais e educacionais. Em seguida, trago esses dados, nas falas de P2 e P4, que dialogam quando apresentam a importância da formação cidadã e de que somos partes importantes nesse processo. Assim, elas ponderaram:

P2: Tudo nessa vida é um ato político. Tudo na vida é um ato político, né, Cíntia? Tudo nessa vida é um ato político, porque é perigoso fazer essa afirmação, mas infelizmente ou felizmente, nós formamos opiniões, Cíntia. Tá entendendo? A televisão está aí, mas nós também estamos aqui em sala de aula para isso. Para tentar fazer com que esse aluno tenha uma visão mais politizada de vida, do que ele vê. Infelizmente, ou felizmente, também ele vê a opinião, ele vê a fala do professor como algo importante pra vida dele, e acaba aqui sendo uma referência pra vida daquele aluno, ok?

P4: É, ser professor é um ato político, sim. Porque, de uma forma ou de outra, nós estamos ajudando esse cidadão a ter uma visão, uma visão política, uma visão social, de uma forma ou de outra, nós interferimos sim na formação do cidadão

Ademais, Bonh (2015, p. 125) argumenta que:

O professor não tem mais as respostas prontas, mas leva perguntas a serem entretidas, verdades a serem construídas e desconstruídas, semelhantes a vida, fluindo, reagindo dentro das subjetividades personalizadas, construídas historicamente. (BONH, 2015, p. 125).

Sob essa ótica, as professoras exercem um papel significativo de promover a autonomia dos estudantes e, também, o exercício da sua, permitindo os desencontros de pensamentos e concepções, reconfigurando seu modo de agir e pensar na interação com o outro. Desta maneira, circulam as argumentações de P3 e P5, as quais definem como ato político uma atitude autônoma e de intensas ressignificações sobre o social e a comunidade inserida, presente nestas assertivas:

P5: Também é um ato político, porque se você dá oportunidade ao aluno para fazer uma reflexão sobre o que ele vivencia, o que ele vive, a área onde ele vive, é uma atitude política também. Várias outras concepções você traz para sala de aula para torná-lo mais crítico acerca da realidade, acerca do social, do que ele vive.

P3: Of course. É claro que é, a partir do momento que você mostra que esse indivíduo precisa pensar, pensar por ele mesmo, e não eu dizer pra ele o que ele pensar. Porque a gente percebe hoje com essa questão política eles estão trazendo, fazendo com que o indivíduo ou educando ... Traz tudo prontinho pro aluno pensar de uma forma. Então é um ato político, porque você faz com que ele pense, e tenha autonomia. E, pra ter autonomia, você precisa estudar, você precisa ler, você precisa discutir, você precisa estar dando a sua contribuição e recebendo a contribuição do outro. Então, por isso eu acho que é um ato político. Só você adquirir essa autonomia, pra mim, não tem outra questão mais gratificante. Ou seja, ato político é e deve ser.

Por último, e tão importante quanto os demais aspectos citados, P1 relata sua trajetória pessoal e seu processo de politização. Ela aludiu a três situações distintas: a primeira, a sua mudança e transformação para o desenvolvimento desse papel que se deu na relação com a escola e resignificada constantemente, mesmo diante de

suas limitações; a segunda, versa sobre a sua função como articuladora e formadora de opinião para esses estudantes, no que diz respeito à desconstrução dos dogmas impostos a eles; por fim, a terceira situação, a sua resistência nessa profissão, palavra muito mencionada aqui nesta pesquisa, caracterizando como ato político nos embates dos encontros por nós e sobretudo, pelos os alunos. Assim, ela apontou o seguinte:

P1: Totalmente. (Risos). Como eu disse, Cíntia, eu nem me sinto uma pessoa politizada, entendida da política, digamos partidária, eu não sou essa pessoa. Mas eu sou um ser político. Eu entendo, por exemplo. Eu quero acreditar muito que essa minha mudança enquanto o meu perfil de professora mudou sendo retroalimentada pelo Barroso. O Almirante Barroso me deu muito. Esse colégio me deu muita coisa. Abriu meu olho pra muitas coisas que eu não via. Então é óbvio, é óbvio pra mim que eu me sinto um ser político como professora, ainda que eu tenha uma limitação na política partidária, ou até na compreensão de algumas coisa que eu fico meio perdida ainda, meio lesada. É golpe? Não é golpe? Agora eu sei que é golpe. (Risos). Mas eu me sinto assim, [...]

P1: Na minha cabeça funciona assim, tudo pra mim é motivação, não só pra ensinar inglês, mas pra dizer pra esses meninos “Eu acredito em vocês! Eu acredito em vocês!”. O que não é mentira, entendeu, Cíntia? Não é mentira. Antes de eu entrar na escola pública eu ouvia tantos relatos depreciativos tanto da escola, quanto dos meninos e meninas. Como se fossem pessoas incapazes. É óbvio que a gente lida com, eu não vou dizer pra você que meus dias são todos de glória, eu não vou dizer isso a você. “Ah, todo dia é lindo” não é verdade. Porém, você encontra dentro da escola pública meninos e meninas muito inteligentes pra várias áreas[...]

P1: Então um menino e uma menina que tá dentro de uma escola dessa cheio de limitações, ele tá se virando, ele tá aprendendo, ele tá lutando, ele tá resistindo, quem sou eu pra não resistir? Quem sou eu pra dizer pra ele você não consegue? Eu sou o oposto, eu quero crer que eu sou o oposto. Eu quero dizer pra eles “Vocês podem ir ao céu”, entendeu? Então eu quero acreditar que eu tô fazendo política do meu jeito, se eu estou fazendo, eu quero dizer pros meninos que o que disseram pra vocês a vida inteira não é verdade! Não é verdade, vocês são capazes, inteligentes e eu acredito em vocês.

Sob outro viés dos dados, ou seja, considerando as observações das aulas, alguns pontos foram observados acerca da representação do papel político, levantado pelas duas perguntas da entrevista. Contudo, vale ressaltar que a análise é orientada por uma ótica individual da pesquisadora no contato e interação com esses sujeitos. Sendo assim, foram constatadas as distintas experiências. No caso de P1, a professora teve um posicionamento rígido, caracterizado em atitudes depreciativas

que aconteciam com os alunos, por exemplo, fazer brincadeiras ofensivas com os colegas, não prestar atenção na aula, dentre outros. Ela fazia uso de argumentos convincentes, ou não, para que esses refletissem se seriam adequados ou não; a alternância desses argumentos deveu-se à compreensão por parte dos alunos de tratar-se de uma escolha deles em modificar as suas atitudes.

Percebe-se, nesse comportamento de P1, uma postura frente às questões sociais e, principalmente, as de gênero e, durante as observações, essas atitudes reflexivas foram constantes na sua aula, de modo que percebi o seu combate à desmistificação desses preconceitos, como uma ação política dela, um enfrentamento ao apresentado nesse contexto. Nesse sentido, para Celani (2001, p.26), “educar não é apenas um ato de conhecimento: é também um ato político”, e como tal é uma prática diária no contexto educacional.

Contudo, em outro dado momento, foi deflagrada uma situação peculiar em sala que convém aludir aqui. Houve uma ponderação incisiva da professora em relação à atitude de um aluno e, também, dos alunos do sexo masculino: a primeira foi devido ao fato de o estudante ter se referido de forma pejorativa a cor da colega, por ela ser negra e a sua beleza estética (chamou-a de “feia” e “preta”), ressaltou que, pela lei, ele não pode se dirigir a ela dessa forma, não pode também por ser mulher e ser humano, salientou o respeito ao outro. A professora também se referiu a este comportamento machista como algo perpetuado ao longo da história da sociedade, na qual os meninos aprendem com os pais uma lógica de violência, causadora de estupros, violência física, assassinatos e outros. Em seguida, ratificou a atitude dos meninos em silenciá-la enquanto mulher, ou seja, não a deixando falar, aclarando que aquele comportamento era uma atitude machista e autoritária, ressaltando que essa atitude não cabe nos dias atuais.

Sem dúvida, a professora compreendeu esse momento propício para uma discussão significativa acerca do tema mulher e negritude, embora ela tenha mais salientado a vulnerabilidade da mulher. Essa é uma das multifaces da profissão, a qual requer do profissional uma ação politizada e cuidadosa em sua abordagem e, dessa forma, se deu o posicionamento da professora nessa situação. Isso, também, apareceu na entrevista, quando, diante de uma situação de agressividade ocorrida na sala de aula, ela precisou posicionar-se, como se apresenta a seguir:

P1: Mas eu me sinto assim, um exemplo, hoje mesmo teve uma garota que se desentendeu com a outra na sala, ficou muito nervosa, ameaçou a colega e tal. Terminaram baixando na direção com aluno. Aí era minha aula, depois da conversa subimos para minha aula. Então naquele momento não pude deixar aquilo passar. Na minha cabeça é assim: “Pera, houve um momento de agressividade, de violência grande. Elas poderiam ter se agredido aqui. É nono ano, eu não posso deixar isso passar. Isso é uma oportunidade de falar o que eu penso sobre o que aconteceu.

No que concerne à P2, a professora questionou um comentário do aluno na apresentação do seminário sobre o cantor Elton John, e ela solicitou uma atividade de biografia de alguns cantores americanos importantes, pois o estudante ratificou a sexualidade dele de modo irônico. Sendo assim, a professora sinalizou para a importância do respeito ao cantor, sendo ele um ser humano tal e qual eles. Essas temáticas sociais, ideológicas e culturais são recorrentes e suscitam das educadoras que revelem seus posicionamentos, ou seja, a sua opinião sobre determinados assuntos. Desse modo, comprova-se, nessas vivências de observações, que o assunto abordado está imbricado com os papéis identitários profissionais dessas professoras. Outro exemplo provém da observação de P3, das reflexões dela, a partir da atividade sobre álcool, em que se referiu aos perigos do uso excessivo desta substância e aos seus males.

Em outra situação, P2 teceu críticas ao comportamento dos alunos em ridicularizar os colegas em suas apresentações, questionou-os em relação ao julgamento, ao expor e constranger o outro, salientou que eles deveriam ter sensibilidade e empatia, ou seja, que se colocassem no lugar do outro, sendo essa situação uma nova etapa no processo de aprendizagem, a qual todos estão se familiarizando com esse tipo de abordagem. Nessa mesma perspectiva, P3 questionou as posturas dos alunos numa apresentação em que eles necessitavam de concentração, seriedade e conhecimento do tema a ser apresentado, principalmente, sobre suas responsabilidades na busca das informações, motivando-os a ampliarem sua percepção sobre o mundo, imprimindo suas opiniões.

Na observação de P4, em um dado momento na atividade de bingo, relacionada ao assunto *Simple Present*, a professora sugeriu aos alunos que repartissem o prêmio com os colegas, os quais venceram o jogo. A professora revelou e promoveu uma atitude cidadã entre os sujeitos presentes naquele contexto, além de enfatizar a importância da conservação do patrimônio público, como não jogar lixo no chão, não

quebrar os materiais físicos, dentre outros. De acordo com esse ponto de vista, o posicionamento é fruto da identidade profissional que solicita dela a legitimidade de expor essas temáticas em sala. Nesse mesmo processo, encontra-se P5, quando questionou um aluno por ele estar sentado na mesa, salientando a importância da preservação do patrimônio público. Essas questões de cidadania são reveladas pelas professoras no intuito de formar o sujeito, há sempre um questionamento delas em relação ao comportamento dos alunos, a sua responsabilidade com seu processo de aprendizagem, no que tange a frequentar as aulas, fazer as tarefas e participar de maneira efetiva na aula.

Vale salientar que, com a experiência dessas observações, pude perceber as atitudes diferenciadas no que diz respeito aos posicionamentos políticos e sociais das professoras em relação aos estudantes. O diálogo é mais fluente e reflexivo com os alunos das turmas mais avançadas, as docentes conseguem expressar seus posicionamentos políticos e ideológicos construídos ao longo da sua formação profissional, pois esses em alguns momentos questionaram, apresentaram uma situação negativa ou positiva e houve debates, como no caso de P1, P2 e P3. Entretanto, nas turmas de alunos com idade menor, presentes nas salas de P4 e P5, os debates se apresentaram em poucos momentos, muitos mais por citar ou comentar. Outro ponto importante a ser mencionado é que as reflexões se limitavam a pontuações breves ou citações, digo isso porque não houve um debate mais incisivo acerca dos posicionamentos de cada um e suas reflexões, neste caso me refiro a todas.

Embora, nesta análise eu tenha observado seus posicionamentos e suas representações diante de seus papéis, a exposição dessas professoras foram construídas pela identidade profissional e se deu pelo fazer pedagógico, assim é importante promover a discussão em sala.

Em síntese, os dados demonstram que o lugar de fala e a localização social são pontos importantes, tanto nas concepções linguísticas, constituições identitárias profissionais quanto nos impactos do contexto de ensino e nas representações do papel social, político e ideológico para a construção identitárias dessas professoras e que, ademais, este lugar de fala é tão relevante quantos os outros lugares. Portanto, devem ser falados e reconhecidos e, principalmente, por apresentarem as produções intelectuais e os trajetos dessas professoras, os quais permeiam por experiências

comuns e singulares ao mesmo tempo para cada uma delas. Ribeiro (2017, p.69) traz uma reflexão sobre esse lugar e assinala:

O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades, assim como faz com que os homens brancos, que se pensam universais, se racializem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder, como nos ensina Kilomba⁷. (RIBEIRO, 2017, p. 69).

Outrossim, desmitificar essas questões estruturais, tanto no aspecto das comunidades ditas periféricas e os sujeitos inseridos quanto nas relações étnicas e de gênero é preponderante nos dias atuais, pois isso causa tensionamentos e efeitos desastrosos no conhecimento e na relação com o outro provenientes da formação social e histórica desses seres. Ribeiro (2017, p.67-68.), ainda, discute essas dissonâncias na autodefinição de cada um e inclusive esses equívocos são postos por P3 e P4 no que concerne às suas vivências raciais, logo a autora aponta o seguinte:

O fato de uma pessoa ser negra não significa que ela saberá refletir crítica e filosoficamente, sobre as consequências do racismo. Inclusive, ela até poderá dizer que nunca sentiu racismo, que sua vivência não comporta ou que ela nunca passou por isso. E sabemos o quanto alguns grupos adoram fazer uso dessas pessoas. Mas o fato dessa pessoa dizer que não sentiu racismo, não faz com que, por conta de sua localização social, ela não tenha tido menos oportunidades e direitos. A discussão é sobretudo estrutural e não “pós-moderna”, como os acusadores da teoria gostam de afirmar. (RIBEIRO, 2017, p. 67-68).

