



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

EDUCAÇÃO

PALOMA VIRGENS SANTIAGO

**“QUEM APRENDE A ESCREVER, CONHECE O PESO DA CANETA”: ANÁLISES
CRÍTICAS E PROPOSIÇÕES INSURGENTES PARA CONSTRUÇÃO DE UM
CURRÍCULO BASEADO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO INSTITUTO
FEDERAL DO PARANÁ**

FEIRA DE SANTANA

2025

PALOMA VIRGENS SANTIAGO

**“QUEM APRENDE A ESCREVER, CONHECE O PESO DA CANETA”: ANÁLISES
CRÍTICAS E PROPOSIÇÕES INSURGENTES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM
CURRÍCULO BASEADO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO INSTITUTO
FEDERAL DO PARANÁ**

Dissertação apresentada à Banca no Curso de Pós-graduação em Educação, do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Renailda Ferreira Cazumbá.

FEIRA DE SANTANA

2025

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

Santiago, Paloma Virgens

S226q "Quem aprende a escrever, conhece o peso da caneta": análises críticas e proposições insurgentes para construção de um currículo baseado nas relações étnico-raciais no Instituto Federal do Paraná / Paloma Virgens Santiago. – 2025.
197f.: il.

Orientadora: Renailda Ferreira Cazumbá

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Currículo. 2. Relações étnico-raciais. 3. Educação profissional. 4. Escrivência. I. Cazumbá, Renailda Ferreira, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 376.74:802.0

Rejane Maria Rosa Ribeiro – Bibliotecária CRB-5/695



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

PALOMA VIRGENS SANTIAGO

“QUEM APRENDE A ESCREVER, CONHECE O PESO DA CANETA”:
ANÁLISES CRÍTICAS E PROPOSIÇÕES INSURGENTES PARA CONSTRUÇÃO
DE UM CURRÍCULO BASEADO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 06 de junho de 2025

Documento assinado digitalmente
 **RENAILDA FERREIRA CAZUMBA**
Data: 09/06/2025 15:51:30-0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Renailda Ferreira Cazumbá Orientador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente
 **JOELMA SILVA SANTOS**
Data: 03/07/2025 09:08:23-0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Joelma Silva Santos Primeiro/a Examinador/a – IFBA

Documento assinado digitalmente
 **EDUARDO OLIVEIRA MIRANDA**
Data: 09/06/2025 16:15:15-0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Eduardo Oliveira Miranda Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: Aprovada.

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www.ppge.uefs.br/> / E-mail: ppge@uefs.br / Telefone: (75) 3161-8871

“Eu passo por muitas coisas,
mas sou sábia, amada e protegida.
Se eu cair, estou amparada.
Levo comigo o chão de onde eu vim.”
Às mulheres que me amam e me acolhem.
O amor de vocês me salvou várias vezes.
Sem ele, a concretização desse ciclo não teria sido possível.
Essa conquista é nossa !

SUMÁRIO

1 “TEM COR, TEM CORTE E A HISTÓRIA DO MEU LUGAR”: CAMINHOS PERCORRIDOS E CORPO-TERRITÓRIO CONSTRUÍDO PARA QUESTIONAR.....	17
1.1 “QUEM APRENDE A ESCREVER, CONHECE O PESO DA CANETA: O PODER, A DOR, O PRAZER, O QUE FOR. O QUE SAIR DESSA GAVETA”.....	25
1.2 PRÁTICAS IDEOLÓGICAS NO ENSINO E O “PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA”: NARRANDO A EXPERIÊNCIA DE UMA MULHER NEGRA COMO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL CAMPUS SANTA INÊS	29
1.3 “OLHARES BRANCOS ME FITAM, HÁ PERIGO NAS ESQUINAS E EU FALO MAIS DE TRÊS LÍNGUAS... JE SUIS ICI AINDA QUE NÃO QUEIRAM NÃO”: UM CORPO MARCADO PELAS EXPERIÊNCIAS NO ESTADO DO PARANÁ	36
2 QUEM EU SOU HOJE É FRUTO DAS MINHAS VIVÊNCIAS, SOU UMA MULHER TECIDA À VÁRIAS MÃOS: A TESSITURA TEÓRICA DA PESQUISA.....	40
2.1 UM BREVE DELINEAMENTO SOBRE A FUNDAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ.....	42
2.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL, LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS	47
2.2.1 Relações Étnico-raciais no Brasil: Principais conceitos e discussões.....	51
2.3 ENSINO DE LÍNGUAS, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?	56
3 “É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO”: PERCURSO METODOLÓGICO E ANALÍTICO DA PESQUISA	62
3.1 GERAÇÃO DOS DADOS	63
3.1.1 Pré-análise	63
3.1.2 Exploração do material e tratamento dos dados	64
3.1.3 Análise dos dados	66
3.2 DO NOROESTE AO LESTE DO IFPR: O PONTO DE PARTIDA PARA A CONSTRUÇÃO ANALÍTICA DA PESQUISA	67
3.3 A INCORPORAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS	68
3.4 AUSÊNCIA OU SILENCIAMENTO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/2008.....	73

3.5 DESALINHAMENTO ENTRE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E OS PLANOS DE ENSINO.....	78
4 “GENTE, SÓ É FELIZ QUEM REALMENTE SABE QUE A ÁFRICA NÃO É UM PAÍS”: PROPOSIÇÕES CURRICULARES VOLTADAS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ	82
5 “JÁ FIZ PRA ALIMENTAR NOSSAS BOCAS, HOJE FAÇO PRA ALIMENTAR MINHA ALMA E O MEU ESPÍRITO”: OS ATRAVESSAMENTOS DA PESQUISA E A FOME QUE AINDA SINTO	96
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICES.....	103
ANEXOS	133

AGRADECIMENTOS

Início o rito dos agradecimentos evocando a voz da autora que acompanhou e inspirou minha trajetória até aqui. Com bell hooks aprendi que “o amor é o que o amor faz”. O amor é uma ação, e foi ele que me traz para o agora. Preciso dizer que essa jornada é longa e se inicia lá no IF BAIANO, nas noites sem dormir, na escrita do projeto, nas etapas de seleção, nas horas gastas na estrada, nas histórias que me atravessaram, no amor e no cuidado dispensado a mim. Agradeço, primeiramente, a Deus, Santos e Orixás por me conduzirem pelos melhores caminhos, o amor de vocês me sustentou até aqui.

À minha família agradeço pelo apoio, preocupação e torcida ao longo desses dois anos, em especial ao meu pai Flávio, à minha irmã Julia e aos meus irmãos Luis Arthur e Kauã, o amor de vocês também me sustentou até aqui.

Agradeço à minha “voinha” Maria de Lourdes pelas orações e palavras de afeto, o seu amor também me sustentou até aqui.

À minha família do coração, em especial Adriana, Antônio e Valentina, agradeço por terem me adotado como filha e me acolhido como se eu tivesse vindo de vocês. O amor de vocês também me sustentou até aqui.

À minha amiga Mellissa Barbosa agradeço pela oportunidade de celebrarmos mais uma conquista juntas, obrigada pelo cuidado, pela escuta atenta e afetuosa e por nunca, em hipótese alguma, soltar a minha mão. O seu amor também me sustentou até aqui.

Aos meus amigos Wendel, Eduardo e Ana Carla agradeço pelos conselhos, pelo cuidado e pela certeza de que não estou só, mesmo que distante. O amor de vocês também me sustentou até aqui.

Ao grupo “Apocalípticas do sertão” agradeço pelo movimento revolucionário que fizemos no PPGE, pelas trocas de experiências e por caminharem comigo durante esse processo. Em especial à Eduarda Conceição e Laís Evangelista por compartilharem a sua sabedoria ancestral e por terem sido ombro amigo durante toda essa fase. O amor de vocês também me sustentou até aqui.

