

**REFLEXÕES AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE LETRAMENTO RACIAL DE
PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DE UM CURSO DE EXTENSÃO
REFLEXIONES AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE LA ALFABETIZACIÓN
RACIAL DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES DE UN CURSO DE
EXTENSIÓN**

Tatiana Galieta

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
tatigalieta@gmail.com

RESUMO

Apresento, neste trabalho, um relato em formato de narrativa autobiográfica sobre as experiências vivenciadas no contexto de um curso de extensão para professoras/es da educação básica cujo tema é letramento racial e letramento científico. O curso está organizado no formato de grupo de estudos virtual e, embora eu seja a organizadora, coloco-me no lugar de professora em formação e aprendiz nas relações com meus colegas. Exponho minhas reflexões decorrentes dos encontros sobre negritude e colorismo. Para tanto, parto das anotações no diário de campo dialogando com a bibliografia do curso, ressaltando os impactos das discussões na minha atuação profissional.

Palavras-chave: educação antirracista; formação continuada; raça e racismo; Teoria Racial Crítica.

Eixo temático: 3. Formação docente em ciências e biologia.

Modalidade: relato de experiência pedagógica.

RESUMEN

En este trabajo presento un informe en formato de narrativa autobiográfica sobre las experiencias vividas en el contexto de un curso de extensión para profesores de educación básica cuyo tema es la alfabetización racial y la alfabetización científica. El curso está organizado en formato de grupo de estudio virtual y, aunque soy el organizador, me pongo en el lugar de un profesor en formación y un aprendiz en las relaciones con mis compañeros. Expongo mis reflexiones resultantes de encuentros sobre la negritud y el colorismo. Para ello parto de apuntes en el diario de campo en diálogo con la bibliografía del curso, destacando los impactos de las discusiones en mi desempeño profesional.

Palabras clave: educación antirracista; educación continua; raza y racismo; Teoría Racial Crítica.

Eje temático: 3. Formação docente em ciências e biologia.

Modalidad: relato de experiencia pedagógica.

INTRODUÇÃO: UMA ESCRITA DE SI MESMA

Início o presente texto compartilhando com o/a leitor/a o sentimento de desafio e incerteza de realizar, pela primeira vez, uma escrita que pretende fazer parte de uma pesquisa acadêmica, em primeira pessoa do singular. Embora já tenha utilizado a marca da pessoalidade em textos anteriores, esta é minha estreia em uma pesquisa com narrativa autobiográfica. Provavelmente, o/a parecerista que avaliará este trabalho sentirá algum estranhamento, bem como qualquer outra pessoa que, eventualmente, chegue a ele e que não tenha familiaridade com textos narrativos. Desta forma, pensei em subverter a ordem tradicional/canônica de textos acadêmicos e logo apresentar a metodologia que sustenta a pesquisa, bem como sua base teórica.

A narrativa autobiográfica (ou autonarrativa) do/a próprio/a pesquisador/a tem sido considerada por autores/as das Ciências Humanas e Sociais como uma ferramenta metodológica “que permite que sujeito e foco de estudo estejam reunidos na mesma pessoa” (Marques; Satriano, 2017, p. 371). A narrativa autobiográfica tem sido utilizada como método de investigação de processos formativos e práticas docentes no Brasil, com maior ênfase, a partir da década de 1990 (Silva; Mendes, 2009).

No campo da educação, a autobiografia contempla duas dimensões:

uma voltada para as investigações sobre a vida do professor, como forma de compreender os processos de formação e as práticas de ensinar/aprender; e a outra destinada à formação, como possibilidade de uma (auto)formação do professor, desencadeada pelos processos de reflexão sobre si e suas práticas, considerando-se as trajetórias de vida e formação dos indivíduos (Silva; Mendes, 2009, p. 11).

De modo geral, a autobiografia “constitui um instrumento sociológico capaz de garantir essa mediação do ato à estrutura, ou seja, de uma história individual a uma história social”, pois que ela “implica a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, cuja ação incide diretamente no social” (Silva; Mendes, 2009, p. 5). Assim, considero a autobiografia como uma escrita de mim mesma, de minha própria vida, de uma narrativa sobre o mundo (ou de um recorte de minha experiência nesse mundo) a partir de minha própria percepção.