Por fim, a identidade profissional docente vivenciada por elas fissa uma visão segregacionista, acomodada e oprimida para a constituição de sua formação, pelo contrário, o comportamento que se configurou ao longo dessa identidade, até aqui, circula em um sujeito político insurgente, subversivo e resistente às narrativas dominantes e hegemônicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, retomo as perguntas de pesquisa, com o fim de perceber os pontos de encontros e desencontros entre os sujeitos da pesquisa, neste caso, as professoras com relação à sua identidade docente. Desse modo, pretendo

⁷ Grada Kilomba é escritora, teórica, artista, e também tem trabalho debruçado no saber descolonial e nas relações entre gênero e raça.

compreender a diversidade da perspectiva delas, entrelaçada a uma visão ampla de análise dos dados. Posteriormente, reflito acerca dos meus posicionamentos e considerações no que tange às vivências e aprendizagens ocorridas durante o processo da pesquisa, sobretudo, tendo presentes as respostas para as inquietações iniciais materializadas como foco deste estudo. Por fim, trato dos caminhos que apontaram a pesquisa e de sua contribuição para outras futuras.

Quanto ao primeiro aspecto, qual seja, a retomada das perguntas levantadas nesta pesquisa, entendo, à luz da ideia de Brandão (2003, p.36-37), a relação entre o objeto e olhar, quando essa se refere ao telescópio como uma tecnologia avançada para um olhar múltiplo sobre o objeto, mas ainda assim enfatiza que é o olho humano que observa e analisa e, sobretudo, interpreta e constrói sentido sobre o fenômeno. Sendo assim, essa discussão sobre os dados tem uma visão particular, embora haja um sentido coletivo no que diz respeito aos pontos de convergências e divergências entre elas, no que tange ao aparecimento de novos elementos, ou mesmo, à ratificação de alguns posicionamentos.

Portanto, faz necessário retomar aqui as perguntas de pesquisa, a saber:

-Como as professoras negras de Língua Inglesa de escolas públicas de Paripe percebem sua identidade profissional?

-De que modo o contexto de ensino interfere nos processos identitários profissionais dessas docentes?

- De que forma a percepção sobre a identidade profissional se relaciona com o posicionamento dessas professoras na prática de ensino de Língua Inglesa?

- Como o conhecimento sobre a representação identitária profissional pode afetar o processo de ensino nesse contexto?

Pensando na primeira pergunta, levando em consideração a formação universitária delas, constituídas nos anos 1990 e 2000, a identidade profissional se definiu em torno do conhecimento acadêmico e, de igual modo, está marcada pelas adversidades e diversidades pessoais de cada uma delas, além das experiências educacionais, sociais, culturais e, sobretudo, pelas escolhas de qual caminho seguir em suas trajetórias. Em decorrência dessas escolhas, no que diz respeito à compreensão sobre a língua, as professoras enfatizaram a busca de interagir com o

outro, no intuito de provocar mudanças nas atitudes e maneiras de agir dos sujeitos bem como salientaram a importância de sua atuação neste sentido.

Outro ponto importante a mencionar é a relação com o outro, principalmente quanto à necessidade de compreender as crenças da comunidade na qual se está inserido e ser agente de mudança e produtor de conhecimento. Logo, estando cientes disso, as professoras enfatizaram a necessidade de incentivar e estimular seus alunos em suas reflexões e posicionamentos, dentro do mar de incertezas, dúvidas e conflitos. Essas situações, ao longo da trajetória profissional, relato este presente na entrevista e também nas aulas observadas e registro fotográfico, são redimensionadas e ressignificadas pelas experiências vividas e compartilhadas dentro e fora do contexto escolar.

Foi perceptível, nesses encontros que tive com as professoras, a importância de questioná-las sobre a sua identidade profissional e sobre como elas se constituem enquanto docentes, pois para umas estava muito claro quais aspectos faziam parte dessa construção, enquanto para outras “a ficha caiu” ao perceberem como essa identidade se constituía. Durante este processo, percebi, na aplicação desses instrumentos e no contato com as professoras, que caminhamos mesmo em passos lentos no que posso chamar de maturidade da identidade profissional, e com muita certeza atrelá-la a ser pai, mãe, vocação, missão, dentre outros, em sua complexidade, é muito incipiente, além de contribuir para as “síndromes” provocadas por assumirmos papéis externos à nossa profissão. Os dados gerados afirmaram essa minha concepção, sobretudo, observo que esse discurso não cabe mais na contemporaneidade.

Essa escuta, a partir das professoras, corroborou para a desmitificação do conceito e estigmas que circundam essa identidade sob o prisma desses diferentes olhares, já que, segundo afirma Souza (2016, p. 28):

O itinerário, as cartografias e os olhares possibilitados pelas trilhas e trajetórias vivenciadas pelos pesquisadores brasileiros têm indicado novos caminhos investigativos sobre a formação dos professores e a configuração da emergência dos estudos no campo da profissionalização, da identidade e dos saberes como fundamentais para reconstrução da imagem docente, tendo em vista uma melhor compreensão da complexidade do ofício, da possível superação da crise de identidade, da ambiguidade entre profissionalização e a proletarianização, da escuta de vozes dos professores e dos repertórios de conhecimentos pertinentes aos saberes próprios do professor em

seu processo de formação pessoal e profissional. (SOUZA, 2016, p. 28).

Sob essa perspectiva, a segunda pergunta de pesquisa foi pertinente por estar voltada à compreensão dos contextos nos quais essas trajetórias são construídas, especificamente, pela complexidade que denotaram as professoras imersas nesse ambiente. Foi fato, sobretudo consoante aos dados gerados, que o contexto de ensino interfere e impacta na construção da identidade profissional; essa percepção foi observada quando elas simbolizaram o contexto como “referência”, lugar onde a identidade profissional é “retroalimentada”, o conhecimento de si e do outro é redefinido nas relações identitárias estabelecidas em sala de aula, na instituição escolar e em Paripe. Os registros fotográficos deflagraram essa afirmação mencionada anteriormente, pois é no/pelo contexto de ensino que as nossas identidades são confrontadas, desestabilizadas, as quais emergem das incertezas, das inadequações e adequações. Assim, é nesse momento em que as escolhas coerentes ou não são decididas, impactando diretamente nessa mesma identidade.

Penso desse modo, porque é nesses instantes que nos deparamos com as subjetividades, as alteridades, as diversidades presentes nos sujeitos e na comunidade e a nossa identidade profissional é a alavanca para dialogarmos com as inconstâncias que regem a profissão. Além disso, essas rupturas, proporcionadas pelo contexto de ensino, nos trazem aprendizagens, nos reconstroem e, sobretudo, compreendemos o que envolve e o que é inerente a essa identidade. A criticidade é outra palavra prevista para a construção da identidade profissional, pois os dados apontaram para o fato de que as professoras interagem com indivíduos e contextos sociais diferentes e, a partir disso, têm posicionamentos que desvelam ou revelam o agir como docentes.

Passando para a terceira pergunta, as aulas observadas dimensionaram o quanto essa relação é tênue, complexa e singular, com altos e baixos, contudo intensa e prazerosa. Nas aulas, observei que as situações atípicas e típicas das práticas de ensino são solucionadas pela ciência da identidade docente e se destacam as ações que possibilitam o envolvimento e interação com os estudantes e, principalmente, contribuem para reflexão dos posicionamentos de ambos.

Portanto, o respeito pela subjetividade do estudante, a linguagem de proximidade, a fluidez das relações são percepções que dialogam com a identidade

profissional. Por outro lado, as inconstâncias e incertezas caminham juntas, o pronto e o acabado não existem mais e, consoante Bohn (2006, p. 125),

O professor não tem mais as respostas prontas, mas leva perguntas a serem entretidas, verdades a serem construídas e desconstruídas, semelhante a vida, fluindo, reagindo dentro das subjetividades personalizadas, construídas historicamente. (BOHN, 2006, p. 125).

Sendo assim, essas três perguntas são resumidas na entrevista de P1, que seleciono como exemplo, tanto quanto à percepção da identidade profissional, como quanto às relações e aos processos identitários, os posicionamentos e o contexto de ensino, quando ela afirma o seguinte:

Hoje em dia eu acho que a minha identidade tem muito a ver com uma construção longa de uma professora que veio de uma realidade muito diferente da escola pública e que se entendeu como professora convivendo com o que há de melhor dentro da escola. Porque eu acredito muito, eu não estou falando isso porque estou dando esta entrevista, eu acredito muito no poder da escola pública.

Por fim, a última pergunta refere-se à ciência da representação, mas aqui nesse corpo vista como problematização desses “rótulos” e lugares que nos postulam enquanto docentes, ou seja, aqueles já mencionados. Além disso, também é a identificação da relação de poder velada que rege a nossa profissão e que, muitas vezes, afeta a construção de nossa identidade profissional. Neste sentido, Silva (2000, p. 91) afirma que “a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado às relações de poder”.

Sendo assim, as professoras transgridem e subvertem essas representações sobre a identidade profissional, pois durante o processo de pesquisa os seus posicionamentos e atitudes, em grande parte, foram libertadores e autônomos. Por isso, destacou-se que, de forma unânime, as professoras concordam que ser professor é um ato político, uma vez que implica confrontar ideologias pré-determinadas, assumir o papel de formador de opinião e mediador do processo de cidadania. Penso que essas verdades absolutas acerca da concepção da identidade profissional estão sendo diluídas por esse pensar e, por conseguinte, isso afeta positivamente o contexto de ensino.

Entretanto, outro aspecto constatado no registro fotográfico das quatro professoras foi que elas apresentaram apenas a escola e/ou sala de aula como representação de sua identidade profissional. O externo, ou seja, a comunidade fora

da escola, ainda é uma barreira a ser rompida, pois é uma visão equivocada de que o que está fora não as interpelam. Contudo, a meu ver, se faz necessário um diálogo mais amplo com esse território, pois o conhecimento dessa sociedade na qual se insere o nosso estudante é de suma importância, primeiro para desmistificar os estereótipos e representações (im) postas a nós e a eles e, segundo, por coadunar com a ideia do “culturalmente sensível”, compreender esses sujeitos no seu modo de ser e agir no mundo, conforme mencionados por elas durante o processo da pesquisa.

Assim, conforme aponta Celani (2001, p.26), “educar não é apenas um ato de conhecimento; é também um ato político”, e como tal requer humanidade nas suas intervenções e atitudes. Desse modo, a investigação sobre a identidade profissional dessas professoras revelou que é algo profundo e complexo que demanda aprendizagens oriundas tanto do âmbito acadêmico quanto pessoal e profissional; e, para além disso, as experiências e vivências em contato com o espaço inserido e os sujeitos presentes nesse também são fatores determinantes para essa autodefinição e construção.

Essa pesquisa contribuiu para fortalecer o posicionamento social, político e ideológico das professoras negras de língua inglesa, a partir de um diálogo transparente, autônomo e crítico sobre esses questionamentos, com os quais, juntas, fomos reformulando e ressignificando as questões identitárias profissionais ao longo do trabalho. Ademais, cooperou para o empoderamento e, especialmente, em ratificá-lo, pois os processos identitários dessas docentes foram expostos, à medida que percebiam quantas escolhas relevantes foram e serão feitas para este fim.

Outra contribuição importante foi a escuta e visibilidade dessas professoras, mulheres e negras pertencentes às escolas públicas, pois possibilitou-lhes falar por elas e para os outros, e esse reconhecimento do lugar de fala e localização social configura um cenário coletivo e individual de cada uma para a construção da sua identidade profissional. Além disso, foi necessário problematizar a construção da identidade negra e as consequências até os dias atuais, dentro de um contexto específico, uma pesquisa voltada também para esses fins não é algo secundário e, sim, fundamental. Por isso, concordo com Ribeiro (2017) quando afirma que nós mulheres negras precisamos falarmos por nós e, sobretudo, evidenciar nossas produções intelectuais.

Por último, esta pesquisa fortalece os lugares, Paripe e a escola pública, como espaço de construção identitária profissional, de produção de conhecimento e Ciência, local social que as relações étnicas, de gênero, culturais e políticas são confrontadas e redefinidas no contato com os sujeitos. Nesse sentido, esses espaços têm seus conflitos, lutas e ausências, contudo a resistência nos define, principalmente, porque, diariamente, produzimos arte e cultura de forma democrática e humana.

Diante do investigado até o momento, pode-se mencionar, novamente, que ser pai, mãe, tio, psicólogo, dentre outros papéis rotulados está muito distante da nossa constituição identitária profissional, ou seja, de professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe. Este trabalho ressaltou que a humanidade, a empatia e a afetividade fazem parte dessa identidade; contudo, outros conhecimentos são solicitados para essa ressignificação que partem de escolhas feitas pelos sujeitos. Por exemplo, os objetivos que se pretendem alcançar com o aprendizado da língua inglesa, a discussão sobre o território e suas diversidades, as ações e atitudes necessárias para momentos de conflitos, a reflexão sobre os aspectos sociais, culturais e identitários e os materiais didáticos adequados para aquela comunidade escolar, todos esses elementos são relevantes e integram as práticas e têm implicações na definição de nossa identidade profissional.

Cabe destacar que os dados apresentados advém de um contexto específico de análise, conforme apontado nesta pesquisa, já que as questões aqui aprofundadas são pontuais e englobam a pesquisa sobre identidade profissional de professoras negras de escolas públicas de Paripe, na área de língua inglesa. Portanto, por ser uma pesquisa de Mestrado, esta investigação aborda aspectos específicos de um determinado tema e lugar, logo reconheço que alguns elementos expressivos podem não ter sido apresentados no *corpus* em acordo com a temática proposta.

Em suma, esta dissertação aponta para pesquisas futuras e possíveis, na perspectiva de outras investigações referentes à identidade profissional de professoras de línguas que abarquem as discussões étnicas e de gênero voltadas para uma identidade linguística presente na comunidade escolar. Cabem, também, outras pesquisas voltadas para as produções presentes nesses espaços e de que forma elas são constituídas e, sobretudo, os resultados e aprendizados trilhados e alcançados. Destaca-se, ainda, a importância de professoras e professores de escola pública para que continuem produzindo pesquisas que retratem verdadeiramente este

espaço, principalmente, com o objetivo de desmistificar estereótipos e preconceitos ratificados ao longo da história de que pouco ou nenhum conhecimento é produzido nesse local.

REFERÊNCIAS

ABREU, Claudia B. De M; PESCE, Lucila. Pesquisa Qualitativa: Considerações sobre as Bases Filosóficas e os Princípios Norteadores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

ALBARADO, Edilson da Costa. VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Identidade cultural Ribeirinha e práticas pedagógicas**. In: ALBARADO, Edilson da Costa. VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira Identidade cultural Ribeirinhos da Amazônia: concepções e desafios nos caminhos da prática pedagógica e diversidade cultural. Amazônia. Paço Editorial. 2015 p.21-63.

ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz. MENDES, Edleise. (Orgs). **Contextos brasileiros de pesquisa aplicada no âmbito da linguagem**. Salvador-Ba. Quarteto editora. 2009.