Às minhas companheiras de residência e amigas do IF BAIANO – Campus Santa Inês Patrícia Pena, Elma Amparo, Aline Lima, Marilete Previero e Edlaine Melo agradeço pela parceria estabelecida e pelas experiências compartilhadas. O amor de vocês também me sustentou até aqui.

Às minhas amigas amigas paranaenses, as “Mujeres antifas” Ana Assis, Andreia Rinaldi, Patrícia Martins, Luara Martins, Maria Lúcia, Marianne Schaffer e Gisa Garcia agradeço por dedicarem o seu tempo, por abrirem as portas das suas casas e por me cuidarem tão bem desde que pisei os meus pés no Paraná. O fardo fica mais leve porque tenho vocês. O amor de vocês também me sustentou até aqui.

Às minhas amigas Ana Paula Pereira e Talita Stresser agradeço pelo amor, pela paciência, pelo cuidado e pelos risos que aliviam o estresse e a rotina exaustiva do trabalho. O amor de vocês também me sustentou até aqui.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo compromisso com a formação de pesquisadores e pela manutenção das políticas públicas que possibilitam a existência e o fortalecimento da pós-graduação no Brasil.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE/UEFS) e à minha orientadora Profa. Dra. Renailda Cazumbá, agradeço pela acolhida, pela formação crítica e pela oportunidade de desenvolver uma pesquisa que dialoga com os meus atravessamentos e saberes. Este espaço foi fundamental para o fortalecimento da minha caminhada enquanto mulher negra, pesquisadora e educadora comprometida com a justiça social.

Dito isso, retomo o que disse no início, “o amor é o que o amor faz”, mesmo com “Olhos cor de lágrimas, lágrimas correntezas, prantos para enfeitar o rosto, cor de olhos d’água, rios caudalosos sobre a face”, eu ainda estou aqui. Porque o amor é o que o amor faz e assim o amor fez. Obrigada!

Em memória de Beatriz Nascimento

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
há mais olhos que sono
onde lágrimas suspensas
virgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
vaginas abertas
retêm e expulsam a vida
donde Ainás, Nzingas, Ngambeles
e outras meninas luas
afastam delas e de nós
os nossos cálices de lágrimas.

A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede.

RESUMO

O ensino de língua inglesa no Brasil ainda tem se estruturado a partir de práticas eurocentradas e embranquecidas que reafirmam a ideia de neutralidade da língua e de um falante ideal branco, europeu ou norte-americano. Diante dessa problemática, a presente dissertação tem como objetivo analisar como os documentos oficiais dos campi de Paranavaí e Paranaguá do Instituto Federal do Paraná (IFPR) evidenciam (ou não) uma educação voltada para as relações étnico-raciais no ensino de língua inglesa com vistas à proposição de encaminhamentos curriculares insurgentes. A pesquisa ancora-se na escrita de si através da escrevivência, aporte teórico que parte das minhas vivências enquanto mulher negra, docente e pesquisadora, que ocupa os espaços analisados. Além disso, evoca vozes de intelectuais negras como Djamila Ribeiro (2019), Nilma Lino Gomes (2005), Sueli Carneiro (2005), Chimamanda Adichie (2019), bell hooks (2013), Bárbara Carine (2023), Aparecida Ferreira (2024), entre outras. O caminho metodológico se baseia na análise de conteúdo conforme explicita Bardin (1977), e é organizada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Os documentos analisados compreendem os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e os planos de ensino das disciplinas de língua inglesa dos referidos campi. Tal análise me permitiu delinear categorias organizadas em três eixos: 1. a presença ou ausência das políticas afirmativas, 2. o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, e 3. o desalinhamento dos planos de ensino em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais. Os resultados apontam lacunas significativas na efetivação de uma proposta curricular antirracista, revelando uma prática pedagógica ainda distante dos preceitos legais e da valorização da diversidade étnico-racial. A partir dessa constatação, foram estabelecidas propostas para a construção de um currículo insurgente que se baseiam no trabalho desenvolvido por Santos (2021) e reconhecem os saberes e os corpos dos estudantes negros como centrais para o processo educativo. Ao articular escrevivências, análise crítica e referenciais teóricos comprometidos com a justiça social, esta dissertação propõe caminhos para a desconstrução do ensino de inglês enquanto prática eurocentrada, reafirmando o potencial da educação como instrumento de transformação social.

Palavras-chave: Currículo; Relações étnico-raciais; Educação profissional; Ensino de língua inglesa; Escrevivência.

ABSTRACT

English language teaching in Brazil continues to be structured around Eurocentric and whitened practices that reinforce the idea of linguistic neutrality and the image of an ideal speaker as white, European, or North American. In response to this issue, this dissertation aims to analyze how the official documents from the Paranavaí and Paranaguá campuses of the Federal Institute of Paraná (IFPR) reveal (or not) an education committed to ethnic-racial relations in English language teaching, with a view to proposing insurgent curricular pathways. The research is grounded in autobiographical writing through *escrevivência*, a theoretical-methodological approach based on my lived experiences as a Black woman, teacher, and researcher occupying the spaces under analysis. It also draws on the voices of Black intellectuals such as Djamila Ribeiro (2019), Nilma Lino Gomes (2005), Sueli Carneiro (2005), Chimamanda Adichie (2019), bell hooks (2013), Bárbara Carine (2023), Aparecida Ferreira (2024), among others. The methodological path is based on content analysis, as defined by Bardin (1977), and is structured into three phases: pre-analysis, material exploration, and results treatment. The documents examined include the Political-Pedagogical Projects (PPP), Course Pedagogical Projects (PPC), and English language teaching plans of the aforementioned campuses. This analysis enabled the construction of categories organized around three axes: (1) the presence or absence of affirmative action policies; (2) the implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08; and (3) the misalignment of teaching plans with the National Curriculum Guidelines. The results point to significant gaps in the implementation of an antiracist curricular proposal, revealing pedagogical practices that remain far removed from legal frameworks and from the recognition of ethnic-racial diversity. Based on this diagnosis, this study proposes the construction of an insurgent curriculum inspired by the work of Santos (2021), recognizing the knowledge and bodies of Black students as central to the educational process. By articulating *escrevivências*, critical analysis, and theoretical frameworks committed to social justice, this dissertation outlines pathways to deconstruct English language teaching as a Eurocentric practice, reaffirming the potential of education as a tool for social transformation.

Keywords: Curriculum; Ethnic-racial relations; Professional education; English language teaching; *Escrevivências* (Writing experiences).

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

PROEX - Pró Reitoria De Extensão

UPT - Universidade Para Todos

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

IFBAIANO - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano

ELCE - Educação Línguas Culturas Estrangeiras

PALLE - Programa Aprimoramento de Literaturas e Línguas Estrangeiras

IFPR - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Paraná

LI - Língua Inglesa

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

MEC - Ministério da Educação

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

IFs - Institutos Federais de Ciência e Tecnologia

UTFPR - Universidade Federal e Tecnológica do Paraná

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

ERER - Educação para as relações étnico-raciais

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPC - Projeto Pedagógico Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais

LA - Linguística aplicada

MEC - Ministério da Educação

CONSUP - Conselho Superior

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem de uma matéria do jornal “Estadão” que narra o início da trajetória musical da cantora Luedji Luna.

Figura 2: Imagem da casa onde meu pai nasceu, localizada no bairro Queimadinha. Feira de Santana, Bahia.