Faço a opção metodológica do uso de uma narrativa autobiográfica por compreender que o próprio conteúdo daquilo que analiso na experiência vivida pode ser mais bem retratado quando o que está em foco são identidades e o funcionamento da sociedade. Neste caso, meu interesse se direciona às questões étnico-raciais e ao processo de letramento racial de professores/as da educação básica e do meu próprio processo. Busco os fundamentos teóricos, para tanto, na Teoria Racial Crítica (TRC) conforme elaborada no Brasil pela Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

Em suma, a TRC coloca a raça e o racismo no centro das análises de pesquisas no campo educacional. A TRC centra-se em cinco temas que constituem suas perspectivas básicas, métodos de pesquisa e pedagogia, são eles: 1) A centralidade e a interseccionalidade da raça e do racismo (o racismo deve ser considerado na interseção com outras formas de opressão, como gênero e classe); 2) O desafio à ideologia dominante (a ideologia de grupos dominantes sustenta-se na meritocracia, em um “daltonismo racial”, na neutralidade racial e na igualdade de oportunidades); 3) O compromisso com a justiça social (a abolição do racismo é parte de um objetivo mais amplo de eliminação de outras formas de subordinação); 4) A centralidade do conhecimento experiencial (reconhecimento de conhecimentos oriundos das experiências de pessoas negras como legítimos para analisar as relações raciais); 5) A perspectiva interdisciplinar (raça e racismo devem ser analisados em um contexto histórico e contemporâneo utilizando-se métodos interdisciplinares) (Solorzano, 1997).

A Profa. Aparecida Ferreira elabora, então, o conceito de letramento racial crítico em consonância com a TRC, afirmando que ele “possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas [...]” (Ferreira, 2015, p. 138, grifos omitidos). A autora ressalta a importância de um espaço de autorreflexão que envolva um debate sobre identidade e pertencimento étnico-racial de professores/as em formação. Nesse sentido, ela demonstra como o uso de narrativas autobiográficas contribuem para o próprio processo de letramento dos/as professores/as, destacando que a implementação de práticas pedagógicas antirracistas deve ser precedida por esse momento no qual eles conseguem avaliar se têm reproduzido determinadas relações sociais quando ensinam sobre o tema raça/etnia e racismo (Ferreira, 2014).

Uma vez tendo justificado minha opção metodológica, situada no referencial teórico da TRC, passo a descrever o contexto da experiência aqui relatada para, adiante, comentar em dois encontros de um curso de formação continuada.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA E O CAMINHO PERCORRIDO (ATÉ AQUI)

A experiência relatada ocorreu no contexto de um curso de extensão sobre letramento racial e letramento científico. O curso foi planejado de acordo com objetivos de duas pesquisas em andamento¹ que têm como ponto comum promover análises de aspectos relacionados ao letramento científico e letramento racial crítico de professores em formação continuada participantes desse curso. Deste modo, ele surge como uma possibilidade de articulação entre pesquisa e extensão.

A primeira turma do curso foi oferecida no segundo semestre de 2023 e a segunda tem suas atividades acontecendo no primeiro semestre de 2024. A carga horária total é de 60 horas e seus objetivos consistem em: 1) aproximar-se dos conceitos de letramento científico e letramento racial; 2) pensar as interfaces entre os conceitos e seus desdobramentos em sua própria formação pessoal e profissional; 3) refletir sobre o racismo no Brasil a partir de discussões sobre: conceitos biológico e social de raça; branquitude; pertencimento étnico-racial e interseccionalidade. 4) caracterizar e exemplificar práticas pedagógicas antirracistas no ensino de ciências e biologia; 5) contribuir para a formação de professores de ciências antirracistas.

O curso acontece de forma remota em plataformas gratuitas de reuniões. São encontros semanais com duração de 2 horas que não estão sendo gravados. Na primeira turma, as pesquisadoras foram as responsáveis por organizarem as discussões, iniciando os debates geralmente com questões ou atividades que pudessem mobilizar e engajar os/as professores/as. Tivemos 14 concluintes na turma 1. Para a segunda turma, o formato adotado foi diferente. Sobre isso, registrei em meu diário de campo:

“Para a segunda turma eu já pensei em um formato diferente, no qual pudéssemos (eu e os cursistas) definir juntos os temas de nossos encontros, como um grupo de estudos. Desde a divulgação, busquei deixar explícito esse formato, indicando que não haveria

¹ Na versão final do trabalho serão inseridos os títulos das pesquisas e os nomes das pesquisadoras responsáveis.

aulas expositivas. Como sempre (no caso de cursos do nosso grupo de pesquisa [nome omitido]), houve grande procura (mais de 300 inscritos, talvez 400), mais de 60 confirmações para 40 vagas. Ontem [segundo encontro], no entanto, só tinham 26 pessoas. Esse fenômeno de adesão a gente sempre observa nos cursos que oferecemos.”

