

Temas Livres:

Racismo e antirracismo no ensino de línguas no sul da Bahia: Ilhéus e Itabuna

Racism and anti-racism in language teaching in southern Bahia: Ilhéus and Itabuna

DOI: 10.59666/fiosdeletras.v2i05.4704

Makosa Tomás David ¹

 Universidade Federal de São Carlos



davidmakosa929@gmail.com



Justino Jorge José ²

 Universidade Federal do Sul da Bahia



justinojorge21@gmail.com



Gabriel Nascimento ³

 Universidade Federal do Sul da Bahia



gabriel@ufsb.edu.br



Resumo: Esta pesquisa explora a interseção entre o ensino de línguas e o racismo no Brasil, com foco na necessidade de integrar práticas antirracistas e decoloniais no contexto educacional. Procura-se analisar as manifestações de racismo e práticas antirracistas no ensino de línguas no Estado da Bahia, com foco nas escolas de Ilhéus e Itabuna, para identificar as pedagogias culturalmente relevantes adotadas por professores de línguas. Além disso, o estudo também destaca a lacuna existente na integração entre o antirracismo e a perspectiva decolonial no ensino de línguas, e discute como movimentos do Sul global desafiam abordagens do Norte global que, muitas vezes, assimilam vozes emergentes em políticas neoliberais. Esse trabalho trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo com traços de uma pesquisa etnográfica e pesquisa-formação, com investigação de práticas pedagógicas em escolas de Ilhéus e Itabuna, na Bahia. Os dados revelam que, embora o progresso em termos de conscientização sobre o racismo seja limitado, existem avanços nas novas pedagogias emergentes. Estas práticas pedagógicas têm fortalecido a confiança dos professores ao abordarem práticas educativas críticas, contribuindo para a construção de um ensino de línguas antirracista. A conclusão aponta para a necessidade de maior integração entre as abordagens antirracistas e decoloniais.

Palavras-chave: Antirracismo; Decolonialidade; Educação Linguística; Racismo; Ensino de línguas.

Revista Fios de Letras

ISSN: 2966-0130

v. 2, n. 05, e052507, jul-dez, 2025

Informações sobre os autores:

1 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

2 Graduado em Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. Itabuna, BA.

3 Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), tendo recebido o título de mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Concluiu a graduação em Letras Inglês Português pela Universidade Estadual de Santa Cruz. É professor de estudos linguísticos na Universidade Federal do Sul da Bahia, tendo sido Visiting Scholar das seguintes universidades: University of Pennsylvania, Estados Unidos, King's College London, Reino Unido, e University of South Australia, Australia.

Fluxo editorial:

Recebido: 07/09/2025

Aceito: 20/01/2026

Publicado: 23/01/2026

Retificação: 11/02/2026



This work is licensed under a Creative Commons
Attribution 4.0 International License.

Plagius

Verificador de Plágio

Abstract: This research explores the intersection between language teaching and racism in Brazil, focusing on the need to integrate anti-racist and decolonial practices in the educational context. It seeks to analyze manifestations of racism and anti-racist practices in language teaching in the state of Bahia, focusing on schools in Ilhéus and Itabuna, to identify culturally relevant pedagogies adopted by language teachers. In addition, the study also highlights the gap in the integration of anti-racism and the decolonial perspective in language teaching, and discusses how movements in the global South challenge approaches from the global North that often assimilate emerging voices into neoliberal policies. This work is a qualitative study with elements of ethnographic and formative research, investigating pedagogical practices in schools in Ilhéus and Itabuna, Bahia. The data reveal that, although progress in terms of awareness of racism is limited, there are advances in new emerging pedagogies. These pedagogical practices have strengthened teachers' confidence in addressing critical educational practices, contributing to the construction of anti-racist language teaching. The conclusion points to the need for greater integration between anti-racist and decolonial approaches.

Keywords: Anti-racism; Decoloniality; Language Education; Racism; Language Teaching

Introdução

Este projeto “Racismo e antirracismo no ensino de línguas no sul da Bahia: Ilhéus e Itabuna” teve seu início em 01/09/2021 e concluído no dia 30/09/2024. Tendo sido 3 anos de pesquisa e desenvolvimento dos dados, o projeto foi conduzida no interior do Nordeste brasileiro, especificamente no sul da Bahia nas cidades de Ilhéus e Itabuna. O estado da Bahia é conhecido por ter a maior população negra no país. Essa localização é relevante, porque a maioria das pesquisas sobre racismo e educação são realizadas nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, deixando um vácuo significativo no Nordeste.

O ensino de línguas no Brasil frequentemente perpetua uma visão de meritocracia centrada na branquitude, exacerbada pela privatização e terceirização da oferta de ensino de línguas estrangeiras. Como analisa Anya (2016), essa dinâmica resulta na sub-representação de negros como falantes de outras línguas, reforçando desigualdades raciais. O racismo afeta profundamente o ensino de línguas ao promover identidades negras que historicamente eram multilíngues (Canagarajah e Liyanage, 2012), mas que se tornaram monolíngues devido à colonização.

A escravidão no Brasil, uma das últimas a ser abolida, deixou marcas profundas na sociedade, perpetuando a desumanização e a dependência dos negros (Fanon, 2008; Nascimento, 2019). As teorias de superioridade racial, implementadas por meio de ideologias coloniais, ainda influenciam a sociedade brasileira contemporânea, manifestando-se em práticas racistas sistemáticas e na brutalidade policial (Carneiro, 2005; Nascimento, 2023).

A linguagem é um espaço de manifestação do racismo, onde os negros são frequentemente considerados “sem língua” e sujeitos a racismo linguístico (Nascimento, 2019; 2023). A imposição de um padrão linguístico que privilegia a norma culta perpetua a supremacia branca e a exclusão dos negros. Apesar de a linguagem ser um veículo de colonialidade e epistemicídio, também é um espaço de resistência. O conceito de “Pretuguês” (Gonzalez, 1984 apud David e Nascimento, 2023) exemplifica como a língua pode ser reconstituída para refletir a identidade negra e resistir às imposições coloniais.

Este projeto busca analisar como o racismo se manifesta no ensino de línguas e como isso pode ser transformado. Focando na educação no Sul da Bahia (Ilhéus e Itabuna), o projeto visou fomentar encontros e fluxos globais que promoviam uma formação continuada antirracista para professores de língua, um campo ainda pouco explorado na região. É crucial compreender e combater o racismo no ensino de línguas no Brasil, especialmente no contexto do interior da Bahia. Ao trazer uma perspectiva antirracista para a formação de professores, a pesquisa contribui para uma educação mais equitativa e inclusiva, alinhada com as necessidades e realidades da população negra no país.

1 Raça, racismo e língua(gem) no Brasil

O Brasil foi um dos últimos países onde o estado português aboliu a escravidão. E dentro desse fato/processo histórico, a escravidão deixou um conjunto de marcas profundas, até os dias atuais, na sociedade brasileira a partir das políticas coloniais implementadas. Todo esse processo político europeu era sustentado pela ideia de não aceitação do povo negro como um povo e a esse povo era questionada a sua humanidade. Tendo o negro desumanizado, a ele é imposto um conjunto de dependência fomentada pela sociedade como forma de se igualar ao branco para ter a humanidade reconhecida (Fanon, 2008; Nascimento, 2019).