_____. TAVARES, Carlos Nunes Vieira. **A heterogeneidade na construção de uma ficção de si: a constituição do professor de língua estrangeira**. Salvador-Ba. Quarteto editora. 2009. p. 255-266.

_____. CORADIM, Josinayre Novelli. FERNANDEZ, Cristina Mott. **A influência das escolhas profissionais na constituição da identidade de professores de língua estrangeira**. Salvador-Ba. Quarteto editora. 2009. p. 267-278.

_____. BOHN, Hilário. I. **A representação de professor de língua estrangeira na contemporaneidade**. Salvador-Ba. Quarteto editora. 2009. p. 279-286

_____. ZOGHBI, Denise Maria Oliveira. **Construindo identidades em sala de aula de línguas**. Salvador-Ba. Quarteto editora. 2009.p. 725-734.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul-dez. 2013.

BLOMMAERT, J.; VERSCHUEREN, J. El papel de la lengua en las ideologías nacionalistas. In: SCHIEFFELIN, B.B.; WOOLARD, K.A.; KROSKRITY, P.V. (Org.) **Ideologías lingüísticas**. Bilbao: Catarata, 2012, p.245-273.

BOHN, I. Hilário. **Formacao do Professor de Línguas_ construção identidade profisisonal Investigacoes**, Universidade católica de Pelotas, fundação universidade regional de Blumenau. 2005, p. 97-113

BOHN, I. Hilário. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender, a necessidade de des (re) construção de conceitos. In: Wilson J. Leffa (Org). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2da. Ed. Pelotas, RS. EDUCAT, 2006, p.123-131.

BRANDÃO, Carlos R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. In: BRANDÃO, Carlos R. Do número ao nome, caso à pessoa,

da solidão à partilha: alguns dilemas e alternativas da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003. p.31-65.

CASTRO, Maria Lúcia Souza. MENDES, Edleise. (orgs.) **Saberes em Português: Ensino e Formação Docente**. In: MENDES, Edleise. Língua, Cultura e formação de Professores: Por uma abordagem de ensino intercultural. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.p.57-77.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão**. In: CELANI, Maria Antonieta Alba. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat. 2001. p.20-40

CORACINI, Maria José, R, F. Entre a modernidade e a pós-modernidade: discurso e ensino. **Educação (Porto Alegre, impresso)**, v. 37, n. 3, p. 400-411, set.dez. 2014.

COSTA, Débora. Pereira, Telma. Representação linguística: perspectivas práticas e teóricas. **Revista Gragoatá**. Niterói, n.32. p. 171-188. 2012.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. in: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. tradução Sandra Regina Netz. Porto alegre: Artes Médicas, 2006. p.15-41.

DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza O Desafio da Pesquisa Social. 28. ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 2009. p. 7-29.

DI RENZO, A.M. A língua materna e a língua nacional. In: BARONAS, R.L.(Org.) **A língua materna e a língua nacional**. Estudos discursivos no Mato Grosso: Limiares. São Carlos-SP: Pedro e João editores, 2008, p. 37-44.

ECKERT, Cornélia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: saberes e práticas. **Revista Iluminuras**. v.9,n.21, 2008, p.01-23.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FERREIRA, M.C.F.D. REICHMANN, C.L. ROMERO, T.R.DE.S.(Orgs.) **A Construção Identitárias de professores de Línguas**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. Profissionalização, fabricação de identidades e trabalho docente: alguns apontamentos teóricos. Campinas-SP: Pontes editores, 2016, p. 15-32.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 106-113, jan./abr. 2011.

FIGUEREDO, C.J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, jan./jun. 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. Dez 2005, vol.31, no.3, p.483-502.

GOMES, Nilma Lino. Gomes. **Mulheres Negras e Educação**: Trajetórias de Vida, Histórias de Luta. www.desafio.ufba.br/gt6-008.html. 2014.p. Acesso em 02 de outubro de 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro ed. dp&a. 1991, p. 07-97.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira Ciência Política** n.16 Brasília Jan./Apr. p. 193-210. 2015.

IRALA, Valesca Brasil; LEFFA, Vilson J. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. Pelotas: Educat, 2014, p. 261-279.

ISOBE, Rogéria M.R; PACÍFICO, Juracy M; PEDROSA, Neide B; REZENDE, Valéria M. Políticas de Ações Afirmativas: A Implementação da Lei 11.645/2008 em Minas Gerais. **Revista Igarapé**, v.5, n. 1, p.17-27. Porto Velho-RO. 2017.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Ed. Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2001, p. 333-355.

LIMA, C.M.G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I.de; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Rev. latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n.1, p. 21-30, janeiro 1996.

MASTRELLA. Mariana R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n.1, p. 102-117, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania. In: **Cadernos Anped**-palestra proferida no 1º Seminário de Formação teórico Metodológica. São Paulo, 2003.

MUSSALIN, F., BENTES, A.C. (Orgs). **Introdução à Linguística**: Fundamentos epistemológicos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

NEVES, V. F. A. Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006.

NOVOA. António. Diz-me como ensinas, Dir-te-ei quem és vice-versa. **Congresso da Associação de Professores de Matemática**. Portugal. 1991.

NUNES, Anne C. de. C. Por uma Pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica: reflexões e novas ações de educação étnico-racial, a partir da formação continuada de professores de educação infantil. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos**: história e democracia. Brasília, Junho. 2017.

NÚÑEZ, A.; PADOIN, M.M.; OLIVEIRA, T.C.M. Dilemas e diálogos platinos: relações e práticas socioculturais. In: RAJAGOPALAN, K. **Linguagem, identidade nacional e a importância da perspectiva geopolítica**, Dourados- MS, Ed.UFGD, 2010, p.77-89.

PAIVA, V.L.M.O. **A formação do professor de línguas estrangeiras**. Trabalho apresentado no dia 29 de novembro de 1996, durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras de 1996, promovido pela ALAB em Santa

Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996. Disponível on-line<<http://www.veramenezes.com/formação.htm>>Acesso em 08/10/2016.

PALMA, A.M. B. **Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no discurso de alunos brasileiros:** (des)construindo oposições binárias. Dissertação de Mestrado, FFLCH-USP, 2011, 164p.

PERDON, Nelson Rodrigo. SOUZA, Edevaldo Aparecido. Território e identidade. **Revista eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros- Seção Três Lagoas** – MS-n.06. ano.4, novembro 2007. p. 126-148.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão de ética. In: RAJAGOPALAN, K. **Linguagem e identidade**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 23-28.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, Feminismos Plurais. 2017, p.13-111.

ROCHA, C. M. et all. Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. In: MOR. Wallkiria, M. **Críticas e Letramento críticos reflexões preliminares**. Campinas: Pontes. 2013.

SANTANA, Gilvan da C. Cultura afro-brasileira no projeto 'um quê de negritude'. **Revista Fórum Identidades**. V.24, p,11-124, mai-ago. Itabaiana-SE. 2017.

SANTOS. Lucíola; LICÍNIO, de C.P. **Formação do professor e pedagogia critica**. São Paulo. Papyrus. 2014. p. 17-28.

SIGNORINI, I. CAVALCANTI, C. (orgs). Linguística Aplicada e transdisciplinaridade.. In: MOITA LOPES, Luis. **A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada**. Mercado das Letras. Campinas. 2004, p.117-126.

SILVA, M; VALDEMARIN, VT. **Pesquisa em educação:** métodos e modos de fazer [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. A complexidade Inerente aos processos identitários docentes. **Revista Notandum Libro 12** CEMOROC-Feusp/ IJI- Universidade do Porto. 2009. p. 45-58.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. Rio de Janeiro. Ed. Vozes. 2000. p.73-102.

SIMÕES, D. M. P; FIGUEIREDO, F.J.Q. DE. (Org.). **Contribuições da Linguística Aplicada para o professor de línguas**. In: BAPTISTA, L.M.T.R. Construção Identitária e crenças em torno na profissionalização docente por parte de futuros professores de espanhol: uma incursão inicial. Campinas, SP.Pontes, 2015.

SPIVAK. Gayatri Chakrvorty. **Pode o subalterno falar**. Belo Horizonte-MG: UFMG, 2010.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Revista Perspectiva**, v. 26, n. 2, jan-jun. Florianópolis. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis. RJ. Vozes. 2013.

_____TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. ed. Petrópolis. RJ. Vozes. 2013. p. 31-53.

_____TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. ed. Petrópolis. RJ. Vozes. 2013. p. 227-244.

ZANTEN, Agnés. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**. v. 22, n 01, jan/jun. Florianópolis. 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

Prezada Professora,

Este questionário é um instrumento para a geração de dados referentes à caracterização docente para a pesquisa de Mestrado em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLINC), intitulada "A Construção Identitária Profissional das Professoras Negras de Língua Inglesa de Escolas Públicas de Paripe", conduzida por mim, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC-UFBA), Cíntia Bárbara Silva Borges, sob orientação da Profa Dra Livia Márcia Tiba Rádis Baptista. Portanto, os dados aqui dispostos terão total sigilo, sem identificação dos sujeitos e serão utilizados apenas para os fins supra mencionados.

PERFIL DOCENTE

Nome: _____

Idade: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Curso de Graduação: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Pós-Graduação:

Nível	Curso	Instituição	Ano
() Especialização			
() Mestrado			
() Doutorado			

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Escola em que atua:

2. Há quantos anos atua na escola?

3. Há quanto tempo leciona a disciplina língua inglesa?

4. Qual a modalidade de ensino em que atua?

5. Quando foi a última formação continuada na qual participou em sua área de atuação?

6. E qual foi a formação?

7. Participa ou participou de congressos e/ou outros eventos similares? Quais?

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA INSTITUTO DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Prezada Professora,

Esta entrevista é um instrumento que servirá para identificar suas perspectivas acerca de suas identidades como docentes estabelecidas no contexto de ensino, ou seja, em Paripe e fornecerá dados para a realização da pesquisa de Mestrado em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLINC), intitulada “A Construção Identitária Profissional das Professoras Negras de Língua Inglesa de Escolas Públicas de Paripe”, conduzida por mim, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPG-LINC-UFBA), Cíntia Bárbara Silva Borges, sob orientação da Profa Dra Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista. A pesquisa em questão visa compreender os caminhos da [re,des] construção identitária profissional das professoras negras de Língua Inglesa de escolas públicas de Paripe, a partir do olhar de si mesmas, com vistas a perceber seu papel como protagonistas na formação de sua identidade profissional. Os dados aqui dispostos terão total sigilo sem identificação dos sujeitos e serão utilizados apenas para esta finalidade.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que é Língua na sua concepção?
2. Como você compreende sua identidade profissional?
3. Quais os conflitos e os lados positivos na sua formação profissional como professora de Língua Inglesa?
4. Qual é o papel das professoras negras de língua inglesa nas escolas públicas?
5. De que forma o seu contexto de atuação contribuiu para sua formação enquanto profissional de línguas?
6. Ser professor é uma ato político? Por que?

APÊNDICE C- TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA

Áudio 1 do Professor 1 (25 minutos e 46 segundos)

Entrevistadora: Hoje dia 11 de junho de 2018, iniciarei a pesquisa...

(áudio cortado e volta direto para a entrevistada)

P1: É, então eu tinha um plano que era esse, me tornar uma professora com uma certa proficiência, que não era tanta também, eu não era muito ambiciosa não. Mas eu queria ser fluente, eu queria dar um bom produto para o meu aluno. Mas se limitava a isso. É claro que eu me sentia, dentro de um contexto de curso de inglês que os meus alunos era de maioria burguesa, então eu tinha alunos oriundos de Vieira, Marista, Anchieta, Salesiano, Sacramentinas, São José - São José era o mais pobrinho. Então os meus alunos eram alunos de elite mesmo, e foram anos muito bons, muito proveitosos. Mas eu não sentia. A constatação é agora, eu não sentia que eu tinha um papel social claro. Eu não tinha essa sensação de que eu sabia o que era ser professora, eu sabia o que era ser professora com uma técnica. Então eu era uma boa técnica. E eu dominava aquelas técnicas que eu achei que iam me levar a uma proficiência como professora e ficava satisfeita. Agora, minha identidade como professora definitivamente foi construída dentro da escola pública. Eu tenho uma história anterior a ser professora que a minha mãe era professora, uma das melhores. (Risos). Eu sou suspeita pra falar. Então, bebi dessa fonte também. Mas era diferente, de minha mãe eu herdei o respeito, o amor, a honradez pelo ofício de ser professora. Mas essa sensação de que eu tenho um papel social eu aprendi dentro do Colégio Estadual Almirante Barroso. E isso tem sido construído ao longo dos meus 18 anos aqui. Então eu comecei como uma professora limitadíssima, eu achava que eu tinha... eu vinha daquele mesmo ranço, eu tinha que ser boa no que eu faço, vou vomitar as regras e tá tudo certo. Só que a escola foi me impondo desafios, com os projetos e tal. E eu no início ficava perdida, eu aqui fui pegar os relatos e me sentia totalmente perdida, porque, de fato, eu não sabia o que fazer. Foi o convívio com esses meninos, com meus colegas, com minhas colegas que me fez pensar assim *“poxa, entendi, eu tenho que fazer um negócio diferente”*. Hoje em dia eu acho que a minha identidade tem muito a ver com uma construção longa de uma professora que veio de uma realidade muito diferente da escola pública e que se entendeu como professora convivendo com o que há de melhor dentro da escola. Porque eu acredito muito, eu não estou falando isso porque estou dando esta entrevista, eu acredito muito no poder da escola pública.

Entrevistadora: Eu também. Então, com isso qual o papel das professoras negras de língua inglesa nas escolas públicas de Paripe? O seu papel como professora negra.

P1: Eu acho que independente... Independente não, eu vou falar em dois momentos. Professora de inglês tem um papel fundamental porque eu acho que existe uma construção perversa que virou até uma narrativa dos meninos, é um discurso dos

meninos, eles falam... falavam mais, falam menos agora: *“Se eu não sei falar português, por que que eu quero falar inglês? Como é que eu vou aprender inglês, professora? Eu não sei falar a minha própria língua.”* E pra mim como professora de inglês eu via uma responsabilidade dupla. Primeiro, ele entender que ele precisava aprender a língua dele, a língua mãe, a língua que expressa a cultura dele, os amores dele, o ódio dele e que isso não poderia ser um motivo pra ele não querer aprender uma outra língua. Era o oposto, era dizer *“Poxa eu não sei nem a minha, eu vou aprender a minha porque eu quero aprender outras”*. Então, como professora de inglês, independente de ser uma professora negra, eu tinha esse compromisso de fazer os meninos e meninas pensarem sobre outra ótica. Como assim? Eu dizia para eles: *uma língua inglesa abre portas, a língua inglesa abre possibilidades para vocês*. E enquanto negra, até o meu entendimento como negra foi construído dentro do Colégio Estadual Almirante Barroso.