Quando escrevo este texto, já aconteceram 8 (oito) dos 13 encontros programados e 17 professores/as continuam frequentando, sendo a maioria do estado do RJ, mas havendo pessoas de SP, BA, GO e MA. Todos/as são licenciados/as e a maioria atua em escolas públicas. Além de professoras de ciências, o grupo conta com professores de história, geografia e da educação infantil (pedagogas). Essa heterogeneidade de formações tem se mostrado riquíssima em nossas discussões privilegiando análises multidisciplinares.

No primeiro encontro fizemos uma rodada de apresentação dos/das presentes. Penso que dois pontos centrais se destacaram nas falas dos/das professores/as nesse dia: a questão do pertencimento étnico-racial e a própria prática docente. Sobre pertencimento escrevi:

“Por ex. uma professora [...] disse que tinha dúvidas sobre seu pertencimento étnico-racial (não utilizando esse termo) por ser de uma família miscigenada/interracial e ter sido barrada em uma banca de heteroidentificação. Essa questão do pertencimento me pareceu ser recorrente em algumas pessoas brancas ou pardas que falaram.”

Com relação à prática, destacaram-se a vivência de casos de racismo nas escolas nas quais os/as professores/as trabalham e a necessidade de ter uma prática antirracista em suas aulas e junto aos seus estudantes.

“Outro ponto compartilhado consistia no comportamento racista de estudantes em suas aulas. Vários professores relataram querer saber como se comportar frente a essas violências e o que poderiam incorporar ou mudar em suas práticas para que casos como esses fossem menos frequentes. Uma professora [...] disse que tinha dificuldades com seus próprios colegas que perpetuam estereótipos racistas.”

Sobre os temas a serem estudados, inicialmente eu sugeri alguns a partir do que foi comentado por eles/elas em nosso primeiro encontro e o planejamento ficou em aberto, sendo completado gradualmente de acordo com as demandas que surgiam nas discussões. Sendo assim, chegamos aos seguintes temas:

Quadro 1: Temas dos encontros da turma 2 do curso sobre letramento racial e letramento científico.

Aula	Tema	Aula	Tema
1	Apresentação do curso	2	Negritude
3	Branquitude	4	Raça e etnia
5	Interseccionalidade	6	Pertencimento étnico-racial
7	Colorismo	8	Epistemicídio
9	Letramento racial	10	Eugenia e racismo científico
11	Letramento científico	12	ERER e ensino de ciências
13	Apresentação dos planejamentos dos trabalhos finais do curso		

Fonte: A autora (2024).

A bibliografia básica do curso foi sugerida por mim (por motivo de extensão deste texto, não serão referenciadas). Entretanto, em todos os encontros são feitas sugestões de textos, livros, filmes, peças de teatro, perfis em redes sociais por vários/as cursistas.

A dinâmica adotada consiste na leitura prévia do texto e uma discussão livre sobre ele em nosso encontro remoto. Acho importante destacar que os/as professores/as participam ativamente, muitas das vezes iniciando o debate e trazendo exemplos de suas vivências pessoais e profissionais. Até o momento, não me vi na situação constrangedora de não haver participação e eu mesma ter que conduzir a discussão, como se fosse uma aula.

Nas próximas seções, selecionei dois de nossos encontros focando em recortes que considere importantes nas discussões dos textos selecionados para cada tema.

ENCONTRO 2: NEGRITUDE

O texto base para a discussão sobre negritude foi “Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades” do antropólogo Kabengele Munanga (1990). Nele, Munanga (1990, p. 110) busca “situar e colocar a questão da negritude e da identidade dentro do movimento histórico, apontar seus lugares de emergência e seus contextos de desenvolvimento”. Sendo assim, nossa conversa girou em torno da identidade negra no Brasil, incluindo uma “negritude diversa” (termo utilizado por uma professora) que inclui ou exclui negros de diferentes tonalidades de pele; o que vem a caracterizar o colorismo. Nesse ponto, a fala de um professor trouxe um debate significativo.