E a partir disso, as teorias de superioridade e inferioridade de raça na Europa e nos territórios subjugados começaram a ser fortalecidos em uma ideologia construída com a finalidade de subjugar, maltratar e civilizar o povo colonizado (Fanon, 2008; Trajano, 2018). A superioridade e inferioridade racial ocorrem por ação racista independente da proporção de negro e branco em uma determinada região.

No contexto das análises sociológicas no Brasil, o racismo foi frequentemente subestimado devido à predominância das teorias econômicas que, ao herdar perspectivas marxistas e liberais, enfatizam exclusivamente a importância da classe social ou de que somente a classe social importa no Brasil (Gomes, 2005; 2017; Nascimento, 2023). Isso faz com que ainda haja dualidade evidente no período pós-abolição, em alguns casos os negros não têm direito à liberdade e a eles são sistematicamente privados de condições de

vida dignas, frequentemente perpetuando lógicas de escravidão. De alguma maneira, essa realidade persiste atualmente por meio de práticas racistas e ainda é uma luta constante numa sociedade onde a desigualdade racial ainda é fixa e o nível de vítimas sob a mira de uma arma de um genocídio e epistemicídio é perpetrado pela brutalidade policial sobre o povo negro (Carneiro, 2005).

Sendo o racismo ainda uma construção ideológica que através dele foram dissipadas guerras, a questão racial no Brasil interveio na estrutura de grandes organizações, administrações-governamentais e influenciou as economias do ponto de vista negativa (Trajano, 2018, p. 4). E num país onde a maioria das pessoas provem de uma estrutura de escravatura e de comércio de escravos, a ideia de raça ainda não aparece em primeiro lugar, mesmo que 55,5%¹ da população se informe como negro. A disparidade cultural e social entre os negros no Brasil não é somente destacada por meio de estatísticas, pois ainda é possível perceber a invisibilidade dos negros brasileiros em posições que requerem educação superior. Isso, porque os comportamentos da sociedade brasileira dão vantagens aos brancos (Khouri, 2019, p. 269).

Wedderburn (2007 apud Trajano, 2018, p. 4) explica que em todas as circunstâncias que se pode identificar o surgimento do racismo, acha-se três tipos de dinâmicas convergentes do mesmo processo, como a fenotipização de diferenças civilizatórias e culturais, a simbolização da ordem fenotipizada através da transferência do conflito concreto para a esfera fantasmático e a ereção de uma superioridade raciológica do poder social, diante da subordinação política e socioeconômica que permanece no mundo populacional conquistado. Até os dias atuais, ainda existe uma forte presença de sistematização de classe dominante na sociedade brasileira que controla os negros da posição socioeconômica, embora ainda reproduzam as mesmas ideologias europeias (Trajano, 2018, p. 5), que o Quijano (2005) vai chamar de colonialidade.

Nascimento (2019) parte da hipótese de que, se o racismo permeia em todas as estruturas da sociedade brasileira, a língua também é afetada, pois tudo parte da língua como um mecanismo politizado que sempre é submetido aos projetos de poder. O mito da democracia racial (Ferreira e Camargo, 2014) foi designado por Nascimento (2023, p. 151) como paraíso racial. Para além de influenciar o ensino de línguas no Brasil, promove o racismo linguístico.

Sendo a linguagem um instrumento de comunicação, ainda serve como um espaço para ser enquadrada manifestações de racismo linguístico e ideologias racistas, como, “os negros são os sem línguas, pois até não conseguem falar o português brasileiro”. Observar-se um grande ato de racismo linguístico, por exemplo, na escolha de autoridades consideradas “adequadas e que podem (falar)” que atuam como apresentadores de televisão

¹ De acordo com o Censo Demográfico de 2022

e na definição de um padrão linguístico que privilegia a norma culta de um determinado grupo, enquanto outras formas de linguagem são desvalorizadas. Um exemplo difundido de racismo linguístico é a construção histórica em torno do conceito de “erro de português”. Essa abordagem contribui para reforçar, na linguagem, uma visão que reflete a supremacia branca.

Segundo Nascimento (2019) a língua tem cor e é um fator de exclusão e aceitação, mas também é um espaço de luta da racialidade, pois a mesma língua que nomeia é a mesma que racializa. Mesmo que a categorização racial dos negros tenha sido influenciada pela linguagem, existem evidências de resistência por meio dela, delineando o que Makoni e Pennycook (2007) denominam como o ato de reconstruir uma língua.

Mbembe (2014) e Nascimento (2019) olham a língua como um espaço de negação da raça e a racialização dentro desse processo cria pressupostos de negação e afirmação para aqueles sujeitos vítimas de negação devido às suas colorações. “O eu não sou negro, sou moreno”, ou “você não é negro” são formas de admitir a concessão de um espaço de negação produzido e imposto pela branquitude” (Nascimento, 2019).

Como a língua é o primeiro lugar de desenvolvimento do poder colonial (Fanon, 2008) e de negação, para o miscigenado vai servir como um abrigo, mesmo que ele no automático vai ser forçado a adquirir valores brancos como forma de não ser exterminado, então, nega-se pela língua silenciando um conjunto de marcas linguísticas que fazem parte do Pretuguês (David e Nascimento, 2023). Por exemplo, ao se misturar com os brancos, em vez de se identificar como negro, ele passa a se ver como “moreno” ou então como “mulato claro” e “moreno escuro”, sendo outras variações de “moreno” (Nascimento, 2019, p. 29). Essa fragmentação de identidade acontece principalmente através da linguagem.

2 Brasil e as suas manifestações da colonialidade

Depois da abolição da escravatura, o Brasil não criou condições necessárias para a inserção digna da população negra na sociedade brasileira. De maneira oposta, inúmeras produções, estratégias e entidades propagaram a concepção de uma nação miscigenada, onde a convivência se desse equilibradamente entre as distintas raças.

A persistência do racismo e da discriminação permanece forte sem apresentar sinais de diminuição (Osório, 2021, p. 10), assim ao longo da história, o racismo estrutural foi gradualmente formado como um processo evolutivo que, segundo Pires e Silva (2015, p. 66), opera como um sistema de poder de convergência de interesses resultante em um ciclo desfavorável para os negros, em que o racismo leva à subjugação e perda tangível e simbólica dos benefícios sociais que, tradicionalmente, geram respeito e estima social para essa comunidade. Ao mesmo tempo, os brancos são envolvidos em um sistema de privilégios

percebido como algo natural e normativo. É desse jeito que o racismo faz parte de um dos elementos fundamentais que se integra na organização social da era do capitalismo moderno. Osorio (2021, p. 10) analisa que, novas evidências sobre a desigualdade racial desmentiram o mito da democracia racial e a ideia de que, o racismo e a discriminação desapareceriam com o tempo, por serem vistos como vestígios do passado sem lugar em uma sociedade liberal, ou somente como reflexos da desigualdade de classe, que seria resolvida por uma mudança socialista ou comunista.

Seguindo a ideia do autor, a escravidão havia sido abolida quase cem anos antes, e a sociedade urbana e industrial estava se desenvolvendo rapidamente. Se a raça não fosse importante ou estivesse perdendo importância, negros e pardos deveriam estar se distribuindo mais uniformemente nas diferentes camadas socioeconômicas. No entanto, as novas evidências mostravam que os negros ainda estavam muito concentrados na base da pirâmide social, algo que contraria o mito de uma sociedade de classes sem racismo.