Entrevistadora: E da escola pública também.

P1: Da escola pública como um todo, mas eu estou falando da minha escola porque é a escola onde eu estou. Eu não sei se eu me sabia. Eu me sabia porque eu sou filha de negros. Minha mãe negra totalmente, meu pai branco mestiço. Mas essa sensação, esse cabelo enrolado, tudo isso foi dentro da escola pública. Eu tinha cabelo alisado, escovado e etc. Meu cabelo foi ficando encaracolado junto com os das minhas alunas. Junto com os discursos dos meus colegas. Então, aí virou outra coisa, aí virou: *“Ó, professores de inglês são importantes porque eles vão lhe dizer que aquilo que eles lhe disseram é verdade. Que ‘você não fala a sua língua, portanto você não é capaz de aprender outra’ isso ensinaram a vocês, vocês não podem repetir esse mantra, e o fato de eu ser negra reforça o fato de que se eu posso, você pode. E eu estou lhe dizendo que posso, portanto acredite em mim!”*. Eu acho que como professora negra de inglês quebrar esse paradigma, digamos assim... não é nem um paradigma, é...

Entrevistador: Esse estereótipo.

P1: Esse estereótipo de que não se fala *“Aluno de escola pública não sabe falar uma língua, não precisa, pra quê que ele quer aprender uma, ele quer pra que? Qual a necessidade, filhinho?”*. E a gente como professora de inglês e professora negra, a gente diz assim pra ele *“Ó, quando eu viajo, eu falo inglês, o mundo inteiro fala inglês”*. Aí, eu penso que basta eu dizer isso pra eles fazerem uma espécie de análise *“poxa, ela é negra, como eu, ela fala inglês, se ela pode eu posso”*. Então, talvez, essa coisa da minha função seja mais simbólica mesmo, não que eu use isso como uma bandeira, uso mais como a ideia do poder do conhecimento pra levar eles pra outros lugares. E quando se trata do aprendizado de outra língua que é uma coisa que foi ensinada dentro da escola pública de uma forma perversa pros meninos é que abre portas, e não é interessante que o aluno e aluna de escola pública de periferia tenha portas abertas pra lugar nenhum. Então a nossa função é

muito importante, porque o valor que dão à matemática, história, ao português, de fato, é importantíssimo que eles tenham esse domínio. Mas quando se trata das artes e das línguas havia, eu espero que esteja acabando, mas ainda há, mas isso tem sido desconstruído por conta da gente, da nossa força na escola pública... Havia esse mantrazinho safado de dizer *“vocês não podem, pra quê que vocês querem inglês? A gente não vai nem te reprovar. Ó, relaxe, a gente nem te reprova. Fiquem calmos que a gente nem te reprova.”* Faziam os meninos acreditar que aquilo era uma porcaria, quando na verdade, eu e você sabemos que o aprendizado de outra língua é uma parte importante de uma pessoa. Porque te leva pra onde você quiser. E ninguém quer o aluno de escola pública indo pra lugar nenhum. A não ser ficando dentro do subúrbio. Não que o subúrbio seja ruim. Quando eu falo subúrbio é o subúrbio simbólico do lugar sem estrutura, o lugar sem possibilidade sem cultura, não é sem cultura. É sem possibilidade de um teatro, de um cinema, etc, é isso que eu estou falando. Então, na verdade, é quebrar esse lugar de um subúrbio simbólico, porque aqui pode ser um lugar massa. É um lugar massa. É um lugar massa, mas é preciso também que a gente se sinta feliz por ser suburbano e não ter nenhum problema em ser um suburbano que fala inglês, que fala francês, que vai pra Europa que vai pra onde ele quiser, e não ficar com aquela coisa perversamente doente e sádica, porque é um sadismo, eu sou muito pouco politizada mas eu entendo que é uma lógica atrás disso, eu acho que não foi à toa que esse discurso foi construído. Porque, como eu disse, eu fui professora de escola de curso de inglês, e eu sei que meninos e meninas começam a aprender inglês com idade muito tênues, eles vão aprender inglês com cinco anos. Por que eles vão aprender com cinco anos? E por que pro meu aluno de escola pública é dito que ele não precisa nem se preocupar porque ele não vai perder porque ele perdeu em inglês? É claro que tem uma coisa atrás disso, eu entendi isso muito claramente e dentro do que me é possível eu tento fazer os meninos e meninas pensarem de outra forma. Espero estar conseguindo, não sei se estou, mas estou na tentativa.

Entrevistadora: É, eu vejo que o contexto de escola pública e subúrbio está muito presente na sua vida. Então, de que forma esse contexto de atuação contribuiu para a sua formação como profissional de línguas?

P1: A formação em si eu acho que talvez... a formação anterior a ser professora de inglês eu acredito que nenhuma. Porque tudo que eu aprendi de inglês no sentido da estrutura de ser uma professora fluente foi anterior a isso. Agora, a minha formação continuada, digamos assim, o que eu passei a achar que eu deveria aprender como professora de inglês ou como qualquer outra professora estando dentro de Paripe, ensinando a alunos e alunas de Almirante Barroso, é essa minha inserção no subúrbio é fundamental para a minha formação.

Entrevistadora: Então, isso quer dizer que não basta só ser competente, ter a fluência da língua. Não é só isso que envolve o ensino de língua inglesa e nem a construção como profissional?

P1: De jeito nenhum, o que eu acho que eu tenho construído, eu nem gosto muito dessa palavra construído. Eu acho que o que eu tenho ressignificado em minha vida... eu tenho 52 anos, e eu tenho nos últimos 5, 10 anos minha vida como profissional tem mudado. Eu era uma profissional muito acomodada, dentro daquilo que eu julgava está tranquilo, estou ganhando a minha grana, estou ensinando inglês, sei o meu negócio, sei o meu traçado, e eu sabia o que eu aprendi fora do Almirante Barroso, que era a língua inglesa em si, eu tive curso de inglês, fiz faculdade e tal. Mas aí quando eu estou dentro da escola, que eu entendo que eu preciso fazer mais, aí eu começo. Eu voltei a estudar, estou fazendo curso de especialização. E tudo muito de olho na minha formação. Porque eu acho que eu como professora sou um instrumento disso tudo. Então eu não quero simplesmente... É maravilhoso quando eu chego no terceiro ano, que o menino é capaz de ler um texto de Enem, que ele lê, eu falo “Que maravilha, que delícia”. Mas, eu espero estar atrelando a isso a ideia de que a língua inglesa ou a língua portuguesa, ou qualquer outra língua que ele esteja aprendendo ela inevitavelmente será um instrumento de comunicação, como eu falei anteriormente, pra o projeto pessoal que é aquela pessoa. E pra você fazer um aluno ou uma aluna, não digo nem assimilar porque (isso é um conceito meu) ele assimila se ele quiser, mas influenciá-lo de alguma forma nesse sentido é fundamental pra mim, porque eu não penso que os meninos e meninas tenham simplesmente que sair falando. “Ó, como ele fala bonitinho!” não é isso. É tipo assim, você fala fluente, beleza, mas o que é que você quer falar com essa fluência? O que é que você tem pra falar para alguém? Qual é o seu comunicado? Qual é o seu projeto de vida enquanto Maria, João, Pedro, Antônio? Então, é mais do que “olha como ele fala inglês bonito”. É tipo, ele fala inglês assim como ele fala português, porque ele fala, ele tem o que falar. Ele tem palavra. A palavra é algo valioso num processo em que a gente tem tantos meninos e meninas com poucas oportunidades. Dar palavra a essas pessoas, sejam elas palavras em inglês, em alemão em português, em qualquer língua. A capacidade de se comunicar, de se expressar, dizer que não concorda, que não gosta. Dizer que esse caminho ele não vai seguir. Eu acho que é uma função de qualquer professor, mas quando se trata de língua a gente tem uma facilidade maior de fazê-los compreender, porque a comunicação é a matéria prima do nosso trabalho, né? Eu acho.

Entrevistadora: Então, ser professor é um ato político? Por quê?

P1: Totalmente. (Risos). Como eu disse, Cíntia, eu nem me sinto uma pessoa politizada, entendida da política, digamos partidária, eu não sou essa pessoa. Mas eu sou um ser político. Eu entendo, por exemplo. Eu quero acreditar muito que essa minha mudança enquanto o meu perfil de professora mudou sendo retroalimentada pelo Barroso. O Barroso me deu muito. Esse colégio me deu muita coisa. Abriu meu olho pra muitas coisas que eu não via. Então é óbvio, é óbvio pra mim que eu me sinto um ser político como professora, ainda que eu tenha uma limitação na política partidária, ou até na compreensão de algumas coisa que eu fico meio perdida ainda, meio lesada. É golpe? Não é golpe? Agora eu sei que é golpe. (Risos). Mas eu me

sinto assim, um exemplo, hoje mesmo teve uma garota que se desentendeu com a outra na sala, ficou muito nervosa, ameaçou a colega e tal. Terminaram baixando na direção com Celsinho. Aí era minha aula, depois da conversa subimos para minha aula. Então naquele momento não pude deixar aquilo passar. Na minha cabeça é assim *“Pera, houve um momento de agressividade, de violência grande. Elas poderiam ter se agredido aqui. É nono ano, eu não posso deixar isso passar. Isso é uma oportunidade de falar o que eu penso sobre o que aconteceu.”* Então eu falei, coloquei no quadro primeiro a palavra empatia, perguntei se eles sabiam o que era empatia. Aí disseram que não, outros começaram a dizer o que entendiam, aí eu comecei a explicar que houve uma situação e que houve um momento de agressividade de violência, mas que a gente terminou julgando aquela menina, e que a gente não teve a capacidade de se colocar no lugar dela, e que as vezes eu fazia isso também, que eu era humana, mas que estava num exercício de tentar não fazê-lo. Na minha cabeça funciona assim, tudo pra mim é motivação, não só pra ensinar inglês, mas pra dizer pra esses meninos *“Eu acredito em vocês! Eu acredito em vocês!”*. O que não é mentira, entendeu, Cíntia? Não é mentira. Antes de eu entrar na escola pública eu ouvia tantos relatos depreciativos tanto da escola, quanto dos meninos e meninas. Como se fossem pessoas incapazes. É óbvio que a gente lida com, eu não vou dizer pra você que meus dias são todos de glória, eu não vou dizer isso a você. *“Ah, todo dia é lindo”* não é verdade. Porém, você encontra dentro da escola pública meninos e meninas muito inteligentes pra várias áreas. E na minha área eu percebo meninos e meninas que sozinhos estão falando inglês. Tão falando fluentemente? Não é disso que eu to falando, eu to falando de menino que é capaz de falar pra mim assim *“Teacher, I want to go to the United States one Day.”* Aí ele comete um ou dois erros. Aí eu falo assim comigo *“gente, i want to go to the United States, tem gente em curso de inglês que morre lá dentro e não sabe falar uma frase dessa”*. Então um menino e uma menina que tá dentro de uma escola dessa cheio de limitações, ele tá se virando, ele tá aprendendo, ele tá lutando, ele tá resistindo, quem sou eu pra não resistir? Quem sou eu pra dizer pra ele você não consegue? Eu sou o oposto, eu quero crer que eu sou o oposto. Eu quero dizer pra eles *“Vocês podem ir ao céu”*, entendeu? Então eu quero acreditar que eu to fazendo política do meu jeito, se eu estou fazendo, eu quero dizer pros meninos que o que disseram pra vocês a vida inteira não é verdade! Não é verdade, vocês são capazes, inteligentes e eu acredito em vocês.

Entrevistadora: E pensando nisso de que não é “as mil maravilhas”, né? Quais os conflitos e os lados positivos na sua formação profissional como professora de língua inglesa?

P1: Eu acho que os desafios, os conflitos seriam a escola sem estrutura – que parece um mantra que o professor fica repetindo mas é real. A nossa escola, por exemplo, a gente teve uma conquista que a maioria das salas lá em cima tem data show, e aqui em baixo todas tem data show, só esse pavilhão que não, foi a conquista da última gestão. Conquistão, né? Maravilha. Não tem manutenção, então o que é que

acontece? A maioria desses data shows a gente não tá podendo usar. Então, esse é um desafio, o que é que você faz? O que é que eu fiz? Comprei um cabo, porque o problema eram os cabos. Aí por um tempo tava massa, perfeito, tava usando tudo tranquilo. Aí agora, os cabos, nem o meu cabo estão funcionando lá no data show. Então, na verdade, assim, existem desafios mais do que conflitos, eu acho que o colégio Almirante Barroso tem uma aura especial, se você for falar com qualquer professor. É claro que aqui tem menino danado, tem menino conversador, tem menino um monte de coisa. Mas eles têm uma coisa, não sei se eles curtem a escola, acho que eles aprenderam a gostar da escola. Isso também foi desenvolvido dentro da escola. Eu não tenho conflitos com os meus alunos, não conflitos que sejam relevantes pra eu falar numa entrevista como essa, não tenho. A maioria dos meninos são meninos de conversa, de diálogo, de ouvir o que você... eles adoram ouvir a história de sua vida, e eu sinto que conflito é o menor dos meus problemas. Até porque eu já amadureci, quando eu era mais jovem, quando eu cheguei aqui tudo me irritava. Tudo, inclusive por causa da minha história, eu estava acostumada com a escolinha que dava certo, tudo funcionava, a escolinha que o ar condicionado, todas as salas tinham ar condicionado, era tudo lindo, tudo maravilhoso. Era a xérox que eu queria, a hora que eu queria, quantas xérox eu quisesse. Eu queria uma música, eu pedia e eles tiravam cópia da música, eu queria não sei o quê, eles faziam pra mim. Então quando você chega na escola pública você fica “*meu Deus, tá faltando tudo*”. Então no início eu era mais estressadinha, como eu amadureci, hoje em dia, eu não entendo isso como um conflito, eu entendo isso como um desafio. E aí vem a palavra resistência, que é uma palavra que virou uma amiga minha. Eu te falei que eu tenho muito carinho pelas palavras e é uma realidade. A palavra resistência, dentro da escola pública, é fundamental porque há um clamor que você desista diariamente. Então, você planeja uma aula com slides, eu dou aulas com slides por conta dessa história do data show. Então sala 4 e sala 3, sem problema. Mas lá em cima algumas funcionam e outras não. Ou então você se planeja, por exemplo, teve um dia que eu me planejei pra dar aula na sala 4 que era um texto, como a gente não tem muita facilidade com xerocado, eu coloquei uns textos de Enem, uns textos que eu busco também, aí eu boto no telão e a gente lê junto e tal. Aí eu me planejei pra fazer isso, aí não tinha data show naquele dia. Tem uma questão elétrica que não se descobriu ainda o que é que é, e tem dias que desliga, e ninguém sabe o que é. Aí a sua aula foi planejada praquilo, não rola. Mas aí vem a palavra resistência e eu falo “*não rola hoje, mas amanhã esse negócio tá ligado*”, aí eu dou minha aula amanhã. Eu tenho em mim, eu tenho uma, eu tô atenta, eu espero estar atenta pra esses clamores do dar errado. Então é piloto, que muitas vezes não tem. Então, se já não tem data show, né? Eu estou usando slides, to sem data show, preciso de piloto, né? Não tem piloto, eu faço o quê? Aí eu desço e peço piloto, tô precisando de piloto, de um pelo menos. Então eu não digo assim “*Ó, não tem piloto, sabe que a escola pública é uma porcaria*”. Eu não tenho esse discurso. Eu não posso ter, eu não posso ter. Porque se eles resistem eu resisto também. Se eles estão aqui resistindo, porque eles estão resistindo, esses meninos e meninos são muito danados porque eles estão dentro da escola pública. Ah, mas não tem