“[...] particularmente, me chamou a atenção a fala de um professor do RJ que disse ser pardo. Não chamou só a minha porque logo depois um outro professor tocou nesse assunto meio que questionando o que é ser pardo no Brasil. Teremos uma aula/encontro sobre isso futuramente mas me salta aos olhos o quanto é difícil se reconhecer branco ou preto no Brasil. Vindo de uma família interracial, o pai preto retinto, esse professor (negro) se auto identifica como pardo e trouxe importantes.”

A questão da constituição de famílias interraciais tem aparecido em vários encontros, com professores/as comentando sobre suas experiências pessoais, com pais e mães com pele mais clara ou escura que a deles, o que gera conflitos e afeta (eventualmente) a sua própria autoidentificação. Para mim, esse ponto tem sido bastante formativo já que, como uma mulher branca, filha de pai e mãe brancos, isso nunca se colocou como um problema. Passo, então, a começar a entender o que é ser pardo na sociedade brasileira; algo que conversamos na aula sobre colorismo (comentada na sequência).

Outro ponto que foi enfatizado por um dos professores foi o do “racismo assimilacionista” que Munanga (1990, p. 111) discute em seu artigo após ter apontado o papel do “discurso pseudo-científico” que populariza “uma estereotipação negativa do negro” que se transforma “numa pressão psicológica”.

Daí, a familiarização do negro com o retrato negativo contra ele forjado; a interiorização desse retrato, levando-o finalmente a uma alienação total. Uma vez atingida essa fase, ao negro se apresentava uma alternativa: eliminar a diferença assemelhar-se ao branco, trocando a pele física, cultural e intelectualmente. Esta troca da pele devia resultar na integração social do negro no mundo dominado pelo branco. Infelizmente, o negro já alienado e culturalmente desestruturado não foi integrado no mundo dos brancos apesar de seus esforços de assimilar este último (Munanga, 1990, p. 111).

Aqui, discutimos o que é a figura do “preto racista” em nossa sociedade e a complexidade da interpretação desse (não) lugar da negritude, inclusive demonstrada por alguns de nossos/as estudantes.

Ainda sobre a questão da negritude, as falas de duas professoras negras foram interessantes uma vez que nos ajudam a compreender os diferentes estereótipos que a mulher negra pode assumir em escolas (públicas e privadas) de acordo com os lugares que ocupam. Elas comentaram sobre como têm sido vistas pela comunidade escolar,

sobretudo os/as responsáveis, mas também seus estudantes, e as micro agressões cotidianas que vivenciam nesse ambiente.

“A partir das falas das professoras [nomes omitidos] percebi as diferenças entre escolas públicas e particulares, sobre essas professoras negras se constituírem como corpos políticos nesses espaços. Também há uma diferença entre os segmentos: a professora negra da creche que é vista como serviçal e a professora do 2º segmento do ensino fundamental que é vista como modelo de representatividade.”

A professora e filósofa Lélia Gonzalez (1984), em texto que foi posteriormente discutido na aula sobre interseccionalidade, reflete sobre “o duplo fenômeno do racismo e do sexismo” que construiu no Brasil as “noções de mulata, doméstica e mãe preta” (p. 224) que ajudam a compreender “os diferentes modos de rejeição/integração de seu papel” (p. 226). Assim, é possível entender o que é esperado dessa professora da educação infantil, bem como o contraexemplo da outra professora que possibilita a construção de uma identidade positiva nas suas estudantes negras. É importante ressaltar que a professora da creche, apesar de narrar com revolta as situações expostas, apresenta uma forte consciência racial que tem impactado sua prática docente.

Esse exemplo repercute em mim de um modo bastante específico. Para mim, que ocupo predominantemente o espaço universitário, percebo que os questionamentos sobre a figura da mulher negra (intelectual) são outros. Logo, os relatos dessas professoras me ajudaram a visualizar situações que minhas licenciandas negras podem vir futuramente vivenciar. Sem dúvidas, isso me coloca na posição de ajudar a prepará-las para essa realidade.