Dessa forma, os preconceitos contra a população negra estão profundamente enraizados no inconsciente e na subjetividade de indivíduos e instituições, manifestando-se em ações discriminatórias regulares, como a violência policial (Anunciação, 2020), alta incidência de homicídios, desigualdades educacionais e sociais.

No Brasil, a disparidade social é evidente. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), ocorre a morte de um jovem negro a cada 23 minutos. O Atlas da Violência de 2021 revela que 66% das mulheres negras são vítimas de homicídios; o Plano Nacional de Desenvolvimento (PNAD²) de 2019 indica uma evasão escolar de 79,9% entre pretos e pardos. Além disso, a taxa de analfabetismo nesse grupo etário, entre 15 e mais de 60 anos, varia de 7,4% a 23,3%. No âmbito profissional, a taxa de desemprego é de 13,6%, enquanto nas ocupações informais chega a 47,4% (Marques, 2017). Assim como em outros espaços, esse racismo estrutural também está presente nas instituições ligadas à educação. Um combate a esse processo de colonialidade ainda presente é indispensável para qualquer mudança. Para haver uma mudança, é necessário haver uma desconstrução do mito da superioridade branca e da inferioridade negra (Munanga, 2005).

3 Desigualdade racial no ensino de línguas no Brasil

A raça ainda é um dos problemas de exclusão num país onde a maioria das pessoas, supostamente, identificam-se como negros ou pardos (Nascimento, 2023, p. 150) e onde a abolição da escravatura foi em 1888. Uma escravidão que resultou em desordem, supressão,

2 https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf

segregação e desvalorização dos povos indígenas e negros. E que teve uma resistência que durou aproximadamente mais de 350 anos, foi a escravidão mais duradoura no continente americano, ou seja, nas Américas.

A colonização, a modernidade, o liberalismo, o capitalismo, entre outros, está profundamente ligado à desumanização dos negros. Esses fenômenos são uma das consequências diretas da escravidão e do comércio de escravos, que representaram processos extremamente cruéis para o Brasil. Dentro disso, historicamente, o mundo não-branco ou zona do não-ser foi frequentemente percebido por uma lente racializada, enquanto o mundo branco (zona do ser) foi associado à ideia de humanização (Fanon, 2008 apud Nascimento, 2019). Isso decorre de uma reflexão sobre a interpretação humanista que valida a existência da modernidade europeia, contrastando com o restante do mundo não-branco e não-europeu.

Embora haja esse processo, a ideia de superioridade e inferioridade, como aponta Fanon (2008), ainda continua a ser um fato bastante impactante na sociedade brasileira, mesmo que isso tudo tenha partido de uma influência colonial. Podemos observar um conjunto de racismo e discriminação presentes contra as pessoas negras, e Trajano (2018) vai mais afundo explicando que na sociedade brasileira existe uma forte presença de sistematização de classe dominante que controla os negros da posição socioeconômica.

E, desse jeito, as questões de ensino de línguas não ficam de fora. Ferreira (2002) questiona o ensino de idiomas nas desigualdades raciais que o Brasil tem, escrevendo vários artigos que criticam a forma de ensino de línguas dentro dessas desigualdades raciais que o Brasil vem enfrentando há anos. A desigualdade racial no ensino de línguas parte da ideia de que o prestígio do capital cultural e econômico se deve aos brancos e ricos. Como Ferreira (2002) questiona, nós também questionamos esse ensino de línguas que reflete os instrumentos de colonização contra o povo negro, como exclusão de raça, epistemicídio (Carneiro, 2005; 2011) e outras diversas formas de racismo.

A língua politizada é a mesma língua que define os padrões de aprendizagem de uma língua. A racialização enquanto um elemento da colonialidade, materializa-se em como as línguas são ensinadas (Nascimento, 2019; 2020). Por exemplo, a dicotomia que existe entre falante nativo e falante não-nativo é uma das formas como o racismo perpetua desigualdades até no conhecimento.

Os professores de segunda língua têm de desmistificar o mito do essencialismo cultural e étnico quando estamos falando de aprendizagem de segunda língua (Kubota, 2004, p.44). Isso é uma problemática que acontece com detalhes para as línguas estrangeiras, como forma de falante obter o essencialismo da identidade branca (Nascimento, 2020, p. 100), assim apagando as suas marcas de africanização.

A dicotomia falante nativo e não-nativo tem ocupado um lugar de mito cada vez mais no ensino-aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira. Isso contribui para a crescente exclusão de professores de inglês que não são considerados nativos (Norton, 1997; Kubota, 2009). Os professores negros de línguas compõem uma minoria entre os professores de língua inglesa no Brasil. Várias interpretações atribuídas ao ensino de línguas por meio de certos mitos desempenham um papel crucial na sustentação, em grande medida, de diversas formas de racismo, incluindo o racismo epistêmico (Nascimento, 2020, p. 101; 2023).

Essencializar o estudante com outra identidade linguística é permitir que seja apagado suas identidades linguísticas que advieram de sua língua materna (Nascimento, 2023), e num Brasil como esse constituído por várias influências linguísticas, principalmente africana, atos como esses são visíveis. E essa é uma das formas de atuação do racismo através das políticas linguísticas que surge de mitos de essencialidade impostos pela dominação racial.

Nascimento (2023, p. 100) aborda que o ensino de língua inglesa no Brasil é um exemplo de como o racismo influencia e, por sua vez, como a língua perpétua o racismo. Continua dizendo que, em vários momentos da história do ensino de língua inglesa no Brasil, notam-se marcas de elitização que se manifesta como uma forma de racialização, uma vez que, ao elitizar, somente os brancos, que geralmente detêm o poder econômico no Brasil, têm acesso a esse tipo de ensino. Um exemplo disso, podemos dizer, são os primeiros livros didáticos de inglês mencionados pelo Paiva (2009) que, em 1940, ainda apresentavam conteúdo racista:

Apesar de não haver mais escravidão no Brasil em 1940, o livro não parece ter sofrido a revisão merecida e algumas frases remetem ao contexto do século XIX, com referências à escravidão ou ao preconceito contra os negros, como nos exemplos: “A minha prima vendeu seu escravo.” para ser vertida para o inglês, ou “That negress has very good teeth” [Aquela negra tem ótimos dentes] e “A European is generally more civilized than na African” (Paiva, 2009, p.5).

O ensino de língua inglesa contribui muito na reprodução de exclusões étnicas, ao destacar uma conexão entre o prestígio do capital cultural e econômico e a associação predominante desses atributos com indivíduos brancos e ricos.

4 Por uma educação linguística antirracista

A língua é uma invenção europeia, ou seja, a ideia de língua e dominação sempre esteve presente na linguística, não é nova. Na verdade, se tivermos uma observação mais ampla sobre a linguística histórica, conseguimos ver os termos substrato e superstrato explicados em todo momento, como afirmam Castro (1991) e Teyssier (2007). Porém, nos trabalhos

desses autores evidenciamos o desejo de propor uma história de língua portuguesa, com isso se nota que é possível utilizar sinais ou indícios que demonstram as relações de poder e de dominação existentes no processo de contato entre essas línguas e os seus respectivos povos.

Para hooks (2008, apud Neto, 2021), ao se falar de língua como um lugar onde nós mesmos somos os sujeitos, ele manifesta o seu entendimento de língua como um lugar para interação e simultaneamente de troca (é na língua que somos). É fácil para entender que o lugar não é necessariamente metafórico, ou seja, a língua cria esse espaço-momento de ser, é uma manifestação do ser.