Figura 3: Imagem da escola que estudei do maternal até a alfabetização, localizada no bairro Queimadinha. Feira de Santana, Bahia.

Figura 4: Imagem da escola que estudei no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental 1, localizada no bairro Queimadinha. Feira de Santana, Bahia.

Figura 5: Capa do álbum “O menino que queria ser Deus” do rapper mineiro Djonga.

Figura 6: Representação do “meu eu”, uma mulher negra de tranças com os livros nas mãos.

Figura 7: Mapa das cidades do Paraná que abrigam campi do IFPR

Figura 8: Ementa da disciplina Inglês I - Campus Paranavaí

Figura 9: Ementa da disciplina Inglês II - Campus Paranavaí

Figura 10: Ementa da disciplina Inglês III - Campus Paranavaí

Figura 11: Ementa da disciplina Inglês I - Campus Paranaguá

Figura 12: Ementa da disciplina Inglês II - Campus Paranaguá

Figura 13: Mapa Múndi com os países onde a Língua inglesa é utilizada como língua oficial ou língua franca

Figura 14: Atividade sobre “o perigo de uma história única”

Figuras 15 e 16: Proposta escrita sobre o respeito às diferenças

Figuras 17 e 18: Levantamento de conhecimento prévio

Figura 19: Atividade sobre Sojourner Truth

Figura 20: Proposta de atividade escrita

Figura 21: Reflexão e definição dos conceitos de empoderamento e escrevivência

Figura 22: Reflexão sobre gêneros textuais autobiográficos

Figura 23: Atividade sobre a ativista Malala Yousafzai

Figura 24: Proposta de escrita autobiográfica

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ficha de análise A

Tabela 2: Ficha de análise B

Tabela 3: Um olhar para o PPP e os PPCs de Paranavaí e Paranaguá através dos questionamentos elencados no instrumento de análise de dados

Tabela 4: Relações Étnico-raciais e as emergências nos planos de ensino de Língua Inglesa de Paranavaí e Paranaguá

1 “TEM COR, TEM CORTE E A HISTÓRIA DO MEU LUGAR”: CAMINHOS PERCORRIDOS E CORPO-TERRITÓRIO CONSTRUÍDO PARA QUESTIONAR

*Atravessei o mar, um sol da América
do Sul me guia. Trago uma mala de
mão, dentro uma oração, um adeus...*
Luedji Luna, Um corpo no mundo.

Figura 1: Imagem de uma matéria do jornal “Estadão” que narra o início da trajetória musical da cantora Luedji Luna.



Fonte¹: Jornal Estadão, 2017.

Abro os caminhos para a escrita dessa dissertação com a canção *Um corpo no mundo*, da cantora Luedji Luna, mulher negra que narra sua história de vida e vivências sociais através de canções que evocam a negritude e escancaram o preconceito racial vivido socialmente. Suas canções são uma espécie de escrita escreviente, o que podemos entender como experiência de vida enquanto pessoa afro-brasileira, a qual é marcada pela celebração da ancestralidade e pela consciência do seu lugar na diáspora. É importante salientar que estas canções e as múltiplas experiências que tive foram determinantes para que eu pudesse pensar

¹ Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/cultura/musica/luedji-luna-canta-sobre-heranca-hereditaria-e-encontrar-seu-lugar-no-mundo/>> Acesso em: 27 de maio de 2025.

na escrita desta dissertação, a qual se trata de escrita uma escrevivente, conceito cunhado por Conceição Evaristo, que pretende dar força a voz de mulheres negras que durante muito tempo foram silenciadas por homens e também pelo processo de escravização. Este movimento é de extrema importância para que mostremos, através da força ancestral, as nossas histórias e o que estamos construindo por meio delas.

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais (Nunes, 2020, p. 11).

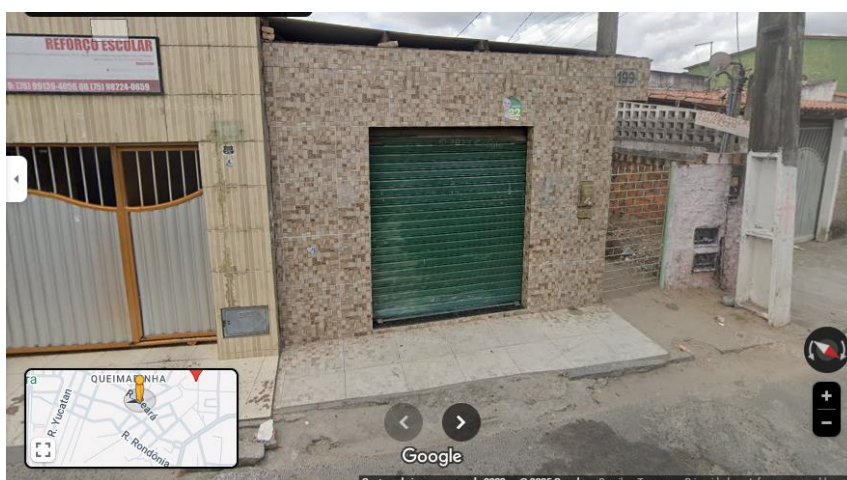
Tomando como base os pontos mencionados anteriormente, esta dissertação tem como objeto de pesquisa a análise de como os documentos oficiais do Instituto Federal do Paraná – especificamente os dos campi de Paranaíba e Paranaguá – evidenciam (ou não) uma educação voltada para as relações étnico-raciais no ensino de língua inglesa. A pesquisa se ancora em minha atuação como docente nesses campi e nas experiências vivenciadas ao longo da trajetória acadêmica e profissional. A partir de uma perspectiva de escrevivência, o texto também é atravessado por narrativas pessoais que são fundamentais para compreender o corpo-território e insurgente que me constitui e que, por sua vez, orienta minhas práticas pedagógicas e escolhas teóricas.

Neste percurso, inspiro-me em vozes de cantores como a de Luedji Luna, que canta “Um corpo no mundo”, e em autoras/es como bell hooks, Djamila Ribeiro, Chimamanda Adichie entre outra/os, cujas reflexões ressoam profundamente com a minha vivência enquanto mulher negra, docente e pesquisadora. É a partir desse lugar que narro a caminhada que me trouxe até aqui.

Começo a escrita desse ponto com lágrimas nos olhos, não sei ao certo quais sentimentos pairam sobre mim no momento, mas a única coisa que posso afirmar nesse trecho é que lembrar sobre certos acontecimentos me causa dor. A canção que intitula essa seção narra um corpo que faz muitas travessias e que carrega consigo a cor e a história do seu lugar. Segundo Miranda (2020), os nossos corpos-territórios são responsáveis por narrar as histórias e experiências, elas ajudam a forjá-las, são determinantes para o atravessamento dos nossos corpos e para a reinvenção das nossas leituras de mundo.

Eu não sou diferente do que retrata a canção, o corpo de mulheres negras traz consigo desde a infância a marca das travessias que tiveram que fazer em todos os lugares que um dia ousaram pisar, isso ficou demarcado para mim desde a infância. Sou a filha mais velha de um casal de jovens, fruto de uma gravidez na adolescência, haviam certas temáticas que os meus pais sequer sabiam explicar. Fui uma menina negra que veio de um bairro periférico da cidade de Feira de Santana, interior da Bahia. Antes de rememorar um pouco sobre o que vivi, é preciso falar um pouco mais do bairro de onde eu vim. Nasci e vivi até os 6 anos de idade no bairro Queimadinha, uma comunidade populosa da cidade de Feira de Santana, muito conhecido pela pobreza, múltiplas desigualdades, violência, pelos altos índices de tráfico e consumo de drogas, aparecendo sempre nas páginas policiais, justamente por abrigar em sua grande maioria, corpos negros. Sabemos que a visão veiculada pela mídia corrobora para a construção de uma visão ruim sobre este lugar. Existe uma disparidade social muito grande nesse bairro, uma vez que fica localizado próximo a um conjunto habitacional conhecido por abrigar famílias de classe média antes da expansão na construção de condomínios e prédios.