ENCONTRO 7: COLORISMO

Neste encontro partimos da leitura prévia do primeiro capítulo do livro “Colorismo”, de autoria de Alessandra Devulsky (2021). Em uma passagem, a autora comenta sobre a família Pitanga e, por esse motivo, reproduzi um vídeo curto de uma entrevista da atriz Camila Pitanga² logo no início do encontro.

² Pode ser assistido em:

<https://www.instagram.com/reel/C6XVzbhNHu9/?igsh=MWx1ZmRpZGoxcjhqbG==>. Acesso em 25 mai. 2024.

É a partir da reconstrução desses novos paradigmas que famílias inteiras podem reconhecer e viver sua negritude de maneira plena, valorizando filhos e netas que portam os signos das africanidades no corpo e na sua existência política. E isso para que haja cada vez mais exemplos como os da família Pitanga, que, na diversidade de suas cores, arregimenta sua história e sua arte em prol das causas em defesa da dignidade negra (Devulsky, 2021, p. 13).

A questão familiar, como citei anteriormente, voltou a ser discutida nesse encontro. Ao todo, três professoras e dois professores falaram sobre seu pertencimento étnico-racial, com destaque para a constituição de famílias miscigenadas.

“O professor [nome omitido] comentou que tanto a família do pai quanto da mãe são ‘mestiças’ e que ele sempre teve dificuldades em se autoidentificar como um homem negro, principalmente porque alguns amigos negros dizem que ele é e outros dizem que não é. Ele, então, disse que percebe que a dúvida de ‘onde me encaixo na classificação do IBGE’ nada mais é do que uma estratégia do colonialismo, uma ‘armadilha’ que pode até mesmo roubar o protagonismo do Movimento Negro em determinadas pautas.”

Sobre isso, Devulsky (2021, p. 14) diz que

O colorismo é uma ideologia, assim como o racismo. Enquanto processo social complexo ligado à formação de uma hierarquia racial baseada primordialmente na ideia de superioridade branca, sua razão de fundo atende aos processos econômicos que se desenvolvem no curso da história. De um polo a outro, seja ao preterir os traços fenotípicos e a cultura associada à africanidade, ou ao privilegiar a ordem imagética da europeidade, sua constituição está ligada ao colonialismo e, indelevelmente, ao capitalismo.

Destaco também a fala de uma professora que não consegue identificar o que é: se branca, parda ou preta.

“A professora [nome omitido] disse que vem de uma família multirracial (com pessoas pretas, indígenas e brancas). Ela falou que se sente em um limbo porque os parentes pretos retintos não reconhecem sua negritude e não a veem como negra. Por outro lado, outros familiares dizem que ela é negra. Então, eu perguntei como ela se via e ela disse que não sabia o que era, apesar dela se ver às vezes como branca.”

Sobre o grupo dos pardos, Devulsky (2021, p. 11) comenta que eles “são associados a algum grau de mestiçagem racial, enquanto, por outro lado, não são identificados como brancos por não terem ascendência europeia visível em algum traço físico peculiar”, de modo a constituírem o grupo dos negros (em conjunto com os pretos). Com isso, os pardos

acabam por assumir os prejuízos do preconceito racial no Brasil já que de sua identidade negra inferem-se “as características negativas atribuídas à africanidade desde o processo de escravidão” (Devulsky, 2021, p. 11).

Ainda sobre esse grupo racial, outra professora - que também disse conviver com conflitos familiares por ter pessoas de diferentes tons de pele - disse que “*o pardo quando se caracteriza como negro, quando assume sua negritude tanto cultural quanto politicamente, é recusado e lido como preto*”. Ou seja, há desvantagens sociais para o pardo que é consciente de sua negritude, quando ele não tenta forjar a assimilação da cultura do branco. Essa professora, que tem um filho negro de nove anos, reafirma o papel da escola na construção dessa negritude porque “*crianças negras não se desenvolvem quando não há exemplos de uma negritude positiva*”. Ela citou o livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” de autoria de Eliane Cavalleiro, dando o exemplo de crianças negras que não conseguiam reconhecer sua própria cor. Ela diz observar em sua prática docente que seus alunos negros não querem ser negros. Esse ponto é explorado por Devulsky (2021, p. 21):

Crianças que crescem em meio a um ambiente escolar e familiar estruturado em princípios de inferiorização da cultura africana, de vilanização das vítimas da escravidão e de invisibilização dos heróis e heroínas da resistência contra a escravidão não poderiam se desenvolver valorizando sua negritude.