Em alguns seus trechos, hooks (2008, apud Neto, 2021) nos mostra o encontro de povos, de cultura, de línguas e de interiorização de várias línguas em língua inglesa. As várias línguas inferiorizadas ou que sofreram violências são aquelas abafadas pelas chamadas línguas padrão ou língua prestigiosa, assim como explica David (2023).

Quando abordo sobre a língua prestigiosa nesse tema, falo de todas as línguas consideradas padrão do ponto de vista europeu e da colonialidade, pois a língua padrão e não-padrão o tal dito língua popular são construções ideológicas europeias que partem do pressuposto da racialização, superioridade e da inferiorização como elemento de divisão entre colonizador e colonizado a partir da língua (David, 2023, p. 11).

A língua não domina, mas sim o que fazem com ela (Gates, JR. 2014). No seu livro “Racismo Linguístico”, Nascimento (2019, p. 21) nos mostra que nenhuma língua tem cor por si só, pois nenhuma língua existe de maneira isolada, porém, ao serem politizadas, as línguas ganham um conjunto de identificação, pois servem como ferramentas para construir nos projetos de poder. Isso inclui o colonialismo, que começou em 1492, e a colonialidade, que ainda persiste como sua continuação.

Desse modo, toda visão sobre o racismo é uma forma de preconceito e discriminação que acredita em raças superiores e inferiores e assim se cria um mecanismo social, cultural e político para restringir as raças consideradas inferiores pautada numa visão eurocêntrica (Silva e Silva, 2009). Combater esses tipos de práticas que subjugam raças consideradas inferiores, olhadas numa visão eurocêntrica, é uma realidade que deve ser construída. E começar com a educação linguística racial seria um pilar importante, olhando que toda essa manifestação parte por língua e ações.

Neto (2021, p. 183) define a educação linguística antirracista como um estilo de vida que adota uma abordagem interdisciplinar sócio-político-pedagógica. Essa educação procura combater todas as manifestações de racismo na linguagem. Isso inclui práticas para dismantelar o racismo como uma força organizacional e estrutural na sociedade, assim como aponta Müller e Cardoso (2018 apud, Neto, 2021, p. 182).

Além disso, a educação linguística antirracista busca propor intervenções didáticas e políticas para orientar o uso da linguagem. Assim, Neto (2021) propõe descentralizar a condução pedagógica das instituições convencionais de ensino, como escolas e universidades. Isso se justifica pela constante aprendizagem da língua em diversos contextos e locais. É crucial legitimar e evidenciar todos os espaços de aprendizado, reflexão e aplicação da língua.

Para Munanga (2005), é possível persistir e superar o racismo nas escolas, a partir de estudos na antropologia educacional, fazendo uma relação entre práticas docentes. A escola está inserida na sociedade e é um lugar onde a maioria das pessoas passa o seu tempo, é na escola também onde são refletidos vários problemas sociais, políticos, culturais, ambientais e históricos.

Para Enid Lee (1999, apud Neto, 2021, p.181), uma educação antirracista abrange diversas áreas do conhecimento e dá destaque às histórias e experiências das pessoas que foram deixadas de fora dos currículos tradicionais. Seu objetivo é promover a equidade nas diferenças culturais e raciais presentes na humanidade trata-se de fornecer aos alunos, pais e professores as ferramentas necessárias para combater o racismo e a discriminação racial, além de buscar formas de construir uma sociedade inclusiva e equitativa para todos.

Para consolidarmos uma educação antirracista ainda temos muitos desafios pela frente, por exemplos: várias escolas só fazem ações em datas comemorativas, como o 13 de maio e o 20 de novembro, mas essas ações não são implementadas no projeto político pedagógico da escola e os livros didáticos ainda mostram a repetição de estereótipos. A educação antirracista ainda é uma forma camuflada na educação brasileira que se vê em certas datas comemorativas e que não seria desta forma.

Os estudos ancestrais trazem uma contribuição para uma educação linguística antirracista, assim como os textos da hooks que são uma agenda para uma educação linguística antirracista (Gonzalez, 1984; Brito et al., 2018; Cavalleiro, 2001; Souza, 2021).

Neto (2021, p. 182) explica que os estudos de Lélia Gonzalez são tão impactantes que nos levam a adotar uma agenda de educação linguística que seja humanizadora e antirracista. Essa proposta, que já existe há mais de 30 anos, visa essencialmente promover uma compreensão mais profunda dos povos que falam português no Brasil, o que, por sua vez, resulta em um entendimento mais completo da própria manifestação da língua.

5 Uma agenda antirracista ou aprender com as experiências dos próprios professores?

Para objetivarmos uma concepção curricular antirracista precisamos promover debates acerca da descolonização da nossa mente e dos nossos discursos. A escola, de certeza, é um universo privilegiado onde podemos identificar sugestões que têm uma ligação de reflexão com o pensamento decolonial. Com isso estaríamos pensando em alguns

métodos de pedagogias decoloniais, como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência [...]; pedagogias como práticas insurgentes que fissuram a modernidade/colonialidade e permitem outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver com (Walsh, 2013 apud Miranda, 2019). Para a escola ser esse universo privilegiado é importante explorar todas as ligações entre o pedagógico e o decolonial, assim, compreendendo a inclusão de momentos vivenciados que são explicados nos caminhos percorridos que será evidenciado com mais facilidade o agrupamento de proposições metodológicas que tendem e as possibilita vários entendimentos (Miranda e Riascos, 2016 apud Miranda, 2019).

A defesa das pedagogias decoloniais é parte de uma visão educacional emergente, cuja compreensão se aprimora quando integrada aos estudos desenvolvidos na América Latina (Ibidem, 2016), especialmente em diálogo com os movimentos sociais que resistem contra os processos de subalternização.

Para se falar de pedagogias decolonial é essencial entendermos que a colonialidade é uma parte integrante da modernidade, ou seja, ambas caminham de mãos dadas, são facas de dois gumes. A colonialidade é uma ferramenta importantíssima para os europeus, porque graças a ela, a Europa produziu várias ciências humanas com um modelo único chamados conhecimentos eurocêntricos, um conhecimento universal e objetivo, para além de privar e anular todas as epistemologias de outros povos (Mignolo, 2005).

O colonialismo e a colonialidade, ambos conceitos, estão intrinsecamente ligados, mas diferentes (Quijano, 2007). O colonialismo é entendido como um método de dominação e exploração de uma nação sobre outra por meios culturais, territoriais, econômicos e políticos.

Deste modo, o colonialismo não é simplesmente entendido como uma imposição política, militar, jurídica, territorial, cultural e administrativa. A colonialidade por ser uma ramificação do colonialismo, chega a ser às raízes mais profundas de um povo e sobrevive nele. Embora o colonialismo chegou ao fim para os países do continente de África, América Latina e da Ásia, para alguns autores do grupo da “Modernidade/Colonialidade”, as estruturas subjetivas, a imaginação dos pensamentos utópicos e a neocolonização epistemológica continuam fortemente presentes atualmente.

Quijano (2005) cunhou o conceito de colonialidade do poder para referir-se à situação desta natureza. O termo se refere à invasão do imaginário de outra cultura, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, trata-se de um discurso infiltrado no mundo do colonizado, mas também se reproduz no contexto do colonizador. Nesse processo, o colonizador destrói o imaginário da cultura dominada, tornando-o invisível e subalterno, ao mesmo tempo que reafirma o seu próprio imaginário.