Figura 2: Imagem da casa onde meu pai nasceu, localizada no bairro Queimadinha. Feira de Santana, Bahia.



Fonte²: Google Maps, 2022.

Iniciei a vida escolar em uma escola particular muito pequena, na comunidade mencionada acima, apesar de jovens, meus pais sempre trabalharam para me dar a melhor educação que eles poderiam proporcionar, da educação infantil até o final do ensino

²Disponível em: <<https://encurtador.com.br/o2QfQ>> Acesso em: 27 de março de 2025.

fundamental I estudei em escolas particulares e a sensação de preterimento sempre me invadiu, eu só não sabia explicar o porquê; embora não soubesse nomear o que acontecia naqueles espaços desde a infância, tinha certeza que havia algo de errado nas relações que eram estabelecidas comigo. No capítulo intitulado “Enxergue a Negritude” da obra *Pequeno Manual Antirracista* a autora Djamilia narra suas experiências na escola, as quais foram muito semelhantes as minhas.

Desde cedo, pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial. O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era “normal”. “Neguinha do cabelo duro”, neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente – o que quer dizer não branca, passou a ser apontado como um defeito (Ribeiro, 2019, p. 23).

Figura 3: Imagem da escola que estudei do maternal até a alfabetização, localizada no bairro Queimadinha. Feira de Santana, Bahia.



Fonte³: Google Maps, 2022.

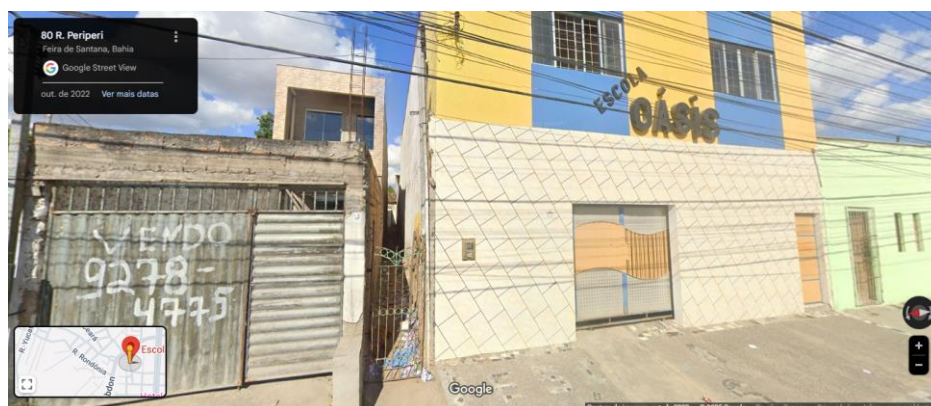
Neste mesmo caminho, na introdução da obra “Ensinando a transgredir”, bell hooks (2013) rememora o seu percurso educacional enquanto estudava em uma escola onde só haviam estudantes e professores negros, ela detalha o prazer que tinha em aprender e em ir para a escola, neste ambiente, o fazer educativo era um ato político e de reinvenção, a devoção aos estudos era colocada como instrumento de ascensão para aqueles jovens negros, eles sabiam que só conseguiriam enfrentar e resistir às estratégias

³ Disponível em: < <https://encurtador.com.br/fFZ5y>> Acesso em: 27 de maio de 2025.

racistas e coloniais por meio do intelecto. Após o processo de integração racial (hooks, 2013), ir para a escola ficou menos interessante e aquele espaço era utilizado apenas para o compartilhamento de informação, os professores não demonstravam zelo pela história dos estudantes e sequer estavam preparados pedagogicamente para tratar o processo educacional como um ato político ou para enfrentar a sua branquitude e os estereótipos racistas que eram construídos ali.

Trago o excerto de hooks (2013) para (re) pensar a minha realidade na escola, que mesmo sendo geograficamente localizada em um local periférico, nunca deixou de ter práticas coloniais e a abrigar falas racistas, essas eram bem mais dolorosas para mim pois saíram da boca de uma criança. Lembro-me que gostava muito da cantora Joelma, nutria certa admiração pelo seu figurino, pela forma como ela dançava e pelo que ela representou no auge dos meus 7 anos, era moda brincar de imitar esses cantores na escola. Eu tinha uma coleguinha loira, filha de uma mãe branca e de um pai negro retinto, o cabelo dela era loiro, mas crespo como o meu. Estávamos brincando de “Calypso” e eu logo me ofereci para ser Joelma, ela me olhou nos olhos e disse que eu não poderia com as seguintes palavras: “Quem vai ser Joelma sou eu, seu cabelo é duro e você é preta, ela parece bem mais comigo e não com você”. Eu não soube como reagir e nem sabia nomear o que eu estava vivendo, apenas sentei na cadeira e fui chorar, essa foi a primeira experiência de racismo que vivenciei, ainda na infância. Essa experiência evidencia o quanto as representações que possuímos na infância quer sejam apresentadas pela família ou pela escola, ajudam a moldar o imaginário de crianças que desconhecem a palavra racismo, mas, de certa forma, se utilizam dele para oprimir outros colegas negros pela cor.

Figura 4: Imagem da escola que estudei no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental 1, localizada no bairro Queimadinha. Feira de Santana, Bahia.



Fonte⁴: Google Maps, 2022.

Através da situação colocada anteriormente, é preciso observar algumas problemáticas em relação ao que era referência para mim aos 7 anos de idade. Antes de dar espaço para escutar as minhas próprias narrativas, eu via e pensava o mundo sob a ótica do olhar colonial, isso é perfeitamente compreensível para uma criança que não se reconhece como preta ou que nunca ouviu falar sobre essas questões. Me pergunto se ter tido outras referências ou orientação advinda dos meus pais, não seria determinante para que eu vislumbrasse como figura ideal outra cantora, alguma que tivesse características como as minhas. “O nosso olhar está condicionado nas vivências produzidas pela visão ocular e que acaba por desperdiçar as potencialidades do olfato, do paladar, da audição e do tato” (Miranda, 2020, p.26). Neste sentido, o meu olhar foi moldado pelas experimentações de mundo que eu tinha tido contato até aquele momento, enquanto criança negra, outras referências precisavam ser-me apresentadas.

O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais – que é um lugar de privilégio – acabam acreditando que esse é o único mundo possível (Ribeiro, 2019, p. 24).

A visão exposta acima é ancorada no imaginário de que não existe racismo no Brasil, se algo não existe, por que levarei essas problematizações para dentro da minha casa, para dentro da minha empresa ou para dentro da minha escola? Não há como nominar algo que sequer existe. A ausência dessa abordagem crítica deve-se ao mito da democracia racial, definido por Bárbara Carine (2023) como igualdade entre pessoas independente da sua raça. Djamila Ribeiro (2019) é outra intelectual negra que refuta essa visão, apresentando dados estatísticos que exemplificam como o racismo atua no Brasil e que fator o intensifica:

⁴Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Escola+Oasis/@-12.2407001,-38.9602048,17z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x714382c00e280d9:0x4c58f20378bc69a1!8m2!3d-12.2407054!4d-38.9555914!16s%2Fg%2F1ydnqf_fq?entry=ttu&g_ep=EgoyMDI1MDMyNC4wIKXMDSOASAFAQAw%3D%3D> Acesso em: 27 de março de 2025.