A autora indica a importância de “desconstruirmos os fundamentos falaciosos do racismo baseados no absoluto desconhecimento da grandiosidade das civilizações africanas”, incluindo exemplos heróicos “dos movimentos de resistência negra organizada contra a escravidão, o racismo” de modo que crianças e adultos possam “se reconhecer no amplo espectro de negritudes existentes na África e na diáspora” (Devulsky, 2021, p. 12-13). Na minha opinião, é aqui que nós professores/as de ciências devemos atuar: ensinando os conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos por africanos e afrodescendentes, fundamentando, assim, uma identidade positiva de nossos/as estudantes negros/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (PROVISÓRIAS)

Esse texto consiste no meu primeiro movimento narrativo e analítico sobre a experiência em um curso de extensão para professores/as da educação básica. Acredito, entretanto, que, por esta vivência estar ainda em andamento, o texto expressa percepções e

compreensões provisórias, como se fosse uma fotografia do momento em que estamos no curso. Provavelmente, em escritas posteriores, outros aspectos serão alvo de minha atenção, podendo, até mesmo surgir discordâncias do que hoje comento.

Acho importante enfatizar que as discussões nos encontros vão e voltam nos mesmos temas e que isso tem sido potente já que eles estão interligados. Discutir raça e racismo no Brasil, perpassa uma discussão sobre identidade, negritude, branquitude, colorismo, pertencimento étnico-racial, interseccionalidade, auto e heteroidentificação. Com isso, o/a leitor/a deve ter percebido que, na descrição dos episódios, os temas se entrelaçam. Essa ida e vinda, para mim, está sendo enriquecedora porque tem me dado a noção de que a questão étnico-racial no Brasil é complexa e que o uso de lentes teóricas desenvolvidas por sociólogos/as, antropólogos/as, filósofos/as e educadores/as, ao serem sobrepostas, ajudam a compreender experiências diversas de professores/as e estudantes.

Por fim, gostaria de agradecer aos/às professores/as que compartilham comigo suas noites de terça-feira, conversando, acolhendo, se entristecendo, se revoltando ou buscando conjuntamente forças para combater o racismo. Têm sido momentos de muito aprendizado, principalmente pelo fato de ser professora universitária e eles/elas me contarem sobre o que está acontecendo nas escolas de diferentes lugares do Brasil. Isso tem enriquecido, primeiramente, a mim como pessoa e ao meu próprio processo de letramento racial que, acredito, está em contínua construção. Em segundo lugar, a riqueza desses encontros se desdobra em minha própria prática profissional como formadora de futuros professores de ciências e biologia. Frequentemente levo aos/às meus/minhas licenciandos/as (nas aulas de quarta e de quinta) as reflexões que fazemos coletivamente em nosso curso. Ainda restam quatro encontros com discussão de textos e o final com a apresentação das ideias iniciais dos trabalhos de conclusão do curso. Tenho certeza de que serão excelentes textos (em diferentes formatos, já que é livre) que refletirão seus aprendizados e o processo de letramento racial propiciado pelas discussões em nossos encontros.

REFERÊNCIAS

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

FERREIRA, Aparecida de J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em: 24 mai. 2024.

_____. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2015.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3040030&forceview=1%C2%A0>. Acesso em: 25 mai. 2024.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, p. 369-386, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231>. Acesso em: 24 mai. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, v. 33, p. 109-117, 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111217>. Acesso em: 24 mai. 2024.

SILVA, Francisco das C. R.; MENDES, Barbara M. M. (Auto)biografia, pesquisa e formação: aproximações epistemológicas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 5. **Anais...** Teresina, PI: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPI, 2009. Disponível em: https://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/7_Francis%20das%20Chagas%20Rodrigues%20da%20silva.pdf. Acesso em: 24 mai. 2024.

SOLORZANO, Daniel G. Images and words that wound: Critical Race Theory, racial stereotyping, and teacher education. **Teacher Education Quarterly**, v. 24, n. 3, p. 5-19, 1997. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23478088>. Acesso em: 24 mai. 2024.