A professora Ladson (1994) em sua tese coletou alguma agenda antirracista das experiências dos próprios professores, essas agendas estariam enquadradas como pedagogias culturalmente relevantes para as crianças negras. Com isso, os professores teriam uma facilidade em utilizar essas pedagogias culturalmente relevantes para que as crianças negras se sentissem incluídas na educação.

Relata Ladson (1994) que, durante a sua passagem na segunda série, os seus colegas e ela própria sempre tiveram o amor de ler todos os livros básicos de leitura. No decorrer dessas leituras, ela foi castigada por ler livros a mais, mas a professora da Ladson escolheu ela para participar de algumas aulas de leituras especiais. Essas aulas eram reservadas para alunos que tinham uma boa leitura.

Tabela 1 - Conceito de si e dos outros

Culturalmente relevante	Assimilacionista
Professora vê a si mesma como uma artista, o magistério como uma arte. Professora vê a si mesma como parte da comunidade, e ensinar como dar algo de volta à comunidade, encoraja os alunos a fazerem o mesmo. Professora acredita que todos os alunos podem ser bem-sucedidos. Professora ajuda os alunos a fazerem conexões entre sua comunidade, identidade nacional e global. Professora vê o ensino como "extrair conhecimento" – se – melhante a "escavação"	Professora vê a si mesma como um técnico, o magistério como uma tarefa técnica. Professora vê a si mesma como um indivíduo que pode ou não ser parte da comunidade; encoraja o êxito como um meio de escapar da comunidade. Professora acredita que o fracasso é inevitável para alguns. Professora homogeneiza os alunos em uma identidade "americana". Professora vê o ensino como transmitir conhecimento-semelhante a um "depósito bancário".

Fonte: Ladson (1994)

Tabela 2-Relações sociais

Culturalmente Relevante	Assimilacionista
Relação professor-aluno é flexível, humanamente justa, se estende às interações fora da sala de aula e dentro da comunidade. Professora demonstra uma relação próxima com todos os alunos. Professor incentiva alunos a estudar cooperativamente. Espera-se dos alunos que ensinem uns aos outros e sejam responsáveis uns pelos outros.	Relação professora-aluno é fixa, tende a ser hierárquica e limitada aos papéis formais da sala de aula. Professor demonstra proximidade com alunos isolados. Professor incentiva a desempenho competitivo. Professor incentiva alunos a estudar individualmente, em isolamento.

Fonte: Ladson (1994)

Tabela 3- Concepções de Conhecimento

Culturalmente Relevante	Assimilacionista
Conhecimento é continuamente recriado, reciclado e compartilhado pelos professores e alunos. Não é estático ou imutável. Conhecimento é visto criticamente. Professor é entusiasmado pelo conteúdo. Professor ajuda alunos a desenvolver habilidades necessárias. Professor vê excelência como um padrão complexo que deve envolver alguns postulados, mas leva em consideração a diversidade dos alunos e as diferenças individuais.	Conhecimento é estático e é transmitido em uma direção, do professor para o aluno. Conhecimento é visto como infalível. Professor é isento, neutro sobre o conteúdo. Professor espera que alunos de mostrem habilidades prévias. Professor vê excelência como um postulado que existe independentemente da diversidade dos alunos ou diferenças individuais.

Fonte: Ladson (1994)

Advogar por agendas antirracistas, portanto, implica em dirigir nosso olhar para as zonas periféricas e seus habitantes. Isso requer uma reavaliação constante das percepções das relações sociais das quais fazemos parte. O progresso nesse processo depende de iniciativas individuais, de pequenas revoluções cotidianas. Torna-se imperativo descolonizar tanto o corpo quanto a consciência para reconhecer outras epistemologias, provenientes de perspectivas distintas. Esta é, sem dúvida, a questão mais desafiadora para aqueles que estão no Sul e ainda têm o Norte como destino (Miranda, 2019, p. 19).

6 Metodologia

Este trabalho trata-se de pesquisa de cunho qualitativo (Denzin e Lincoln, 2000), com traços de uma pesquisa etnográfica e pesquisa-formação (Anjos, 2015), que propõe, como objetivos uma análise de como ocorrem manifestações de racismo e práticas antirracistas no ensino de línguas no estado da Bahia com foco nas escolas de Ilhéus e Itabuna, Identificar as pedagogias culturalmente relevantes adotadas por professores de línguas, que podem configurar uma agenda antirracista no ensino de línguas na região, tendo em vista as ideias sobre racismo linguístico e cidadania linguística. Pretendemos usar as narrativas autobiográficas como dispositivo de formação que na qual se pretende realizar as principais etapas desta pesquisa durante um ciclo de formação para professores de línguas das redes estaduais de Ilhéus e Itabuna, na Bahia.

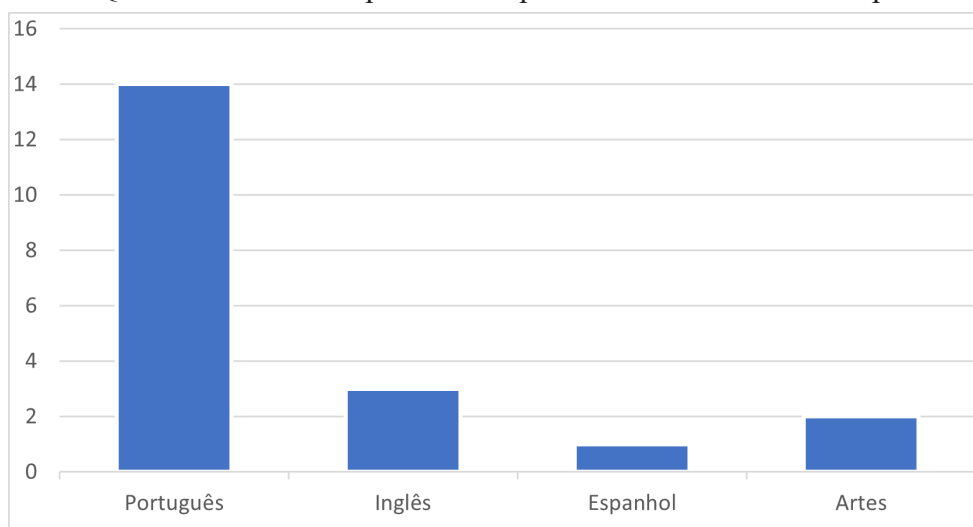
Para conduzir uma pesquisa com professores, considerando a diversidade racial (brancos, negros e pardos), serão escolhidos professores por sua disposição em participar desta pesquisa nos mais diversos níveis. A coleta de dados será realizada antes, durante e após a formação pedagógica com professores de línguas de Ilhéus e Itabuna-BA.

7 Discussão e conclusão

Com os dados coletados, analisaremos eles a fim de que se perceba que a condição aqui descrita é saber as práticas racistas e antirracistas no ensino de línguas. Além disso, apresentaremos os dados dos participantes ao lado de uma contextualização e análise. A pesquisa visitou 6 escolas estaduais de Itabuna e 5 escolas estaduais de Ilhéus, contabilizando assim 11 escolas.