alternativa? Talvez não tenham. Mas eles estão tentando fazer dar certo. Eles fazem belos seminários, eles leem. Tem meninos e meninas aqui que adoram ler. Eles fazem muitos trabalhos interessantes com as diversas matérias que eles têm aqui. Então se eles resistem, eu resisto também. Então conflitos eu acho que eu tenho menos, mais as dificuldades em torno da estrutura, às vezes de um embate ou outro com idéias de... não da gestão nem tanto porque a gestão é bastante compreensiva, mas existe isso, né? Uma briga, uma luta, um pleito 'eu quero isso, eu quero aquilo', mas eu entendo também que é processo. Muitas coisas que eu queria há 10 anos e que eu não tinha há 10 anos eu tenho agora. Então eu acho que é caminho de dificuldades. Eu acho que, talvez, por exemplo, as turmas mais velhas que os meninos estão em faixas etárias além da série, eles têm mais dificuldades, muito mais. Então pra esses meninos a abordagem tem que ser diferente, você tem que encontrar um caminho de compreensão menos complexo, mas isso é parte do seu dia a dia. E eu não acho que isso é um problema, é claro que é cansativo. Não vou dizer pra você *"oh como eu sou fofa, uma professora maravilhosa, ela é uma verdadeira Poliana"*, não é. Tem dias que você fala assim *"rapaz, nada dá certo aqui"*, você pensa com você, gente, eles não estão nem me ouvindo. Mas aí no outro dia acontece um negócio que aí eles falam *"Pró, eu sei isso, eu já vi isso"* aí você pensa *"pronto, tá tudo certo, é esse o caminho, é esse o caminho"*. Eu só penso, Cíntia, eu espero, sinceramente, que... *"tá, outros problemas não tem papel não sei o quê, não tem papel pra aquilo, blá blá blá"*... eu penso, na verdade é um desejo, e como eu sou otimista tem uma frase de Suassuana que é assim, ele fala assim, eu acho que é assim: *"O otimista é um tolo, o pessimista é um chato, bom mesmo é ser um realista esperançoso"*. Isso é lindo, né? Então, eu acho que eu sou uma realista esperançosa. Eu sei que a escola pública atual, de subúrbio, da periferia de Salvador, é uma escola que ainda não é a escola dos nossos sonhos, mas eu acho que está caminhando pra algum lugar bom, e eu não acho que é só o professor que tá fazendo isso, os meninos e meninas estão fazendo isso também. Talvez a passos bem lentos, mas a gente está indo pra algum lugar, eu acho! A escola pública conseguiu me mudar por que que não vai mudar outras pessoas? Porque eu sou fruto da escola pública também. Eu sinto que esse meu discurso com você agora aqui ele foi construído aqui dentro. Eu não teria essa consciência de tudo o que eu te falei, se eu não tivesse experimentado tudo isso aqui dentro. Então, eu acho que a escola pública nos transforma e eu adoro a escola pública, eu gosto muito da escola pública. Tenho muita fé na escola pública e em tudo que acontece aqui, nos meninos e nas meninas, as coisas boas e as coisas ruins. Porque eu acho que as coisas ruins nos levam as coisas boas também. Não é que aconteça coisa boa 24h não, acontece um bocado de coisa ruim, mas elas nos impulsionam, né? E o que eu vejo, Cíntia, e você deve ver também, tem uma galera de professores muito comprometida, tem muita gente comprometida. E eu acho que, talvez, isso um dia, nos traga a tal da revolução que a gente está esperando há tanto tempo. Tem muito professor de resistência aqui. Muito professor que não fica no mantra do *"ele não sabe nada"*. Tem muita gente que tipo assim *"Não sabe? Mas vai saber, pera"*, faz uma revisão e passa pro próximo assunto. E eu acho que isso é muito significativo. Eu falo pra caramba. (Risos)

Entrevistadora: Muito obrigada, pela contribuição. Encerro aqui a entrevista com a professora.

P1: Eu é que agradeço muito, muito mesmo. Por ter podido falar essas coisas que são importantes, não é? E que a gente vivencia no dia a dia.

Áudio 2 do Professor 1 (2minutos e 42 segundos)

Entrevistadora: Hoje, dia 11 de junho de 2018, iniciarei a entrevista com a professora do Colégio Estadual Almirante Barroso. Esta entrevista é um instrumento que servirá para identificar suas perspectivas acerca de sua identidade como docente, estabelecida no contexto de ensino, ou seja, em Paripe e fornecerá dados para a realização da pesquisa de mestrado em Língua e cultura da Universidade Federal da Bahia intitulada “*A construção identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe*”, conduzida por mim, mestranda do programa de pós-graduação em língua e cultura Cíntia Bárbara Silva Borges sobre a orientação da professora Dr^a Lívia Marcia Tiba Rádis Baptista. A pesquisa em questão visa compreender os caminhos da re/des/construção identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe a partir do olhar de si mesmas com vista a perceber o seu papel como protagonista na sua formação de sua identidade profissional. Os dados aqui dispostos terão total sigilo sem identificação dos sujeitos e serão utilizados apenas para esta finalidade. Professora, o que é língua na sua concepção?

P1: Ok, Cíntia. Língua pra mim tem a ver com palavra. Eu sempre tive um carinho e respeito pelas palavras. Pra mim palavra é sinônimo de comunicação. Então eu uso palavras, eu uso frases com o intuito de me comunicar, me comunicar no sentido mais, digamos, mais profundo da palavra que seria atingir o outro a partir do que eu sou. E eu acho que as palavras, sejam elas em qualquer língua, elas têm essa função. As palavras então, sejam elas em que língua seja elas tem essa função pra mim, ou função ou papel, que dá no mesmo. Então se tratando da língua portuguesa, ou da língua inglesa, ou da língua alemã, qualquer que sejam as línguas tratadas as palavras as frases elas têm essa função. Então as línguas, do meu ponto de vista, têm essa função primordial de comunicação, de fazer o que tem a ver comigo, o que está contido em mim ou que me representa chegar até você. E de você pra mim também, né? É claro que se você está usando uma língua, seja ela qual for, você não vai simplesmente falar aleatoriamente, você tem algo a me dizer e eu acho que nesse sentido as línguas tem um papel fundamental na formação das pessoas. Eu nem tinha falado isso anteriormente, mas eu acho que sim, né?

Entrevistadora: Obrigada.

Áudio do Professor 2 (6 minutos e 47 segundos)

Entrevistadora: Hoje, dia 7 de junho de 2018, no Colégio Estadual Almirante Barroso, faço a entrevista com a professora. Esta entrevista é um instrumento que servirá para identificar suas perspectivas acerca de sua identidade como docente, estabelecida no contexto de ensino, ou seja, em Paripe e fornecerá dados para a realização da pesquisa de mestrado em Língua e cultura da Universidade Federal da Bahia intitulada *“A construção identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe”*, conduzida por mim, mestranda do programa de pós-graduação em língua e cultura Cíntia Bárbara Silva Borges sobre a orientação da professora Dr^a Lívia Marcia Tiba Rádis Baptista. A pesquisa em questão visa compreender os caminhos da reodesconstrução identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe a partir do olhar de si mesmas com vista a perceber o seu papel como protagonista na sua formação de sua identidade profissional. Os dados aqui dispostos terão total sigilo sem identificação dos sujeitos e serão utilizados apenas para esta finalidade. O que é língua na sua concepção?

P2: Língua para mim é todo ato de comunicar-se com o outro, e se fazer entendido, é interação. A partir do momento que você se comunica, através da comunicação, você se faz ser entendido, a língua entra nessa perspectiva, nesse contexto de você interagir e de você se comunicar.

Entrevistadora: Como você compreende sua identidade profissional?

P2: A minha identidade profissional ela foi construída, na verdade no subúrbio, não é? Eu nasci e me criei em Paripe, estudei escolas de bairro particulares, e em outro tempo em escolas públicas também do bairro. E toda a minha identidade profissional foi em cima, primeiramente, desse primeiro estudo do subúrbio. Em seguida, fiz o vestibular na Jorge Amado, me formei na Jorge Amado, onde foi construído uma base acadêmica para que hoje eu possa estar atuando no colégio Estadual Almirante Barroso.

Entrevistadora: E quais foram os conflitos e os lados positivos na sua formação profissional enquanto professora de língua inglesa? O que você encontrou, com o que você se deparou tanto de positivo e os conflitos e tensionamentos?

P2: Bom, os conflitos, primeiramente, foram as dificuldades, as barreiras, não é? Porque, nas escolas que eu estudei, não tinha o ensino de língua inglesa adequado. Era muito deficiente o ensino, como até hoje ainda é, ainda tem esse déficit. Então o conflito na verdade foi aprender, foi tentar aprender do zero, toda uma vida que você não teve uma base da língua inglesa no ensino fundamental e médio. E o lado positivo, é a questão da informatização, não é? Porque depois da globalização tudo se tornou mais fácil, as pesquisas se tornaram mais fáceis. A interação com os meios de comunicação, então, hoje em dia, não tem você dizer não dá pra aprender, porque os meios de comunicação estão aí, não é? Está tudo muito à mão pra você pesquisar, pra você entender o que você não compreendia antes.

Entrevistadora: E esses conflitos foram necessários você adequar para essa realidade que você vive, no caso, o subúrbio e a escola pública?

P2: Com certeza! Com certeza! E eu sou suspeita, porque, assim, a escola que eu trabalho, a Almirante Barroso, é uma escola de referência aqui no subúrbio. Nós temos todo um apoio da direção, da secretaria de educação. Nós temos aqui, na escola, uma biblioteca, nós temos aqui também uma sala de informática. Hoje não está funcionando nem a biblioteca nem a sala de informática. Mas há dois anos estavam funcionando. Nós podíamos trabalhar. Nós podíamos, sim, pesquisar, funcionava. Infelizmente de dois anos pra cá não está mais funcionando como funcionava antes, mas nós conseguimos sim adaptar a essa realidade. Óbvio que ainda não é o ideal, não é? Mas é o real, é o que temos.

Entrevistadora: E qual o papel das professoras negras de língua inglesa nas escolas públicas de língua inglesa em Paripe?

P2: Eu vejo que é a referência, Cintia, é a referência o aluno te enxergar, não é? Principalmente eu, que nasci aqui em Periperi, vivi aqui a minha vida toda em Paripe. Te vê como igual, né? *“Poxa a professora P2, negra, nasceu e se criou aqui em Paripe”* e se tornar... é isso a referência, não tem muito o que falar não. É uma referência pra eles.

Entrevistadora: E pensando nessa referência, de que forma o seu contexto de atuação contribuiu para sua formação profissional como professora de línguas? Então, aqui a escola pública, o subúrbio Paripe, o que eles contribuíram, como eles interferiram na sua construção identitária profissional?

P2: Em tudo, em tudo! Tudo, porque isso aqui foi de onde eu vim, né? As minhas bases identitárias são daqui. Então, assim, não tem como desvincular uma coisa da outra, não é? Contribuiu porque é o que eu conhecia, depois do mundo acadêmico é que você parte para outras perspectivas, para outras realidades. Mas até então foi isso aqui que me fez ser humano até hoje.

Entrevistadora: Ser professora é um ato político?

P2: Tudo nessa vida é um ato político. Tudo na vida é um ato político, né, Cíntia? Tudo nessa vida é um ato político, porque é perigoso fazer essa afirmação, mas infelizmente ou felizmente, nós formamos opiniões, Cíntia. Ta entendendo? A televisão está aí, mas nós também estamos aqui em sala de aula para isso. Para tentar fazer com que esse aluno tenha uma visão mais politizada de vida, do que ele vê. Infelizmente, ou felizmente também ele vê a opinião ele vê a fala do professor como algo importante pra vida dele, e acaba aqui sendo uma referência pra vida daquele aluno, ok?

Entrevistadora: Muito obrigada professora pela sua contribuição.

Áudio 1 do Professor 3 (18 minutos e 56 segundos)

Entrevistadora: Hoje, 23 de julho de 2018, farei a entrevista com a professora do colégio estadual Barros Barreto. Esta entrevista é um instrumento que servirá para identificar suas perspectivas acerca de sua identidade como docente, estabelecida no contexto de ensino, ou seja, em Paripe e fornecerá dados para a realização da pesquisa de mestrado em Língua e cultura da Universidade Federal da Bahia intitulada “*A construção identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe*”, conduzida por mim, mestranda do programa de pós- graduação em língua e cultura Cíntia Bárbara Silva Borges sobre a orientação da professora Dr^a Livia Marcia Tiba Rádis Baptista. A pesquisa em questão visa compreender os caminhos da reodesconstrução identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe a partir do olhar de si mesmas com vista a perceber o seu papel como protagonista na sua formação de sua identidade profissional. Os dados aqui dispostos terão total sigilo sem identificação dos sujeitos e serão utilizados apenas para esta finalidade. Então professora, o que é língua na sua concepção?

P3: Para mim é a transformação do ser humano, é essa busca, essa integração entre si com esse outro e com todo o universo que lhe cerca.

Entrevistadora: Como você compreende sua identidade profissional?

P3: Olha só, nessa pergunta, eu fiquei pensando assim: *“meu Deus, eu nunca parei pra entender essa identidade da minha profissão”* e fui buscando de acordo com as situações que vieram ocorrendo. Não uma coisa que já veio pronta. Ela vai construindo de acordo com o momento, de acordo com o espaço que você está lidando, de acordo com as pessoas com que você está convivendo. É todo um universo que você não tem como mensurar isso, e saber que isso *“ah, isso aqui eu tinha que fazer dessa forma”* então o que vai... a construção que eu vejo dentro da minha identidade é no tratar nessas ligações com esse outro. E aí eu vou percebendo, em mim, o que eu preciso melhorar em mim, o que é que eu posso trazer de mim para que eu possa melhorar esse indivíduo. Eu não sei, isso é uma questão muito minha, não é uma questão que eu organizei, veio da universidade todo bonitinho, mas não é isso, sua vivência é diferente, né? De acordo eles me dão, e eu busco em mim isso e, a partir daí, eu vou tentando me melhorar, para eu poder dar, e vou percebendo que eu preciso cada dia mais, né?. Não sei, me dá um é verdade, me dá aquele empurrão assim, sabe? De força, e eu vou buscando isso, e vou tentando construir essa identificação com o meu trabalho. Mas sempre buscando esse outro que é quem me dá um feedback, é esse outro que me faz melhorar, é esse outro que me faz avançar um pouco mais. Entendeu? Então não é nada feitinho, nada prontinho.