Como diz Munanga, “ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita: “Não somos racistas! Racistas são os outros!”. Eu considero essa voz uma inércia causada pelo mito da democracia racial. Um bom exemplo dessa atitude está numa pesquisa do Datafolha realizada em 1995, que mostrou que 89% dos brasileiros admitiram existir preconceito de cor no Brasil, mas 90% se identificavam como não racistas. Na época, a pesquisa foi considerada a maior sobre o tema, entrevistando 5081 pessoas maiores de dezesesseis anos, em 121 cidades, de todas as unidades da federação (Ribeiro, 2019, p. 20)

Obviamente crianças negras sem letramento racial ⁵ não sabem ao certo como definir o racismo que vivenciam, no entanto, a sensação de não pertencimento, timidez e baixa autoestima em certos espaços sempre ronda os seus corpos. Sinto que a falta de conhecimento que os meus pais tinham sobre questões raciais e sociais moldou o meu olhar para que eu não conseguisse me enxergar como uma menina negra durante muito tempo, afinal, comecei a alisar o meu cabelo aos 6 anos de idade para ser mais aceita na escola, eu não sabia qual era o impacto daquela atitude para a minha vida, só queria ser aceita pelas amiguinhas e ter um espaço para brincar na escola. É preciso politizar o olhar das crianças para que elas possam criar estratégias de defesa e enfrentamento contra o racismo que sofrem, principalmente na escola, e acima de tudo, para que desenvolvam autoestima. Sendo assim, é urgente a necessidade de que crianças recebam reforços positivos a fim de que criem a consciência de que podem ocupar qualquer espaço, além de terem pessoas negras como referências potentes em suas vidas, o que contribui para ressignificar o seu lugar enquanto corpo-território negro em qualquer espaço de convivência.

hooks (2019) coloca que o “olhar” sempre foi político em sua vida, porém, por conta das inúmeras tentativas de silenciamento promovidas pelos adultos que a cercavam, passou a entender o seu olhar (forma crítica de ver o mundo) como algo perigoso, já que todas as vezes que expressava a forma como compreendia o mundo ao seu redor, era castigada. O fato de ser reprimida não fez com que ela parasse de encarar o mundo através da sua visão; um contraponto muito importante é feito em sua fala, isso fica nítido quando a autora coloca que o olhar opressor dos adultos reproduzia a colonialidade branca. bell hooks menciona que

⁵ Este termo está ligado à conscientização de pessoas acerca das questões que envolvem raça. É o ponto de partida para a promoção de uma educação antirracista.

O poder da dominação que os adultos exerciam sobre mim e sobre o meu olhar nunca era tão absoluto que me impedisse de ousar olhar, espiar escondida, encarar perigosamente, eu sabia que os escravizados olhavam. Que todas as tentativas de reprimir o nosso direito – das pessoas negras – de olhar produziram em nós um desejo avassalador de ver, um anseio rebelde, um olhar opositor. Ao olhar corajosamente, declaramos um desafio: “Eu não só vou olhar. Eu quero que meu olhar mude a realidade”. Mesmo nas piores circunstâncias de dominação, a habilidade de manipular o olhar de alguém diante das estruturas de poder que o contêm abre a possibilidade de agência (hooks, 2019, p. 216).

Ao contrário do que apresenta a autora, a repressão que eu sofria em casa não me deu empoderamento para que eu soubesse lidar com as situações de opressão durante toda a minha infância, muito pelo contrário, fui criando estratégias para ser aceita, o que durante muito tempo contribuiu para o apagamento da minha identidade. Toda tentativa de silenciamento que sofremos durante a infância e a falta de conhecimento das famílias sobre as questões raciais contribui para a despolitização do nosso olhar frente a todas as situações supracitadas; a inabilidade de reconhecer o racismo e as situações de opressão as quais vivenciei durante toda a infância me fizeram acreditar durante muito tempo que algo estava errado comigo, fazendo com que eu enfrentasse sérios problemas de autoestima. Djamila Ribeiro, intelectual negra, menciona a mesma experiência “Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. Não me descobri negra, fui acusada de sê-la” (Ribeiro, 2019, p. 24).

A minha adolescência também foi marcada por um olhar oprimido e despolitizado. De acordo com o pensamento que delineei ao longo de toda a minha vida, ser negro era sinônimo de algo ruim, por conta dessa falta de (re)conhecimento passei a vida toda acreditando que era morena e que preto mesmo era quem tinha o tom de pele mais retinto. Isso deve-se ao pensamento moldado durante a escola, pois nela aprendemos que negros descendem de escravos e, por isso, recorrer a qualquer possibilidade que atenuasse o tom da pele me confortava. Mesmo sendo uma criança, eu reconhecia o peso que carregava ser uma pessoa preta e queria fugir dele.

O meu processo de descoberta da negritude não foi algo intuitivo, precisei ouvir de um homem preto retinto com quem me relacionei que eu era negra e que era necessário passar a observar o que acontecia ao meu redor. A relação que estabeleci com a família dele também foi crucial para que eu conseguisse estabelecer essa nova visão de mundo e de mim mesma. É estranho afirmar, mas a fala desse rapaz e a nossa convivência que moldou o meu olhar para muitas coisas, para as leituras que eu consumia, para o funcionamento das

relações nos espaços públicos, para o meu posicionamento político e também para o meu lugar no mundo, agora me reconhecendo enquanto negra. O processo de (re)construção e (re)organização do meu pensamento trouxe diversos questionamentos, entre eles posso elencar os seguintes: 1. De que forma eu teria me constituído como criança negra caso tivesse tido letramento racial em casa? Será que eu teria a possibilidade de me construir positivamente frente a minha imagem no espelho? Eu me aceitaria? 2. Como eu reagiria à situações de racismo caso o ambiente da escola fosse preparado para o enfrentamento antirracista? A organização das minhas crenças e fazer político, das minhas ações e posicionamentos melhorou ainda mais no final da adolescência, quando compreendi um pouco sobre o que hooks (2013) menciona em relação à importância do intelecto para a mobilidade social. Neste movimento, passei a ler e estudar mais a produção de autores e artistas negros e a me reconhecer de forma identitária. Esse processo só se tornou possível após a minha entrada na universidade.

No próximo ponto, ilustrarei um pouco sobre como me constituí como professora negra dentro do espaço da universidade. Ele recebe como título o fragmento da canção “UFA”, composta pelo rapper mineiro Djonga, suas canções foram imprescindíveis para que eu pudesse pensar o rap como instrumento teórico e consequentemente delinear uma visão mais centrada no “eu” que mais tarde se constituiria como professora e primeira da família a se graduar em uma universidade pública.

1.1 “QUEM APRENDE A ESCREVER, CONHECE O PESO DA CANETA: O PODER, A DOR, O PRAZER, O QUE FOR. O QUE SAIR DESSA GAVETA”

Entre os milhares de olhares

São milhões de frustrações

Todo orgulho e migalha engolidos

Em trilhões de prestações

E no trilho desse trem

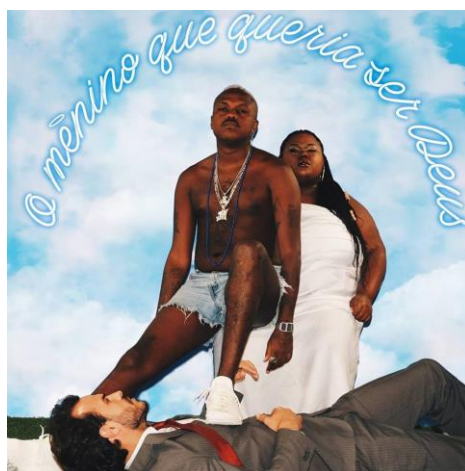
Que balança mas não cai

Igualzin trabalhador dentro dele

Equilibrei minhas emoções

E compus o meu jardim flor da pele
Pelo menos, se sentir, emane
E, de peito aberto, encare
O tempo e suas artimanha
Ufa, Djonga.