No primeiro momento da pesquisa, coletamos dados etnográficos de 20 professores de línguas das redes estaduais de Ilhéus e Itabuna a partir de uma entrevista semiestruturada, diagnóstico e preenchimento de formulário, como se vê abaixo:

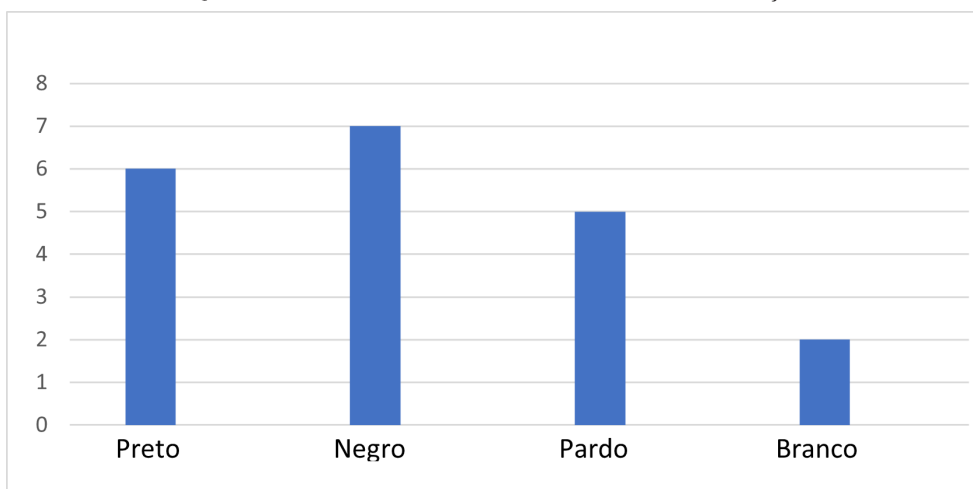
Quadro 1: Perfis dos professores por área de ensino das disciplinas.



Fonte: acervo pessoal

Tendo em vista a diversidade racial, os perfis raciais dos professores eram compostos por:

Quadro 2: Perfil racial – dados da autoidentificação



Fonte: acervo pessoal

Dado o preenchimento do formulário, dez professores afirmam ter apreciado racismo e duas disseram que nunca. Dez professores já foram vítimas de qualquer racismo ou discriminação racial na escola, oito professores nunca foram e um professor talvez. Dez professores enxergam o racismo como “um sistema de poder que afeta pessoas pretas e algumas pardas, gerando a elas desigualdades sociais, políticas e econômicas” enquanto nove olham como “qualquer discriminação que ocorre contra raças ou etnias”. E todos esses professores se consideram antirracistas sobre os exemplos de atividades antirracistas presentes na sua atuação, como mural com personalidades negras, estímulo a apresentações culturais negras em suas disciplinas, leitura pública de textos escritos por alunos negros/ personalidades negras e história da arte africana.

A partir dos dados citados, nota-se que a maioria dos professores relatou ter presenciado ou sido vítima de racismo, mostrando que o racismo é uma realidade presente no ambiente escolar. Embora isso seja um caso, alguns professores negros ainda veem as escolas como espaços seguros contra o racismo no Brasil, mas, mesmo assim, isso sugere a necessidade de intervenções mais efetivas para combater essa questão.

A percepção do que constitui o racismo revela diferentes níveis de compreensão sobre o fenômeno. Enquanto alguns veem o racismo como um sistema de poder estrutural, outros o veem como atos individuais de discriminação. Isso aponta para a necessidade de uma formação contínua e mais aprofundada sobre o racismo estrutural e suas implicações. E a diversidade racial dos professores, com uma predominância de negros, pretos e pardos, reflete a composição demográfica local e pode influenciar positivamente a sensibilidade e as práticas pedagógicas relacionadas ao combate ao racismo.

E a presença de, somente, dois professores brancos indicou uma sub-representação que também mereceu atenção e análise no contexto das políticas de contratação e diversidade nas escolas.

As várias atividades antirracistas mencionadas, como murais com personalidades negras e estímulo a apresentações culturais negras, mostram um esforço ativo por parte dos professores para incorporar a temática racial em suas práticas pedagógicas. E a eficácia dessas iniciativas pode ser analisada em termos de impacto nos alunos, promovendo uma maior conscientização e valorização da diversidade cultural e histórica afro-brasileira.

Os relatos de racismo e discriminação indicam que, apesar dos esforços, ainda há um ambiente desafiador que necessita de políticas e práticas mais efetivas para a inclusão e equidade racial. E a identificação de todos os professores como antirracistas e suas práticas ativas no combate ao racismo representam uma base sólida para o desenvolvimento de um ambiente educacional mais inclusivo e consciente.

Dez professores pretos, quatro professores pardos e um professor branco já apreciaram algum tipo de racismo/discriminação racial entre si / contra os alunos.

Tabela 4: Exemplos de discriminação racial entre /contra os alunos

Bullying” (contra um estudante negro)
“Um aluno disse que cabelo Crespo era feio”
“Os alunos negros foram os últimos convidados a se juntar aos grupos de alunos para as aulas”
“Comentários racistas”
“Numa apresentação, os alunos negros gostariam de representar anjos, mas a professora disse que os anjos são somente brancos”
“Comentários racistas, mas logo depois eu repreendi os alunos”
“O uso do negro entre os estudantes para ofender”

Fonte: acervo pessoal

Os dados destacam a presença significativa de racismo e discriminação racial no ambiente escolar, conforme relatado, a maioria dos professores reconhece a presença de discriminação racial, com 15 de 20 professores (aproximadamente 83%) confirmando a existência desse problema. Porém, a maior proporção de professores que reconhecem a discriminação é de preto, negro e pardos. Somente uma pequena minoria (4 de 20 professores) nega a ocorrência de discriminação racial.

Isso pode indicar uma variedade de fatores, como uma percepção diferente da discriminação, falta de visibilidade dos incidentes, ou uma menor sensibilidade ao tema. E a negação da existência de discriminação por parte de alguns professores pode indicar uma disparidade na percepção e na conscientização sobre a gravidade do problema. Os exemplos específicos ilustram como essa discriminação se manifesta de várias formas, desde o bullying até exclusões sociais e comentários depreciativos.

É crucial haver um esforço contínuo para educar e sensibilizar todos os membros da comunidade escolar, além de implementar políticas e práticas que promovam a inclusão e o respeito pela diversidade. A intervenção de alguns professores após comentários racistas, mostra uma ação corretiva por parte de alguns docentes, embora a eficácia dessas intervenções não tenha sido detalhada para sabermos se há um sistema de suporte para lidar com tais incidentes.

A variação nas respostas sugere que o ambiente escolar pode influenciar a percepção e a ocorrência de discriminação. Escolas com maior diversidade e políticas inclusivas podem ter uma menor incidência ou uma maior conscientização sobre o problema. A discriminação racial tem um impacto profundo no ambiente escolar, afetando tanto as vítimas de racismo quanto a coesão social da escola toda.

Alunos negros que enfrentam discriminação podem ter suas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento prejudicadas, resultando em baixa autoestima, isolamento social, e desempenho acadêmico inferior.

Pessoas brancas que se consideram candidatas à pergunta “Quais são as suas pedagogias raciais?” Responderam somente vagamente: “respeito” e levanta debate em aula”. Do total de respostas, a principal resposta alcançada foram leituras antirracistas.