Entrevistadora: Exatamente, isso mesmo. Quais conflitos e desafios e os lados positivos na sua formação profissional como professora de língua inglesa?

P3: Existe uma dificuldade muito grande. Primeiro, por que existe uma dificuldade muito grande? Na escola pública, nós não temos material suficiente para o trabalho, né? E você vem tão cheio de... E na hora assim quando você se depara com a situação que é totalmente diferente, né? São desafios, né? São desafios também que nunca me fizeram parar. Então esses desafios a cada dia, você busca mais pra você poder dar o melhor de si e fazer com que esse outro que está recebendo isso ele também comece a entender... Porque também a gente chega na sala de aula e esse educando já tem uma certa rejeição com a disciplina. Então, a gente procura assim, de que forma? São desafios, são problemas graves, porque você não tem material, então você precisa construir, buscar dentro de você, pesquisar qual a melhor forma que eu posso trabalhar com esse indivíduo para que ele tenha atenção? Para que ele receba essa disciplina de uma forma mais prazerosa, mais gostosa? São desafios. Conflitos. E a partir daí, primeiro tem o conflito do educando olhar, que você... eu só vim perceber isso na sala de aula, porque até então, lá fora eu não tava nem aí. Mas na sala de aula eu vim perceber, que ele te olha quando você chega e diz *“eu sou professora de língua inglesa”*. Ele te olha daquela forma, bem assim daquela forma bem assustadora *“Professora de língua inglesa?”* e te questiona e estão sempre lhe questionando. Sempre buscando *“será que ela sabe*

mesmo?”, né? Tentando entender *“será que ela realmente consegue mesmo?”* E a gente percebe que tem aquelas questões mesmo de racial, dos preconceitos raciais, até desses estigmas de estereótipo, tudo estigmatizado, né? E eles trazem, carregam isso com eles. Então, isso realmente é uma situação bem... comigo foi bem conflituosa. Pra eu chegar um pouquinho hoje e ter esse respeito comigo. Eu respeito eles para que possam também me respeitar. E eles perceberem que as coisas podem se processar de uma maneira melhor. Foi assim, foi difícil.

Entrevistadora: E nesse sentido, nesses desafios que você teve, como ele contribuiu na sua formação como professora?

P3: Ah, contribuiu eu perceber pra ele, mostrar a ele que eu tenho pra mostrar a ele, que eu posso melhorar a cada dia mais meu trabalho e melhorar a ele. Mostrar a ele que ele tem a possibilidade de ser mais do que eu. Não é? Buscando sempre mostrar a ele que você precisa ter a possibilidade, que você pode. Não entrando naqueles desafios, no conflito, mas procurando... E olhe que não foi fácil, viu? Mas contribuiu muito porque eu precisei olhar pra mim. *“Onde é que você precisa melhorar? Onde é que você está errando? Porque você está errando?”* E isso foi uma coisa, assim, que eu precisei muito, e hoje eu trago isso comigo. Porque foi através desses conflitos, desses desafios, nesse enfrentamento em sala de aula que eu comecei a olhar pra mim e parar. Teve um momento que eu parei assim *“meu Deus, o que é que eu posso fazer pra melhorar?”* Então a melhora veio assim. A melhora é você. Você precisa melhorar.

Entrevistadora: E esse melhorar não é a construção a ressignificação da sua identidade profissional?

P3: Com certeza! Porque, como eu falei pra você, veio através deles. Eles me trazem isso. Me fez com que eu me olhasse. Porque eu não vou ficar só olhando por fora, me olhando por fora. Então, eu precisei me olhar e perceber o que eu preciso melhorar em mim para que eu pudesse dar isso para o outro. O melhor que eu tenho em mim. Não somente a questão do conhecimento, mas a questão também do sentimento.

Entrevistadora: A relação interpessoal...

P3: Tem essa relação. Existe essa relação. Aqui a gente brinca pra caramba e eu jogo pesado. Mas existe um respeito. Hoje eu tenho mais a possibilidade de mostrar... E estou vivendo essa situação em uma turma. Estou vivendo esse mesmo conflito em uma turma X do segundo ano, que eles acham que eu não tenho essa capacidade de trabalhar. Mas, até então, é como eu falei pra eles: *“Gente, eu não estou preocupada com a sua análise, com a sua avaliação. Minha preocupação é a avaliação”* e eu até me surpreendo quando eu chego lá fora e faz *“Professora, muito obrigada!”* Por quê? Porque eu me surpreendo, juro a você, me surpreendo.

Entrevistadora: A gente se surpreende mesmo.

P3: “Porque eu tô ali fazendo inglês por causa da senhora.” Mas eu estou vivendo isso hoje. E eles hoje tão assim. “*Vocês hoje não querem assim, então tudo bem, vou dar como vocês querem*”. Mas eles que fazem eu construir em mim, né? Eu me olhar ver onde é que eu estou errando onde é que eu posso melhorar. Todo dia tem que melhorar, todos os dias eu preciso estar reavaliando e vendo onde dá, onde não dá, de que forma não dá. O que eu posso fazer para eu me melhorar. Porque não adianta nada eu não melhorando, achando só que o problema está no outro, só que esquecendo de mim. Só que o problema está onde? Dentro de mim. Então, isso aí faz com que eu realmente traga e eu construa a minha identidade profissional. Que ainda não parou, né? Ainda tem muito a galgar.

Entrevistadora: Isso mesmo. E qual o papel das professoras negras de língua inglesa nas escolas públicas de Paripe?

P3: Eu ainda não tinha pensado muito nessas questões assim. Sabe o porquê? Eu procuro não ser radical em relação porque eu sou negra, não. Eu procuro olhar para perceber que o outro ele precisa também de confiança e autoestima, independente da cor dessa pessoa. Mas, enquanto mulher, numa sociedade, num bairro periférico que te olha de forma diferenciada. E eles se vêem também de forma bem lá embaixo, como aquela impossibilidade de alcançar, aquele aniquilamento intelectual, de auto-estima. Porque pra mim eu olho como um aniquilamento de auto-estima. Eu preciso mostrar pra eles que eles são capazes de levantar e chegar onde ele quiser. Mas ele precisa um pouco, pra mim, tirar essa questão de raça, de ser negro, mas de ser pessoa, de ser gente, de ser ser. E entender que, na minha concepção, porque essa questão de pele influencia na nossa vida, influencia, mas eu não preciso trazer isso comigo, particularmente eu em mim. Então eu olho, eu tenho que observar o outro, respeitando o outro no espaço que ele está. Respeitando, entendendo esse outro, mas buscando também o respeito em mim, dentro do que eu almejo e do que eu preciso. Quando eu falo até para minha filha isso, ela fala até assim pra mim: “*Aah, minha mãe*”. Eu não preciso levar isso nas minhas costas carregando, eu preciso olhar pra mim como ser e que eu tenho capacidade de melhorar, qualquer um pode, qualquer um deve. Melhor ainda nós, a pele escura, porque eu sou pretinha mesmo... Mostrar a eles que você é capaz. E isso pra eles com os trabalhos que a gente vai fazendo, porque eu gosto muito de colocar textos “*Vamos compreender, essa compreensão textual*”, “*Sim, gente, as palavras transparentes.*”, “*Vamos compreender o contexto*”. Então, quando eles conseguem perceber isso, e ele percebe que ele conseguiu entender, e ele dá aquela despertada de que “*Eu posso compreender independente que eu tenha a cor branca, preta, lilás, qualquer cor, eu sou um ser que eu sou pensante que eu posso ter essa possibilidade*”.

Entrevistadora: De que forma seu contexto de atuação contribuiu para ser

professora de línguas, no caso de língua inglesa?

P3: É tudo assim, uma loucura. É porque eu gosto muito da área de linguagem. Eu dancei muito um tempo, e eu sei que minha área é a linguagem. Vim pra área de educação por.. porque eu não sei, eu sei que eu vim pra área de educação e como eu gosto de língua inglesa fiz letras com inglês. E acho que tudo isso, o trabalhar com a dança, o trabalhar com esse outro, esse contato com o outro, me fez, me contribui para o que eu sei, o que eu sei e sou hoje de professora... E pra ser professora de língua inglesa, porque é uma batalha. A gente tem essa batalha, esse desafio de falta de material, falta dos meninos não quererem entender, não gostar, né? Eles dizem o tempo inteiro que *“eu não entendo, não entendo, eu não falo português, por que eu tenho que falar português? Por que isso? Eu não quero!”* Mas assim, tudo o que eu tenho hoje, só fez melhorar a minha vida, mas você fala em relação a quê? Aqui?

Entrevistadora: É o contexto aqui, Paripe, escola pública.

P3: Voltando lá... Quando eu cheguei na primeira escola pública, foi uma escola realmente longe da minha casa, que foi lá em Cajazeiras. E quando eu olhei necessidade do outro, de pessoas adultas, a sede de aprender. Foi isso que me motivou a vir pra sala de aula. Quando eu vi aquele povo assim com aquela vontade de aprender, de entender, de querer. Porque foram pessoas adultas, à noite, e isso eu fui sentindo uma dor tão grande dentro de mim, como se fosse... como se você cerceasse essa possibilidade do outro aprender. E isso foi me motivando pra vim pra sala de aula, mas não foi nada que eu tivesse mentalizado, nem elaborado. As coisas foram surgindo na minha vida e eu fui abraçando, e isso vem contribuindo para eu buscar ser melhor, como pessoa e melhor como profissional.

Entrevistadora: E esse contexto aqui, essa escola, Paripe, e a escola pública?

P3: Eu só trabalho em escola pública, gente, eu larguei a escola particular, estou só trabalhando em escola pública. Porque, primeiro, que a escola eu adorei. Quando cheguei logo aqui, com muito trabalho, com muita vontade de trabalhar mesmo, trabalhar muito projeto. E eu achei que aqui era uma escola que eu poderia estar também colocando as minhas... o que eu aprendi, trazendo pra cá. E esse contexto daqui vem me ajudando bastante, assim, da carência... Eu não sei nem te dizer assim, são tantas coisas que aqui vem me dando, vem me engrandecendo pra mim, não digo nem enquanto profissional, mas enquanto ser humano, pessoa, enquanto sentimento. Me valorizou muito. Me trouxe muitas coisas valorosas. E esse contexto aqui eu não quero sair de Paripe, porque aqui tem realmente coisas... Eu não sei dizer, assim, explicar, que eu passei por situações difíceis, situações maravilhosas, boas e, assim, eu não sei te dizer exatamente o quê, mas o contexto do local. O ambiente por ser longe, pelas crianças que estão aqui presente, o trabalho, eles me

dão confiabilidade. O que eles realizam lá fora, o que eles realizam aqui dentro. Eu comecei a trabalhar muito contexto, devido ao Enem. E tem alunos que são só cinco questões no Enem, e eles acertarem 4. Então, pra mim, é gratificante, porque a gente não consegue 100% ainda, mas consegue fazer um trabalho que você vê que eles conseguem caminhar, porque a ideia é eles caminharem. E muitos falam: *“ah, professora, tô fazendo curso de inglês, ah, professora, quero fazer não sei o quê”*, sabe? E é isso, não tenho mais o que falar hoje não.

Entrevistadora: E ser professor é um ato político?

P3: *Of course*. É claro que é, a partir do momento que você mostra que esse indivíduo precisa pensar, pensar por ele mesmo, e não eu dizer pra ele o que ele pensar. Porque a gente percebe hoje, com essa questão política, eles estão trazendo, fazendo com que o indivíduo ou educando ... Traz tudo prontinho pro aluno pensar de uma forma. Então, é um ato político, porque você faz com que ele pense, e tenha autonomia. E, pra ter autonomia, você precisa estudar, você precisa ler, você precisa discutir, você precisa estar dando a sua contribuição e recebendo a contribuição do outro. Então, por isso eu acho que é um ato político. Só você adquirir essa autonomia, pra mim, não tem outra questão mais gratificante. Ou seja, ato político é e deve ser.

Entrevistadora: Muito obrigada professora pelas maravilhosas contribuições.

Áudio 2 do Professor 3 (51 segundos)

P3: Que eu consigo realmente exercer a minha profissão, exercer também aprender a ser uma pessoa melhor. Porque, trabalhando com esse outro, você vai percebendo, né? O quanto ele cresceu, o quanto ele precisa de uma palavra de conforto, uma palavra de incentivo, uma palavra de confiança, uma palavra de *“olha, você precisa, você vai, você consegue”*, né? Ter esse empurrar, né? Não é nem empurrar, porque empurrar fica estranho, mas é ele se sentir fortalecido, com potencial para ele evoluir. É o que eu penso realmente, de verdade. E aqui eu tô todo dia crescendo, construindo em mim uma pessoa melhor.

Áudio do Professor 4 (7 minutos e 47 segundos)

Entrevistadora: Hoje, no dia 5 de junho, a entrevista com a professora no Colégio Estadual Carlos Barros. Esta entrevista é um instrumento que servirá para identificar suas perspectivas acerca de sua identidade como docente, estabelecida no contexto de ensino, ou seja, em Paripe e fornecerá dados para a realização da pesquisa de mestrado em Língua e cultura da Universidade Federal da Bahia intitulada *“A construção identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe”*, conduzida por mim, mestranda do programa de pós-graduação em língua e cultura Cíntia Bárbara Silva Borges sobre a orientação da

professora Dr^a Lívia Marcia Tiba Rádis Baptista. A pesquisa em questão visa compreender os caminhos da reodesconstrução identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe a partir do olhar de si mesmas com vista a perceber o seu papel como protagonista na sua formação de sua identidade profissional. Os dados aqui dispostos terão total sigilo sem identificação dos sujeitos e serão utilizados apenas para esta finalidade. Professora, o que é língua na sua concepção?

P4: Língua pra mim é o instrumento de identificação do ser humano, de uma cultura, e é também a marca do ser humano, né? O que o identifica de uma maneira mais precisa.

Entrevistadora: Então, a partir dessa sua concepção de língua, como você compreende sua identidade profissional enquanto professora de língua inglesa? Como foi construída essa identidade profissional? O que você compreende como identidade profissional?