Figura 5: Capa do álbum “O menino que queria ser Deus” do rapper mineiro Djonga.



Fonte⁶: 1993Agosto, 2018.

Antes de apresentar-me, gostaria de mencionar que sou uma mulher tecida a várias mãos, o que me constitui hoje enquanto mulher preta é fruto das minhas vivências enquanto egressa da Universidade Estadual de Feira de Santana e do que tenho experienciado durante a minha tão breve trajetória enquanto docente. Os caminhos que percorri durante os oito semestres em que estive dentro desta instituição foram imprescindíveis para que eu pudesse demarcar o meu posicionamento e minha identidade política.

Diante de todo apagamento que vivenciamos socialmente, é muito importante para mim mencionar que tenho rosto, cor, mas também tenho nome, me chamo Paloma Virgens Santiago, Licenciada em Letras com Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana e Especialista em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Hoje, faço parte do corpo docente do Instituto Federal do Paraná, lecionando as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, mas entre 2021 e 2023 atuei como professora Substituta na Rede Federal de

⁶ Disponível em: <<http://musicainstantanea.com.br/resenha-o-menino-que-queria-ser-deus-djonga/>>
 Acesso em: 27 de março de 2025.

Ensino no estado da Bahia, onde ministrava as disciplinas de Leitura e Produção textual e Língua Inglesa dos cursos técnicos integrados de nível médio e também no Bacharelado em Zootecnia. Na minha primeira experiência como docente substituta, vivenciei a realidade do ensino público, gratuito e de qualidade e passei a observar que a realidade dos meus estudantes era muito importante para o meu fazer pedagógico.

Enquanto estive na graduação, fui bolsista de extensão pela PROEX, atuando no Núcleo PALLE e no Programa Universidade para Todos. No Núcleo PALLE, desenvolvi um projeto de trabalho intitulado “Materiais adaptativos para deficientes visuais”, em que propunha a adaptação de materiais didáticos em língua inglesa, além de ministrar aulas de inglês para estudantes, funcionários e comunidade externa. No Programa Universidade para Todos (UPT), lecionei língua inglesa, no entanto, estas aulas eram voltadas para estudantes egressos de escolas públicas que tinham como pretensão adentrar ao ensino superior.

Na pós-graduação, tive a oportunidade de estudar sobre a formação das literaturas africanas de língua portuguesa e sua importância para a construção dos movimentos sociais que sempre lutaram contra a hegemonia e a exploração dos países do ocidente. Diante desse apanhado histórico, identifiquei na Guiné-Bissau a utilização do ritmo musical rap e a narração dos movimentos de resistência e protagonismo civil através de canções. Fascinada por este ritmo musical, decidi desenvolver o trabalho de conclusão de curso intitulado *Suleando o processo educacional: a utilização do ritmo musical rap como mecanismo de protesto e ensino de Guiné-bissau ao Brasil* (2021) e assim analisar de forma comparativa como as canções de rap eram utilizadas em Guiné-Bissau e como elas são utilizadas no Brasil como mecanismo de ensino e protesto evidenciando quais eram os discursos propagados nelas, bem como os aspectos políticos e sociais presentes nas canções selecionadas.

A experiência supracitada foi determinante para que eu pudesse vislumbrar o rap como ferramenta para descolonizar o currículo de língua inglesa da educação básica a fim de questionar de que forma este ritmo musical, sendo definido como produção cultural contra hegemônica. A partir dessa experiência, pode contribuir para a construção de um currículo insurgente e para compreensão e exercício da lei 10. 639/03⁷ dentro do currículo escolar, buscando um ensino-aprendizado mais efetivo e preocupado com a realidade dos estudantes.

⁷ Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-brasileira dentro dos currículos nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares.

Após o processo de formação continuada na especialização e das leituras promovidas pelos grupos de pesquisa os quais faço parte, *Corpo Território e Educação Decolonial* (UEFS - CNPQ) e *Insurge: Ensino de Línguas, Educação Literária e Literaturas Insurgentes* (UEFS-CNPQ), conheci o trabalho insurgente e potente de mulheres negras como Lélia Gonzalez, bell hooks, Chimamanda, Carolina Maria de Jesus, Joice Berth, entre outras. Com bell hooks aprendi que “[...] o olhar sempre foi político em minha vida [...], uma criança que aprendeu muito bem a desviar o olhar quando necessário [...], medo de olhar, mas fascinada por ver. Existe poder em olhar”’. (hooks, p. 215, 2019). A partir deste momento, precisava desviar o meu olhar das canções de rap, produzidas por homens, que mesmo sendo negros, na maioria das vezes não conseguem alcançar as vivências dos nossos corpos-territórios enquanto mulheres, como menciona o professor Eduardo Miranda (2018).

Neste sentido, dialogando com Chimamanda Ngozi (2019), percebo que nossas histórias enquanto mulheres negras importam e que elas podem servir para humanizar e empoderar outras meninas, mulheres, meninas trans, meninos, homens, meninos trans e toda a comunidade escolar através da proposição de um currículo antirracista. A discussão de raça dentro do ambiente escolar auxilia no processo de pertencimento, empoderamento e na construção de autoestima de estudantes negros e negras a fim de que eles possam compreender a realidade que os circunda e delinear estratégias de enfrentamento contra o racismo e a colonialidade do poder. Através desta proposição podemos pensar na (re) construção de um currículo escolar e, no caso desta pesquisa, em currículo de língua inglesa nos Institutos Federais, que torne as questões raciais presentes no chão da escola. Toda esta movimentação me faz perceber o quanto este lugar que tenho ocupado enquanto mulher negra e minha trajetória acadêmica são importantes para a construção identitária das/dos minhas/meus estudantes.

A experiência que vivenciei no Mestrado em Educação contribuiu para o aprofundamento dos estudos no campo do currículo, para o forjar do corpo-território dos estudantes e para a compreensão dos fenômenos sociais e políticos dentro e fora dos estabelecimentos escolares através das narrativas docentes. Esta movimentação possui uma grande relevância, pois aborda as culturas excluídas, as linguagens marginalizadas e as múltiplas práticas sociais envolvendo os estudantes, respeitando suas particularidades, vivências e complexidades, fazendo com que o ambiente escolar não compreenda apenas temáticas tradicionais dentro do ensino de línguas, mas também fenômenos sociais que estão

cada vez mais presentes na realidade destes sujeitos, afinal, currículo é movimento, experiência e também *escrevivências*.

1.2 PRÁTICAS IDEOLÓGICAS NO ENSINO E O “PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA”: NARRANDO A EXPERIÊNCIA DE UMA MULHER NEGRA COMO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL CAMPUS SANTA INÊS

As histórias importam. Muitas histórias importam.

As histórias foram usadas para empoderar e humanizar.

*[...]Quando rejeitamos a história única,
quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum,
reavemos uma espécie de paraíso.*

Chimamanda Ngozi Adchie, 2019

Em junho de 2021 fui incentivada por uma amiga a fazer a seleção para professor substituto do Instituto Federal Baiano, não tinha dimensão de como esse espaço era organizado e como ele funcionava, mas estava extremamente disposta a aprender. Anteriormente, estava inserida no ambiente da escola particular e tinha tido contato com a educação pública somente enquanto era estagiária, na graduação. Nas instituições de ensino particulares, não há espaço para pormos em prática a educação a qual acreditamos e isso me incomodava muito, eu era uma mulher negra, inserida como docente em um espaço que me invisibilizava e me apagava o tempo todo, eu não tinha oportunidade de exercer o meu lugar de fala.