No segundo momento da pesquisa, seguindo os objetivos iniciais, decidimos prosseguir com etnografia e microetnografia em sala de aula com poucos professores que responderam “leituras antirracistas”, dando formação pedagógica aos professores, conforme apresenta o projeto:

Figura 1: Prof. Gabriel Nascimento dando formação pedagógica aos professores em escola pública



Fonte: acervo pessoal

Figura 2: Estudantes angolanos (Makosa e Justino) dando formação pedagógica aos professores em escola pública



Fonte: acervo pessoal

Nas imagens acima, podemos notar que é importante a presença dos alunos em cursos de formação que proporcionam clareza em suas trajetórias profissionais. (Nós, Makosa e o Justino, estamos cursando a graduação em Linguagem voltada à formação inicial de professores de português. A diversidade de seus níveis educacionais sublinha a necessidade de programas formativos que atendam às diferentes fases e necessidades da carreira docente).

Esses programas devem oferecer uma base sólida de conhecimentos pedagógicos e oportunidades práticas, auxiliando os alunos a desenvolver uma visão clara de suas trajetórias profissionais. A atualização contínua dos conteúdos e o suporte individualizado são essenciais para maximizar o potencial dos alunos. A integração entre teoria e prática é crucial, permitindo que os futuros professores apliquem conhecimentos em contextos reais. Com essa abordagem, os programas de formação podem preparar melhor os alunos para carreiras docentes bem-sucedidas, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Como ferramentas e estratégias adicionais, a formação pedagógica aos professores nas escolas públicas foi pensada com o propósito de promover um ambiente colaborativo, reflexivo e prático. Essa abordagem visou preparar os educadores para enfrentar e superar os desafios relacionados à diversidade racial e à inclusão nas salas de aula, fortalecendo suas capacidades de criar um ambiente educacional mais justo e equitativo.

Para apresentar e enfatizar uma pedagogia culturalmente relevante, tal como nos provoca Ladson (1994), e a importância da formação antirracista (Nascimento, 2019). Isso envolveu a introdução de conceitos e práticas que valorizem e respeitem as diversas culturas presentes no ambiente escolar. Além disso, a formação antirracista é crucial para capacitar os professores a identificar, enfrentar e combater o racismo em todas as suas formas, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral.

Outro ponto fundamental foi fornecer aos professores um embasamento teórico sólido sobre racismo linguístico e cidadania linguística. Quando trazemos o racismo linguístico, é para pontuar toda a discriminação baseada nas variedades linguísticas que os alunos trazem para a sala de aula. A formação buscou conscientizar os educadores sobre essas questões, promovendo práticas pedagógicas que respeitassem e valorizassem a diversidade linguística. Já a cidadania linguística, por sua vez, envolve garantir que todos os alunos tenham o direito de usar e desenvolver suas línguas de origem, fortalecendo sua identidade cultural e autoestima.

A perspectiva de ensino de língua no Brasil ainda é relacionada a uma visão colonial (Ferreira, 2015; Dias e Silva, 2018) marcada pela racialização, pois essas línguas são levadas a uma posição de língua dos brancos e do ponto de vista de sotaque como algo primordial (Blommaert, 2009) que procura moldar as identidades dos falantes.

As informações originadas de entrevista serão marcadas com personagens com nomes fictícios.

Tabela 5: Análise de nota de campo

Professor	Ferramenta Pedagógica	Notas de Campo
Sara/Colégio Estadual de Salobrinho	Disciplina/Curso: Literatura de ancestralidade	O curso parece uma forma legítima de trabalhar com ancestralidade negra, porém ainda é muito vago e não totalmente implementado com autores negros da África ou uma vasta quantidade de materiais, mas somente trechos vagos.
Sara	Muralha africana com aspectos culturais negros do Brasil e do continente africano.	A parede apresenta diversas tradições e identidades. Embora sejam importantes, são demasiado superficiais, ao mesmo tempo que restringem a África e os seus descendentes a generalizações.

Fonte: acervo pessoal

“Conhecer melhor a África parece uma forma de os estudantes pensarem que África não é o que consideram natural” - Sara/entrevista.

Figura 4: Mural com personalidades negras e áreas de conhecimento



Fonte: acervo pessoal

Com o abraço de ensino de línguas antirracistas, a criação do mural com personalidades negras e suas contribuições em diversas áreas do conhecimento foi uma iniciativa importante por várias razões. Muitas vezes, as contribuições de pessoas negras são sub-representadas ou ignoradas nos currículos tradicionais. Destacar essas figuras importantes oferece visibilidade e reconhecimento merecido a lei 11.645/2008.

Tabela 8: Análise de nota de campo

Professor	Ferramenta Pedagógica	Nota de Campo
Lila	O projeto das escritoras negras e a cultura afro-brasileira	Apesar de focar em ferramentas como a leitura de autores negros no projeto, nas aulas regulares, ela citou somente dois autores negros entre os majoritariamente brancos (incluindo o escritor abertamente racista Monteiro Lobato) com quem trabalha.

Fonte: acervo pessoal

“Meu trabalho com Literatura para estudantes do Ensino Médio inclui autores como Mário de Andrade, Monteiro Lobato, Castro Alves, Carolina de Jesus e José de Alencar” - Lila/entrevista.

Para combater a discriminação racial e promover a inclusão no ambiente escolar (Cavallero, 2001) é crucial adotar uma abordagem abrangente que incorpore várias ferramentas e estratégias. Além de formação pedagógica, políticas e protocolos de promoção da diversidade.

Nota-se que ao investigar as práticas racistas e antirracistas no ensino de línguas, nas escolas públicas de Ilhéus e Itabuna, revelam um cenário complexo, onde, apesar de avanços nas práticas pedagógicas, ainda há desafios significativos a serem superados. A partir dos dados coletados, é possível observar que a compreensão do racismo por parte dos professores varia entre uma visão estruturada, que o entende como um sistema de poder, e uma visão mais superficial, que o percebe como discriminação individual. Isso indica uma lacuna importante na formação docente sobre o racismo estrutural, ressaltando a necessidade de uma educação contínua e mais profunda nesse campo.

A pesquisa também evidenciou exemplos de práticas racistas persistentes nas escolas, como a discriminação racial entre alunos, o bullying contra estudantes negros, e a exclusão social baseada em estereótipos raciais. Exemplos dessas discriminações, desde

comentários depreciativos sobre o cabelo crespo até a marginalização dos alunos negros em dinâmicas escolares, são indicativos que o racismo está presente no cotidiano escolar, afetando diretamente as relações entre alunos e professores, e prejudicando o ambiente de aprendizado.

No entanto, destaca-se a presença de práticas antirracistas emergentes, muitas vezes impulsionadas pelos próprios professores. A adoção de atividades pedagógicas que valorizam a cultura negra, como murais com personalidades negras e a inclusão de autores negros no currículo, tem se mostrado uma tentativa consciente de combater os estereótipos raciais e promover a visibilidade de contribuições históricas e culturais afro-brasileiras. Esses esforços refletem um movimento positivo no ensino de línguas, que busca não somente combater o racismo, mas também fomentar um ambiente mais inclusivo e plural. A introdução de práticas como a leitura de textos de autores negros e a valorização de diferentes formas de expressão cultural nas aulas de línguas visa desconstruir a ideia de que o conhecimento legítimo e culturalmente válido está restrito a um único padrão, muitas vezes branco e eurocêntrico.