P4: Essa identidade profissional eu compreendo que eu tenho um papel importante na formação dos educandos, porque, de uma forma ou de outra, eu passo pra eles o que eu ao longo desses anos eu consegui adquirir como conhecimento. E esse conhecimento que eu fui adquirindo ao longo desse percurso foi de uma maneira assim meio sofrida, né? Porque, de uma forma ou de outra, eu venho de uma família muito humilde, humilde demais mesmo, humilde e meus pais... meu pai é pedreiro, minha mãe dona de casa, e eu saí do interior da Bahia, onde eu morava, e uma tia que tinha condição me levou pra fazer o curso que era o científico, na cidade de Santo Antonio de Jesus, e eu acabei indo. Mas lá não foi, assim, como eu imaginei, porque a gente de uma família humilde morando com uma pessoa de condição, eu passei a ser a dona de casa, eu passei a ser a empregada.

Entrevistadora: Então, que conflitos e lados positivos na sua formação profissional como professora de língua inglesa... quais conflitos você teve e qual algo positivo aconteceu nessa formação profissional de professora de língua inglesa?

P4: Há um conflito sim, porque desde quando eu me dispus a fazer um curso de língua inglesa, eu encontrei dificuldades. Eu saí de um ensino frágil, na verdade, de ensino médio, e passei num vestibular e lá dentro da faculdade nós temos que nos virar na verdade. Porque a orientação que é dada é que você tem que correr atrás, tem que se virar mesmo. Você tinha que dar aulas mesmo na língua inglesa, como era exigido, né? E eu passava noites, porque eu tinha que correr atrás daquilo que eu não tive na minha formação de ensino médio. Foi um pouco complicado.

Entrevistadora: E o que você diz em relação às professoras negras de língua inglesa nas escolas públicas de Paripe? Sendo negra, qual é o seu papel enquanto professora de língua inglesa neste contexto?

P4: O meu papel é, apesar de ser negra, é mostrar que todos têm essa capacidade de aprender uma outra língua, e se tornar um sinal positivo pra aquele aluno, *“poxa, a professora dá aula de língua inglesa, eu também posso... não é porque somos negros da periferia que somos incapazes de ter o conhecimento numa outra língua”*.

Entrevistadora: E de que forma esse contexto de atuação, a escola pública, Paripe, contribuiu para a sua formação enquanto profissional de língua, enquanto professora de língua inglesa?

P4: Contribuiu, eu digo assim, até que eu contribui, porque até quando eu comecei ensinando, eu fiz Letras com habilitação em Língua inglesa, mas os meus primeiros 5 anos foi numa escola particular, ensinando a língua portuguesa. Eu acho que, se eu tivesse essa mesma oportunidade quando eu sai da faculdade, ensinar numa escola particular a língua inglesa, eu acho que eu teria um outro mais... entendeu? Eu acho que seria diferente, porque, querendo ou não, na escola particular nós somos mais exigidos, entendeu? Então, se eu tivesse a exigência que eu tive na língua portuguesa, se eu tivesse essa exigência na língua inglesa eu acho que eu seria uma professora de língua inglesa bem melhor.

Entrevistadora: Mas aí no caso, aqui, Paripe, né? Escola pública, ele contribuiu de alguma forma pra sua formação enquanto profissional? Você ter esse conhecimento da sua identidade profissional?

P4: Contribui, sim, porque quando eu prestei o concurso, foi um concurso pra língua inglesa. E eu comecei a ter a minha primeira experiência na língua inglesa, foi na escola pública, né? Que foi lá em Periperi. Essa contribuição assim que não é muito positiva no fato do aluno não ter... não levar muito a sério a língua inglesa. Então, eu acho que, assim, muita coisa dificulta, porque eu acho que a língua inglesa poderia ter um peso que tem a língua portuguesa, né? Nós só temos, assim, duas aulas durante a semana. É pouco, não dispusemos de recursos que a língua inglesa exige. Acho que o aluno ele compreende mais quando é ensinado através de uma música, de um vídeo. Eu acho mais interessante, então, de uma forma ou de outra, foi fundamental, sim, essa formação que eu tenho em Paripe, aqui. Eu comecei em Periperi, vim parar aqui em Paripe. Mas, de uma forma ou de outra, eu tento fazer com que os alunos vejam a língua inglesa de uma maneira mais prazerosa e que eles passem também a se identificar com essa língua e não achar que, no final, ele vai ser aprovado de qualquer forma. Mas é um pouco complicado, porque, pra mim, isso aí já está um pouco enraizado.

Entrevistadora: E ser professor é um ato político? Por quê?

P4: É, ser professor é um ato político, sim. Porque, de uma forma ou de outra, nós estamos ajudando esse cidadão a ter uma visão, uma visão política, uma visão social, de uma forma ou de outra, nós interferimos sim na formação do cidadão.

Entrevistadora: Obrigada, professora, pela sua contribuição e nós finalizamos aqui a entrevista.

Áudio 1 do Professor 5 (8 minutos e 22 segundos)

Entrevistadora: Hoje, 4 de junho de 2018, farei a entrevista com a professora do Colégio Estadual 7 de Setembro. Esta entrevista é um instrumento que servirá para identificar suas perspectivas acerca de sua identidade como docente, estabelecida no contexto de ensino, ou seja, em Paripe e fornecerá dados para a realização da pesquisa de mestrado em Língua e cultura da Universidade Federal da Bahia intitulada “*A construção identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe*”, conduzida por mim, mestranda do programa de pós-graduação em língua e cultura Cíntia Bárbara Silva Borges sobre a orientação da professora Dr^a Lívia Marcia Tiba Rádis Baptista. A pesquisa em questão visa compreender os caminhos da reodesconstrução identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe a partir do olhar de si mesmas com vista a perceber o seu papel como protagonista na sua formação de sua identidade profissional. Os dados aqui dispostos terão total sigilo sem identificação dos sujeitos e serão utilizados apenas para esta finalidade. Então iniciando a primeira pergunta, o que é língua na sua concepção?

P5: Língua, para mim, é comunicação, é o aluno se perceber dentro de um contexto, de um ser que conhece a sua identidade, se relaciona com as outras pessoas através de códigos lingüísticos, mais ou menos isso.

Entrevistadora: E como você compreende a sua identidade profissional?

P5: A minha identidade profissional, sobre que aspecto?

Entrevistadora: Bem, o que envolve a sua identidade como professora a partir da sua concepção de língua, sua identidade social, sua identidade política, como você se posiciona, ou o que você compreende para a construção da sua identidade profissional como professora de língua inglesa.

P5: Meus alunos, eu percebo que eles não têm uma noção específica do que seja identidade. Mas eu, como professora de inglês, tento buscar alternativas, meios de trazer essa concepção através de atividades que promovam essa reflexão acerca da identidade, de onde ele vive, do território onde ele vive, da construção do próprio eu, né?

Entrevistadora: E a partir dessa sua percepção como você constrói ou construiu ou ressignifica a sua identidade profissional? Que elementos envolvem essa construção da sua identidade profissional como professora de língua inglesa?

P5: Você diz práticas pedagógicas?

Entrevistadora: Não só práticas pedagógicas, também as práticas pedagógicas. Mas também as suas relações, as suas relações pessoais, sua relação profissional, o que essa construção faz para construir a sua identidade profissional?

P5: Bem, as principais ações que eu me preocupo é entender o aluno inicialmente no contexto dele, no que ele vive. Compreendê-lo como ser que traz, em si, as suas concepções, as suas vivências e as suas realidades. E a partir daí, eu desenvolvo ações específicas, trabalhando com textos, textos poéticos, texto de vários tipos que promovam reflexão sobre essa identidade que ele possui.

Entrevistadora: Mas, no caso, essa é a identidade do estudante. E a sua identidade profissional? Como você se construiu enquanto professora, que relações você estabeleceu, o que você necessitou de estudos, conhecimentos e aprendizagem durante a sua carreira que formou a sua identidade como professora de língua inglesa?

P5: Bem, percebendo a realidade deles, a maneira que eles convivem e se relacionam no próprio território deles, ou seja, no subúrbio, eu fui desenvolvendo alguns planejamentos em torno dessa necessidade de compreender esses alunos na sua vivência, através de sua realidade mesmo.

Entrevistadora: E a partir dessa identidade, dessas vivências, que conflitos ou que houve de positivo nessa sua formação profissional como professora de língua inglesa?

P5: Conflitos sempre haverão de existir. Mas eu acho que a gente tem que ter sabedoria, buscar meios, alternativas de compreender, primeiro, o aluno em si e as suas vivências pra trazer as mudanças que serão necessárias para a transformação no processo educacional.

Entrevistadora: E qual o papel das professoras negras de língua inglesa nas escolas públicas de Paripe? O que ser professora negra em escola pública de Paripe, que papel a gente desempenha nesse dia a dia, nesse cotidiano?

P5: Olhe, Cíntia, vou ser sincera. Essa concepção do racial, do negro, eu não percebo que deva ser algo de suma importância, de relevância na construção da aprendizagem do menino não. Eu vejo que a gente precisa conscientizar esse meninos na questão da sua origem, da sua raça e da sua cor, mas não como foco da aprendizagem, porque a aprendizagem envolve vários elementos culturais que ele precisa conhecer além da minha própria raça. A minha raça pode ser um parâmetro, mas não um fim pra que se discuta a questão da cultura, entendeu? É uma opinião pessoal, pode ser que eu mude de ideia, mas é uma questão... Não houve nenhum entrave nesse sentido de eu ser uma professora de inglês negra, né?

Eu estou falando das relações na sala de aula com relação aos meus alunos, contra ou a favor dos meus conceitos, da minha forma de ensinar, da minha prática pedagógica, isso não influenciou em absolutamente nada, até hoje, né? Eu nunca senti alunos me tratando diferente porque sou negra, ou muito pelo contrário, acho que eles percebem o meu profissionalismo, a minha preocupação, a minha intenção pedagógica que é muito fundamental, né? Quando eu penso na aprendizagem, da maneira que eu me relaciono com os alunos negros, os alunos brancos, os alunos de todas as cores, isso possibilita que ele entenda que o respeito é a base para a construção de qualquer aprendizagem. Então, eu não vejo com entrave, eu vejo como uma oportunidade para se discutir as questões culturais mesmo.

Entrevistadora: E por que você acha que não houve entrave? Qual foi a postura, qual foi o papel que você desempenhou para eles perceberem que não houve um entrave, que a sua cor não interferia na sua forma de como agir como profissional?

Áudio 2 do Professor 5 (18 segundos)

P5: Bem, não houve um entrave porque eu sempre me percebi uma profissional, que sempre busquei entender os meus alunos.

Áudio 3 do Professor 5 (3 minutos e 43 segundos)

Entrevistadora: Então, você não também acha que por você ser negra eles não criaram esses entraves porque eles se reconhecem e eles se identificam com você?

P5: Da sua maioria, eu percebo que sim, porque uma boa parte dos alunos eles percebem que nós temos a mesma origem cultural, me respeitam. Mas eu acho que tem a ver também com o meu profissionalismo, a minha competência, o fato de eu ser uma profissional comprometida, e me interessar pela língua inglesa, e isso foi uma decisão há muitos anos na minha vida, quando eu estava ainda na adolescência. Mas, a minha preocupação em relação ao inglês com os meus alunos é que eles se percebam capazes de aprender uma língua, que não é deles, que existem códigos que são diferentes na linguagem, e que eles podem dominar facilmente se eles quiserem.

Entrevistadora: E de que forma esse contexto de atuação, no caso Paripe, escola pública, a sua sala de aula e os seus alunos contribuíram pra formar você como professora de língua, no caso língua inglesa?

P5: Ah, em todos os sentidos. Minha aula é uma aula participativa, eu sempre tenho a preocupação de tornar as minhas aulas uma aula de reflexão onde eles possam através do discurso dizer o que pensam e desenvolvo atividades onde eles podem conhecer novas culturas, não necessariamente o inglês. O inglês é só mais uma cultura no processo de aprendizagem, mas também conhecer outras formas de

comunicação.

Entrevistadora: E ser professor é um ato político? Por quê?

P5: Também é um ato político, porque se você dá oportunidade ao aluno para fazer uma reflexão sobre o que ele vivencia, o que ele vive, a área onde ele vive, é uma atitude política também. Várias outras concepções você traz para sala de aula para torná-lo mais crítico acerca da realidade, acerca do social, do que ele vive.

Entrevistadora: Por exemplo, que outras concepções essas um professor que é político traz para a sala de aula?

P5: Reflexões sobre a sociedade, sobrevivência, o que está na comunidade que ele vive. Mais ou menos isso.

Entrevistadora: Muito obrigada professora pela sua entrevista.

ANEXOS

ANEXO A –PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE PARIPE

Pesquisador: CINTIA BARBARA SILVA BORGES **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 86164318.0.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.672.315

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de dissertação de Mestrado do Instituto de Letras/UFBA sob orientação da Profa Dra Edleise Mendes. Tem como objetivo compreender os caminhos da [re,des] construção identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe, a partir do olhar de si mesmo, com vistas a perceber seu papel enquanto protagonistas na formação de sua identidade profissional. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, com os seguintes instrumentos e procedimentos: questionário, entrevista dialogada, observações, transcrição e gravações de aulas e registro fotográfico.

Objetivo da Pesquisa:

GERAL

Compreender os caminhos da [re,des] construção identitária profissional das professoras negras de Língua Inglesa de escolas públicas de Paripe, a partir do olhar de si mesmo, com vistas a perceber seu papel como protagonistas na formação de sua identidade profissional.