Após a minha aprovação e convocação no processo seletivo, fui inserida no quadro de docentes e comecei a dar aula ainda na modalidade remota. Na primeira semana, uma colega precisou ser substituída e pediu que eu aplicasse o seu planejamento nas aulas para as séries do segundo ano, a aula era de língua portuguesa e ela falava sobre interseccionalidade através da figura de Soujoner Truth. Nessa época, eu tinha leituras sobre a temática mas elas ainda eram muito superficiais, mesmo não tendo tanta propriedade sobre o tema, a aula que ela havia planejado me encantou e me fez questionar o meu lugar enquanto docente, a importância da minha presença e prática com os estudantes do ensino médio.

Com a flexibilização do isolamento social, em março de 2022, tive o primeiro contato pessoalmente com os estudantes, eles eram muito diferentes dos estudantes que eu ensinava na instituição particular que ainda trabalhava; por eles eu era respeitada, acolhida e admirada, o que me dava ainda mais motivação para estudar e levar o meu melhor para cada um. O primeiro projeto que desenvolvi foi intitulado “Pobreza e dignidade menstrual, caminhos para a manutenção dos direitos das mulheres”. A partir desse projeto, passei a dialogar sobre políticas públicas e sociais e empoderamento, além de apresentar aos estudantes uma visão social sobre o racismo estrutural e as consequências que ele provocava na vida dessas mulheres. O debate acerca desse tópico em conjunto com a aceitação dos estudantes foi essencial para que eu vislumbrasse a discussão de outros temas.

Ao mesmo tempo que eu conseguia dialogar sobre conteúdos importantes e ter aceitação na escola pública, eu vivia um momento muito delicado no outro ambiente privado em que trabalhava; diferente do ano letivo anterior, no qual ministrei aulas para os estudantes do sexto ano, eu agora lecionava para o ensino médio, adolescentes que tinham entre 14 e 16 anos e que me tratavam de forma muito desrespeitosa. Todas as estratégias que eu utilizava para os envolver ou trazê-los para as discussões em língua inglesa eram inúteis, pois eles me ignoravam e, muitas vezes, desdenharam do material que eu produzia, estava exausta mentalmente e já pensava em pedir demissão daquele ambiente hostil, já que estava tendo crises de ansiedade e fazendo um esforço enorme para estar lá.

Eu percebia a razão pela qual isso acontecia, mas ela ficou evidente quando os alunos passaram a fazer piadas racistas na minha aula e a rir para testar qual seria o meu posicionamento. Lembro-me que um deles utilizou a expressão “Zé gotinha de asfalto” para denominar um colega e o outro pediu para que o colega negro sorrisse quando eu apaguei as luzes para iniciar uma projeção.

Observando as risadas e os olhares da turma analisando qual seria a minha postura, interrompi a aula e pontuei que todas aquelas piadas podiam ser definidas como racistas e que não me calaria diante de quaisquer brincadeiras do tipo. Me mantive firme na conversa que tive com eles, mas ao sair da sala pude ter a dimensão do que acontecia. Fui até a sala da coordenação, narrei o que havia acontecido e a coordenadora perguntou o que eu queria fazer diante daquela situação. Respondi que não queria que os pais fossem chamados, afinal, sabia muito bem o desenrolar dos fatos. Avisei que esperaria até o final do semestre e pediria demissão. É impossível negar que aqueles acontecimentos me colocaram em um lugar de tristeza, porquanto eu era uma mulher negra que havia conseguido passar na seleção de um dos colégios mais conceituados da cidade, ali o racismo, mais uma vez, me engoliu.

Nesse momento, tive a dimensão de que toda qualificação não era suficiente para estar ali, eu nunca seria respeitada, era preciso ocupar outros espaços. Com mais tempo livre e longe do ambiente tóxico em que estava, passei a me dedicar a leituras que me levaram a questionar muitas coisas, uma delas era como o currículo escolar era construído e as discussões que eram contempladas em sala de aula. Tive contato com o livro “O perigo de uma história única”, da autora Chimamanda Adichie (2019), em que a mesma define um princípio denominado “Nkali”, que evidencia os pontos de discussão que são contemplados na sociedade e o porquê. Além de definir esse conceito, ela coloca que as histórias hegemônicas que continuam reverberando contribuem para a construção de estereótipos preconceituosos sobre o que discutimos socialmente.

[...] É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que quer dizer ‘ser maior que o outro’. [...] Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder (Adichie, 2019, p. 23).

Scheryl (2012) define que as práticas ideológicas nos materiais didáticos revelam a valorização das culturas ocidentais, uma vez que as colocam com mais evoluídas e beneficiam a linguagem e os interesses de um grupo social específico. Neste artigo, a autora aponta que a construção de materiais didáticos é marcada pela ideologia das ausências e revela que há um histórico de opressões marcada pela docilização dos corpos. Nesse sentido, a autora cita Santos (SANTOS, 2008 apud SCHERYL, 2012), apresenta o conceito de Epistemologias do Sul e sua importância para a abertura de caminhos que revelam as discussões definidas pelos cânones como marginalizadas.

hooks (2013) também coloca as experiências que vivenciou e que foram focadas no saber colonial. Neste percurso de lembrar o passado, ela vai narrando situações que vivenciou na infância enquanto foi estudante, revela que a devoção ao estudo era um ato contra-hegemônico, um modo de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista, narra também como foi difícil quando passou a estudar em uma escola onde haviam estudantes brancos e negros. Segundo a autora, a educação neste momento não era uma prática para a liberdade. A partir de suas narrativas, fica evidente o latente preconceito racial e a maneira como crianças negras eram tratadas, nos levando a entender como funcionam alguns espaços escolares até hoje.

Além disso, nos faz refletir sobre como delineou seus caminhos profissionais, sua experiência evidencia que a escola precisa ser um ambiente de proximidade, não apenas de transferência de conteúdo, pois a educação aumenta a nossa capacidade de sermos livres. A prática pedagógica deve estar centrada no respeito às diversidades e diferenças, esse processo deve gerar entusiasmo e prazer nos estudantes para que eles possam se sentir cada vez mais motivados a aprender. hooks (2013) afirma que a educação para a liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender, e para que isso ocorra, os professores precisam pôr em prática uma pedagogia engajada, além de crerem que o ato de ensinar é uma vocação, é acreditar na força intelectual do seu aluno, criar condições para que eles possam aprender e não só transferir conteúdo. Para referenciar tudo o que pensava sobre educação, a autora começou a ler mais sobre o pensador Paulo Freire, que a deu total respaldo para pensar a educação a partir de um olhar diferente e questionador.

Minhas práticas pedagógicas nasceram na interação entre as pedagogias anticolonialistas, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que impliquem diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos (hooks, 2013, p.20).

Impelida pelos pensamentos de hooks (2013), comecei a delinear um outro projeto, dessa vez voltado para a disciplina de Leitura e Produção textual. Meus alunos estavam em contato com o tipo textual dissertativo-argumentativo e eu precisava lhes apresentar um repertório sociocultural que contribuísse para a escrita de um texto interdisciplinar. Decidi promover um trabalho sobre intelectuais negras baseado no texto “Intelectuais Negras” (1995), da autora supracitada. Para minha surpresa, os estudantes sequer sabiam o que era intelectual, quando expliquei o conceito, eles confirmaram o que eu já imaginava, eles só sabiam citar intelectuais homens e brancos. Este movimento evidenciou para todos que estavam ali a invisibilidade vivida por intelectuais negras em espaços de construção de conhecimento.