Os murais com personalidades negras e a promoção de práticas culturais afro-brasileiras nas escolas também representam uma estratégia eficaz de visibilização das culturas negras, contribuindo para a construção de uma identidade mais inclusiva e representativa. Embora as representações presentes nesses murais ainda sejam, em muitos casos, superficiais e não suficientemente aprofundadas, elas funcionam como um primeiro passo para uma maior valorização da diversidade cultural e racial no espaço escolar.

Além disso, a formação pedagógica oferecida aos professores, que inclui abordagens sobre racismo linguístico e cidadania linguística, mostrou-se essencial para sensibilizar os educadores sobre a importância de respeitar as variações linguísticas e as identidades culturais dos alunos. O racismo linguístico, ao associar um sotaque ou dialeto a um valor inferior, contribui para a exclusão social e acadêmica dos estudantes negros e pardos. A cidadania linguística, por sua vez, é um conceito fundamental que garantirá o direito dos alunos de utilizarem e desenvolverem suas línguas de origem, respeitando sua identidade cultural e promovendo sua autoestima.

Embora as práticas antirracistas estejam ganhando espaço, a pesquisa aponta que o caminho para uma verdadeira transformação educacional ainda é longo. A combinação de ações pedagógicas antirracistas com políticas públicas mais eficazes, como a ampliação da formação continuada para os professores, a promoção de uma maior diversidade no corpo docente e a implementação de um currículo mais inclusivo e crítico, são fundamentais para superar as práticas racistas que ainda permeiam o ensino de línguas. A adoção de uma pedagogia culturalmente relevante, como sugerido por Ladson (1994), e a conscientização

sobre o impacto do racismo linguístico são passos essenciais para garantir que o ensino de línguas não somente forme cidadãos linguísticos, mas também indivíduos conscientes de sua identidade racial, cultural e histórica.

Portanto, a pesquisa reafirma a importância da educação como uma ferramenta de transformação social, ressaltando a necessidade de um compromisso contínuo com a implementação de práticas pedagógicas antirracistas que contribuam para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e representativo para todos os alunos, independentemente de sua origem racial ou cultural. A superação do racismo no ensino de línguas depende, de uma mudança estrutural nas práticas pedagógicas, nas políticas educacionais e nas mentalidades dos educadores e da comunidade escolar como um todo.

Referências

ANUNCIAÇÃO, D. et al. “Mão na cabeça!”: abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste. **Saúde Soc.** São Paulo, v.29, n.1, 2020.

ANYA, U. **Racialized Identities in Second Language Learning: Speaking Blackness in Brazil.** New York: Routledge, 2016.

BRITO, T. H. B.; MUNIZ, K. S.; SOUZA, A.L. S. Letramentos de reexistência: produção de cartazes digitais como forma de afirmação da intelectualidade. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 10, n. Ed. Especi, p. 601–628, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/556>. Acesso em: 11 nov. 2025

CANAGARAJAH, S.; LIYANAGE, I. Lessons from pre-colonial multilingualism. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Orgs.). **The Routledge Handbook of Multilingualism.** New York: Routledge, 2012.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser.** 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTRO, Ivo. **Curso de história da língua portuguesa.** Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

CAVALLERO, E. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa.** 5. ed. São Paulo: Summus, 2001.

DAVID, Makosa Tomás. As línguas angolanas: resistência e a cosmovisão do poder angolano no mundo. **Mandinga** – Revista de Estudos Linguísticos, Redenção-CE, v. 07, n. 02, p. 07-21, 2023.

DAVID, T. M; NASCIMENTO, G. A influência das línguas bantu no português do Brasil: origens e trajetórias rumo ao Pretuguês. **Mandinga** –Revista de Estudos Linguísticos, Redenção-CE, v. 07 n. 1, p. 7-20, jan./jul. 2023.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FERREIRA, A. J. **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

FERREIRA, A. J., and M. Camargo. (2014), Racismo Cordial no Livro de Língua Inglesa Aprovado pelo PNLD. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN**, 6: 177–202.

FERREIRA, AJ. ‘**Formadores de Professores em Serviço e o Desenvolvimento do Ensino Crítico: Pluralidade Cultural – “Raça” e Etnia na Educação ELT em Brasil**’, Educate –

GATES JR, Henry Louis. The signifying monkey: A theory of African American literary criticism. Oxford University Press, 2014.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino et al. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.

GORSFOGUEL, Ramon. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte. Autêntica. 2017 jovem e negra. **Revista ABPN**, v. 10, p. 601-628-628, 2018.

KHOURI, Magda Guimarães. **O racismo e o negro no Brasil Questões para a psicanálise**. Revista Brasileira de Psicanálise. 2019.

KUBOTA, R. e Lin, A. **Raça e TESOL: Introdução a conceitos e teorias**. (2006).

LADSON-BILLINGS, G. (1994). **The dreamkeepers: Successful teachers of African American children**, 2nd edition. San Francisco: Jossey Bass.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Org.). **Disinventing and Reconstituting Languages. Clevedon: Multilingual Matters**, 2007.

MARQUES, M. **A cada 23 minutos, um jovem negro morre no Brasil**’, diz ONU ao lançar campanha contra violência. G1- Comunicação e participação. 2017.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MIRANDA, Claudia e RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista**. Educ. Foco, Juiz de Fora, v.21, n.3, 545 set. / dez. 2016 p. 545-572

MIRANDA, claudia. **Agenda anti-racista e pedagogias decoloniais: alternativas para desaprender e re-aprender no ambiente escolar**. Congresso de Educação Básica – COEB,

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

NASCIMENTO, G. **Crítico Pedagogias para o Moderno línguas Educação: Criticalidade, Descolonização e Justiça Social**. Grã-Bretanha em 2023

NASCIMENTO, G. **Rascimo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo/** Belo Horizonte, Letramento: 2019

NASCIMENTO, Gabriel. **Ethnicity and race in English Language Activities at a university in Bahia**. Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas. online), v. 49, p. 208-224, 2019.

NASCIMENTO, G. **A linguagem como zona do não-ser na vida de pessoas negras no sul global**. Gragoatá, Niterói, v. 28, n. 60, e-53299, jan.-abr. 2023.

NASCIMENTO, G. **Do limão faço uma limonada: estratégias de resistência de professores negros de língua inglesa** - São Paulo, 2020.

NETO, Mauricio S. **Por que pensar hoje em uma educação Linguística Antirracista? Limites, tensões e possibilidades**. Paraguaçu, revista de estudos linguísticos e literários. p.168-191 volume – v.1 número – n.1 ago. – 2021

NORTON, B. **Language, Identity, and the Ownership of English**. Tesol Quaterly. v.31, n.3, 1997.

OSORIO, R. G. **A desigualdade racial no brasil nas três últimas décadas Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. - Brasília: Rio de Janeiro: Ipea. 2021

PAIVA, V. L. M. de O. **História do material didático de língua inglesa no Brasil.**

In: Dias, Reinildes; Cristóvão, Vera Lúcia Lopes. (Org.). O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2009

PIRES, Thula e SILVA, Caroline Lyrio. **Teoria crítica da raça como referencial teórico necessário para pensar a relação entre direito e racismo no Brasil.** COMPEDI, 2015

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social.** In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.**

Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos.** São Paulo: Contexto, 2009.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa.** Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2007

TRAJANO, Ingrid Romaially Lucas. **Raízes do racismo brasileiro: breves considerações acerca das relações étnico-raciais no Brasil (séculos xv-xxi).** Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2018