ESPECÍFICOS

- Compreender como as professoras negras de Língua Inglesa de escolas públicas de Paripe percebem sua identidade profissional através da compreensão do seu papel político, social e ideológico como docente;

Página 01 de

- Analisar de que modo o contexto de ensino interfere nos processos identitários profissionais dessas docentes;

- Identificar de que forma a percepção sobre a identidade profissional se relaciona com o posicionamento dessas professoras na prática de ensino de Língua Inglesa;

- Avaliar como o conhecimento sobre a representação identitária profissional pode afetar o processo de ensino de Língua Inglesa nesse contexto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Para as pesquisadoras:

"Riscos:

Compreendemos que qualquer pesquisa que implica seres humanos envolve risco em maior ou menor grau. Ademais, pode haver risco de disponibilidade de dados com risco mínimo, porém o mesmo não prejudicará os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Benefícios:

Contribuir para o “empoderamento” dos processos identitários profissionais dessas docentes;

[Re, des] construir com/e a partir delas, seu posicionamento social, político e ideológico como professoras negras de LI;

Fortalecer este lugar (Paripe e escola pública) como espaço de construção identitária profissional."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto é factível e inovador. A etnografia está em consonância com os objetivos propostos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi atendida a recomendação emitida no Parecer consubstanciado nº 2.580.482.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Colegiado homologa parecer de aprovação emitido pelo relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	05/04/2018		Aceito
Página 02 de				
Básicas do Projeto	ETO_1093524.pdf	19:28:15		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	05/04/2018 19:27:35	CINTIA BARBARA SILVA BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/04/2018 19:26:34	CINTIA BARBARA SILVA BORGES	Aceito
Outros	APENDICES.pdf	23/03/2018 11:50:27	CINTIA BARBARA SILVA BORGES	Aceito
Outros	campo.pdf	23/03/2018 11:49:46	CINTIA BARBARA SILVA BORGES	Aceito
Outros	pesquisador.pdf	23/03/2018 11:49:22	CINTIA BARBARA SILVA BORGES	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	21/03/2018 00:34:44	CINTIA BARBARA SILVA BORGES	Aceito
Outros	proponente.pdf	21/03/2018 00:33:26	CINTIA BARBARA SILVA BORGES	Aceito
Outros	comite.pdf	21/03/2018 00:31:39	CINTIA BARBARA SILVA BORGES	Aceito

Outros	confidencialidade.pdf	21/03/2018 00:31:15	CINTIA BARBARA SILVA BORGES	Aceito
Outros	EQUIPE.pdf	21/03/2018 00:30:30	CINTIA BARBARA SILVA BORGES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisadores.pdf	21/03/2018 00:28:40	CINTIA BARBARA SILVA BORGES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestrutura.pdf	21/03/2018 00:27:06	CINTIA BARBARA SILVA BORGES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	21/03/2018 00:25:32	CINTIA BARBARA SILVA BORGES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	21/03/2018 00:25:15	CINTIA BARBARA SILVA BORGES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 24 de Maio de 2018

Assinado por:
Daniela Gomes dos Santos Biscarde
(Coordenador)

ANEXO B –ERRATA DO PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 ESCOLA DE ENFERMAGEM
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
 UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

ERRATA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE PARIPE

Pesquisadora: CINTIA BARBARA SILVA BORGES

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Versão: 2

CAAE: 86164318.0.0000.5531

Área Temática:

Onde se lê: Trata-se de um projeto de dissertação de Mestrado do Instituto de Letras/UFBA sob orientação da Profa Dra Edleise Mendes. **Leia-se :** Trata-se de um projeto de dissertação de Mestrado do Instituto de Letras/UFBA sob orientação da Livia Márcia Tiba Rádis Baptista.

Sem mais

Patricia Santiago de Souza 14/11/2018

Patricia Santiago de Souza
 Assistente em Administração
 SIAPE nº 1045473

ANEXO C- TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE PARIPE”**, a ser desenvolvida por mim, Cintia Bárbara Silva Borges, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Livia Márcia Tiba Rádís Baptista, junto ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Nesta pesquisa pretendemos compreender os caminhos da [re,des] construção identitária profissional das professoras negras de Língua Inglesa de escolas públicas de Paripe, a partir do olhar de si mesmo, com vistas a perceber seu papel como protagonistas na formação de sua identidade profissional. A razão de estudar esse objeto se deve em referendar o nosso lugar enquanto mulheres negras e professoras de Língua Inglesa de Paripe, cujo papel não é secundário, pois as relações identitárias surgem e são ressignificadas nesse contexto de diversidade social, cultural e política como profissionais. Além disso, apresentar a heterogeneidade desse contexto de ensino nas escolas públicas, pensando nesse bairro que é um lugar de protagonismo cultural e social a partir dos sujeitos presentes. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: um questionário e uma entrevistas dialogada, sendo uma para conhecer o perfil das professoras e outro para compreender as diferentes perspectivas em relação a construção de sua identidade profissional; As observações, gravações e transcrição das aulas para verificar o posicionamento dessas professoras no seu contexto de ensino e suas práticas; registro fotográfico pretende captar as impressões da pesquisadora e dos sujeitos investigados no que se refere ao contexto de escola pública e de Paripe, no que concerne as relações identitárias profissionais e também como descrição do contexto e perfil das escolas; análise dos dados e triangulação de

dados. Espera-se como benefícios desta investigação é de contribuir para o empoderamento dos processos identitários profissionais dessas docentes negras, desconstruir e reconstruir com e a partir delas, seu posicionamento social, político e ideológico como professoras negras de Língua Inglesa e fortalecer esse lugar, Paripe e a Escola Pública, como espaço de construção identitária profissional. Os riscos ou desconfortos desta pesquisa são as de confidencialidade dos dados já que as informações da pesquisa não poderão ser divulgadas, para isso não iremos disponibilizar os dados da pesquisa para terceiros durante o processo. Os benefícios são contribuições para futuros trabalhos que problematizem a construção da identidade profissional docente, especificamente de Língua Inglesa, o qual contribuam para uma prática docente política nas relações identitárias estabelecidas com os sujeitos da comunidade escolar e seu contexto, e sobretudo, por esta relação ser inerente a formação dos professores. Não haverá ressarcimento, já que a pesquisa não terá nenhum ônus. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso seja identificado e comprovado danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. No caso de interrupção do estudo, o participante de pesquisa receberá a assistência que for adequada, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve requerer nas instituições que desenvolvem pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para proteger os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução CNS 196/96, II.4). O Comitê de Ética em Pesquisa de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, da Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435 - Canela – Salvador/Bahia, telefone (71) 32837615, supervisionará esta pesquisa, o atendimento ao público realizado de segunda a sexta das 9h às 17h. O participante de pesquisa receberá uma via do documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinada pelo

participante de pesquisa (ou seu representante legal) e pelo pesquisador, e rubricada em todas as páginas por ambos.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores abaixo a qualquer tempo.

Pesquisador – Cintia Bárbara Silva Borges, Cajazeira 07 bloco 43 apt 302- Cajazeiras, CEP: 41337325, Salvador – BA, (71) 98743-2611. Horários de atendimento: Terça - feira das 14hrs às 21:00 e Sexta- feira das 14hrs às 21hrs.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a outra será fornecida o(a) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE PARIPE**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via deste documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, _____ de _____ de 20 .

Nome	completo (participante de pesquisa/responsável legal)	Data
------	---	------

Nome	completo (pesquisador)	Data
------	------------------------	------

Nome completo (testemunha)	Data
----------------------------	------

Em caso de minha desistência em permanecer na pesquisa, autorizo que os meus dados já coletados referentes a resultados de exames, questionários respondidos e similares ainda sejam utilizados na pesquisa, com os mesmos propósitos já apresentados neste TCLE.

Nome completo (participante de pesquisa/responsável legal)	Data
--	------

ANEXO D- PROJETO KAYODÊ

Projeto Kayodê



Colégio Estadual Sete de Setembro
Consciência Negra 2018

Colégio Estadual Sete de Setembro**Projeto Kayodê⁸****POR UMA ESCOLA PLURAL****Entrelaçando diversidades e construindo saberes****Apresentação**

O mundo contemporâneo configura-se como um período de profundas e constantes mudanças em todas as esferas (tecnológico, científico, econômico, político e cultural). No entanto, tais mudanças não “contribuem” para que velhas questões como: racismo, homofobia, xenofobia, intolerância religiosa, entre outras formas correlatas de opressão, deixe de existir ou amenizadas, ao contrário estas têm cada vez mais gerado situações de tensões e conflitos em todas ou quase todas as sociedades. O Brasil, por exemplo, reconhecido nacional e internacionalmente como um país multicultural e pluriétnico, acrescentamos multilíngue e plurirreligioso, tais questões têm se feito presentes em todos os espaços sociais, inclusive no escolar. Espaço este, por excelência, de formação para a cidadania plena e, provavelmente, o melhor lugar para a discussão das referidas questões, uma vez que, como observa Pereira (2006, p. 47):

A escola é composta de pessoas com hábitos, costumes e opções diferentes e que imprimem nas suas produções de conhecimento esses elementos de identidade. Assim, o modo como a escola lida com essas características e o que ela pensa sobre o que é ser negro, mulher, homossexual, índio, trabalhadora doméstica, de candomblé, influencia e determina o tipo de conhecimento que ela produz.

Nesta perspectiva, já contamos com políticas educacionais que orientam na promoção de uma educação preocupada com a inclusão das temáticas da diversidade no currículo escolar, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

⁸ O projeto esse ano foi batizado de Projeto Kayodê, que a partir de agora tem nome e marca fixa de identificação do projeto até agora só conhecido como Projeto Consciência Negra.

Relações Étnico-Raciais, da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, nos currículos do ensino fundamental e médio, das escolas públicas e privadas do país e da Lei 11.645/08 que complementa a dez mil incluídos a História e Culturas dos povos indígenas.

No entanto, mesmo com a existência de tais políticas, o que se percebe, na maioria das escolas brasileiras, é que o espaço reservado para a discussão das questões supracitadas ainda é insuficiente devido a uma série de fatores. Entre esses, podemos citar a deficiência na formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com a diversidade de sujeitos e culturas que se faz presente no espaço escolar, isto é, de modo que todos (independente de cor/raça, sexo, idade, religião, orientação sexual e etc.) sejam incluídos e valorizados, sem ser obrigados a negar a si mesmo ou ao grupo étnico e/ou cultural a que pertence, bem como adotar costumes, valores, crenças, ideias e comportamentos que lhes são adversos.

Ante tal realidade, temos como uma das metas desta proposta oferecer aos professores da rede estadual de ensino subsídios que lhes permitam trabalhar com uma abordagem educacional que inclua, respeite e valorize a diversidade de sujeitos e culturas que se fazem presente, se correlacionam e interagem entre si no ambiente escolar. De modo a atender o que preconizam e orientam as políticas educacionais vigentes no país.

➤ Justificativa

Sentindo a necessidade de reconhecimento e valorização da diversidade étnica, racial, cultural presente na escola, a mesma vem promovendo atividades educativas voltadas para a comunidade escolar no sentido de conduzir as pessoas a uma percepção sobre si mesmas e sobre o ambiente em que vivem, numa perspectiva Freiriana de uma educação crítica em busca da ampliação da visão dos sujeitos aí presentes para variadas possibilidades de leituras de mundo. A partir daí oferecemos inicialmente às crianças, adolescentes e comunidade escolar, meios para que esses reflitam e interajam com elementos de sua cultura cotidiana através de oficinas práticas, debates e atividades em sala. Pois, acreditamos que somente através da educação poderemos intervir no plano social, diminuindo o preconceito e a intolerância oportunizando ao sujeito a construção de sua alteridade.

➤ Objetivos

- ✚ Proporcionar ao público alvo uma reflexão crítica sobre si e a sociedade em que se encontra, a fim de reconhecer-se enquanto sujeitos históricos, ressignificando e atuando no meio em que vivem.
- ✚ Promover ações sócio-educativas voltadas à preservação da cultura presente na comunidade, assim como resgatar através da história do bairro essas influências aí presentes.
- ✚ Promover ações de resgate e reconhecimento das contribuições das matrizes afro/índio-descendente, como forma de reflexão acerca de sua identidade.
- ✚ Oportunizar a construção do sentimento de pertença, criando sujeitos autônomos, felizes e capazes de exercer plenamente sua cidadania.
- ✚ Melhorar o desempenho desses jovens na escola ressignificando suas histórias de vida, assim como o da comunidade que estão inseridos.
- ✚ Promover uma maior integração entre a escola e a comunidade, resgatando e valorizando as linguagens, as expressões artísticas e culturais.

➤ O Projeto sócio-educativo visa:

Desenvolver através de oficinas, que possibilitarão aos aprendizes, através da prática, estar em contato direto com a cultura afro-descendente, discutindo seus aspectos e contribuições destas na formação da comunidade em que se encontram inseridos. O reconhecimento e preservação desses valores culturais nortearão a relação interpessoal na comunidade escolar, assim como, contribuirá para a promoção da auto-estima dos alunos. A partir daí estaremos formando cidadãos conscientes do seu papel diante do mundo, ou seja, agentes que irão transformar o que estiver em torno de si. Esses aprendizes por sua vez, são multiplicadores dentro do processo educativo, levando a outros cenários o que aprenderam no projeto. Nesse ritmo cada vez mais estaremos contagiando mais e mais pessoas, que se sentirão sensibilizadas para se engajar na causa maior que é o respeito à diversidade humana, sem conflitos de cor, raça ou religião, numa busca por um mundo mais justo e feliz.

- A proposta pedagógica destina-se a crianças e jovens do Colégio Estadual Sete de Setembro, assim como a comunidade que o cerca.
- Atividades direcionadas ao processo de educação, conscientização e valorização da cultura afro-descendente:

✚ Reconhecimento da comunidade (descrição do público alvo)

✚ Histórico da comunidade

➤ Proposta Educacional (Fundamentação Pedagógica)

- + Esclarecimento e apresentação do projeto de Consciência Negra.
- + Convite à comunidade escolar a fazer parte da organização do evento.
- + Conquistar, incentivar e estimular os alunos a produzirem trabalhos e proporem idéias e temas que gostariam que fossem discutidos durante o mês da Consciência Negra.
- + Aproveitar os trabalhos realizados nas diversas disciplinas a respeito do tema ao longo do ano letivo, valorizando-os em amostras, exposições e discussões em debates.

➤ Proposta inicial

- + Promover a elevação da auto-estima;
- + O aluno como sujeito.
- + Quem é ele?
- + Qual a sua importância para a comunidade?
- + A consciência da identidade
- + Buscar a conscientização e a cidadania. O que é?
- + Aspecto relacional com o meio vivo e o físico em que está inserido
- + A cultura (busca da paz)
- + A educação voltada à espiritualização do ser:
 - Valores humanos
 - Respeito ao semelhante
 - Respeito à natureza

➤ Oficinas

As reuniões gerais acontecem a cada quinze dias, e os alunos e a professora dispõem de um horário particular para se reunirem, evitando o comprometimento das aulas.

Vale ressaltar que esse projeto vem acontecendo na escola desde o ano de 2002, quando ficou conhecido como I Fórum de Consciência Negra, com grande participação dos alunos e da comunidade escolar. Ao projeto não é atribuído nenhum valor em relação à questão de nota. Os alunos ficam à vontade para participarem diretamente das atividades e os demais são convidados a apreciarem os trabalhos produzidos.

O cronograma de realização do evento foi pensado de forma a não comprometer às aulas durante o mês de novembro. As atividades ocorrerão paralelo às mesmas e em dias e momentos alternados. (ver Tabela 2)

A proposta visa promover a reflexão sobre a importância da construção de uma consciência coletiva de valorização e ressignificação do ambiente escolar acima de tudo.

Coordenação: *Deyse Luciano de Jesus Santos*

Horário das Oficinas

Oficina	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
Dança	11:40 Às 13:15		11:40 Às 13:15		11:40 Às 13:15	
Teatro		17:40 Às 18:30		17:40 Às 18:30		
Hip Hop	17:40 Às 18:30		17:40 Às 18:30			
Capoeira/Berimbau						08:30 Às 11:00 -