Motivada pelo pensamento interseccional, comecei a pensar em Isabella Baumfree, mais conhecida como Sojourner Truth, abolicionista afro-americana e ativista pelos direitos das mulheres que no ano de 1851, em Akron, Ohio, proferiu um dos discursos mais importantes para a reflexão do termo interseccionalidade. A partir deste discurso muito

potente, algumas questões foram sendo levantadas em relação ao feminismo, uma vez que, a primeira onda feminista defendia apenas duas pautas: a primeira era o direito ao voto e a segunda era o ingresso da mulher no mercado de trabalho.

Em uma de suas falas, Truth evidencia que não havia uma categoria universal de mulher, ou seja, enquanto as brancas lutavam para trabalhar ou para votar, as mulheres negras lutavam para serem vistas e reconhecidas como parte daquela estrutura social, uma vez que eram tratadas como seres invisíveis aos olhos da branquitude. Neste sentido, a pensadora já dava sinais de que não se podia pensar nas questões de gênero sem ao menos pensar em raça ou em classe social.

Nascida em um cativeiro em Swartekill, em Nova York, Isabella Baumfree decidiu adotar o nome de Sojourner Truth, a partir de 1843, e tornou-se abolicionista afro-americana, escritora e ativista dos direitos da mulher. Em decorrência de suas causas, em 1851, participou da Convenção dos Direitos da Mulher, na cidade de Akron, em Ohio, nos EUA, onde apresentou seu discurso mais conhecido denominado "E eu não sou uma mulher?". Tal discurso, feito de improviso, foi registrado por Frances Gages, feminista e uma das autoras do grande compêndio de materiais sobre a primeira onda feminista denominado *The History of Woman Suffrage*, porém a primeira versão registrada foi feita por Marcus Robinson, na edição de 21 de junho de 1851, no *The Anti-Slavery Bugle* (Ribeiro, 2019, p. 13).

Para contextualizar tudo que havíamos discutido anteriormente, e para provocar os estudantes sobre todas as questões levantadas, os apresentei o discurso de Truth em formato de vídeo e fomos fazendo ligações com o texto intelectuais negras de bell hooks. Descrevo esse momento como libertador e emocionante tanto para eles, quanto para mim. As meninas e os meninos passaram a narrar como essas relações racistas e sexistas se apresentavam para eles no ambiente em que estavam inseridos. A partir desse diálogo, percebi a importância daquela roda de conversa e do trabalho que eu vinha desenvolvendo.

No livro “Lugar de fala” (2019), Djamila Ribeiro evoca as vozes de outras intelectuais negras e traça um percurso teórico que dialoga com o feminismo negro, apontando como a sociedade enxerga a mulher negra. Através dessa discussão, passamos a pensar sobre a categoria mulher. Neste sentido, são apontadas questões como saúde, remuneração e organização social, além disso é feito um contraponto entre os pensamentos desenvolvidos por Simone de Beauvoir e Grada Kilomba. Para Beauvoir, há uma latente desumanização das mulheres, este ser é visto como objeto, algo que possui uma função determinada, o mundo não é projetado para elas. Por meio desta perspectiva, a autora define que a mulher é tratada como “o outro” porque não tem a reciprocidade do homem. Em relação ao que é colocado pela supracitada autora, Grada Kilomba define que é preciso retirar as mulheres negras deste

lugar, uma vez que estão às margens das discussões tanto de raça quanto de classe. Ela as define como sendo a base da pirâmide social e utiliza o termo “o outro do outro”.

A partir desse dia, ficou evidente o quanto eles estavam felizes por terem tido oportunidade de falar através das suas vivências e eu passei a perceber que o princípio de “Nkali”, definido por Adichie (2019), poderia até reger o currículo escolar. Mas nas minhas aulas, a aprendizagem significativa tomaria espaço e meus estudantes teriam acesso a um outro discurso, a uma outra forma de ver o mundo, o qual os fez acreditar na incapacidade de relação entre pessoas negras e mulheres e a produção de conhecimento intelectual. Desta atividade, apresentamos à comunidade escolar perfis na rede social *Instagram*, expondo ao mundo a história de mulheres intelectuais negras brasileiras, baianas e afro-americanas. Para aqueles estudantes, agora aquelas mulheres teriam cor, corte e a história dos seus lugares. Segundo afirmam, eles nunca mais foram os mesmos, e eu também não, continuarei refletindo sobre a importância da minha prática enquanto docente na vida de cada estudante que cruzar a minha caminhada.

É inegável toda a contribuição que o Instituto Federal Baiano Campus Santa Inês trouxe para minha formação, de certa forma aquele espaço me humanizou e também me fez observar novos horizontes além de nutrir a vontade de percorrer outros caminhos. Levada pela reflexão, com a ajuda de minhas companheiras de residência⁸, me inscrevi na seleção de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana e enviei um projeto que dialogava com a pesquisa desenvolvida durante a especialização, pautado na escrita em primeira pessoa e também fazendo relações com as contribuições dos meus estudantes do IFBAIANO.

Inicialmente, o meu projeto ajudava a repensar de que forma o rap enquanto ritmo musical contra hegemônico poderia contribuir para repensar o currículo escolar a partir das experiências dos estudantes do IFBAIANO, principais agentes no processo de ensino-aprendizagem. Desde antes da minha aprovação, optei por fazer escolhas políticas que sabia que seriam cruciais durante esse processo formativo, uma delas foi a escolha de uma orientadora negra. No meu entendimento, aquilombar me ajudaria a atravessar os caminhos de uma academia majoritariamente branca de forma mais leve e consciente da realidade de seus estudantes, afinal, eu sou uma mulher preta, trabalhadora e que estava fazendo concursos Brasil afora e buscando crescer em outros espaços. Sinto que fiz a escolha certa. Entretanto, o

⁸ Santa Inês é uma cidade que fica a 199 quilômetros de Feira de Santana, cidade em que eu residia. O Campus fica situado no perímetro rural e lá existem residências funcionais para os professores que vêm de fora. Eu dividia a residência com 8 mulheres durante os 3 dias da semana em que estava lá.

meu objeto de estudo e o meu lugar de fala precisou ser repensado, isso ficará melhor definido nas próximas vivências.

A experiência que vivenciei no Mestrado ao longo do cumprimento das disciplinas obrigatórias e optativas contribuiu para o aprofundamento dos estudos no campo do currículo, para o forjar do corpo-território dos estudantes e para a compreensão dos fenômenos sociais e políticos dentro e fora dos estabelecimentos escolares através das narrativas docentes. Esta movimentação possui uma grande relevância, pois aborda as culturas excluídas, as linguagens marginalizadas e as múltiplas práticas sociais envolvendo os estudantes, respeitando suas particularidades, vivências e complexidades, fazendo com que o ambiente escolar não compreenda apenas temáticas tradicionais dentro do ensino de línguas, mas também fenômenos sociais que estão cada vez mais presentes na realidade destes sujeitos. Afinal, currículo é movimento, experiências e também *escrevivências*. Diante disso, repensar e *escrever* a trajetória do meu corpo contribuiria para “o forjar do corpo-território” dos educandos e dos educadores.

Como narrei anteriormente, estava fazendo concursos Brasil afora. Em dezembro de 2022, pouco depois da minha aprovação no mestrado, tive a feliz surpresa de ter sido aprovada na etapa da prova didática do Concurso para Professor EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - no Instituto Federal do Piauí. Essa conquista foi uma vitória e me trouxe uma sensação de extremo alívio, pois trabalhava como professora substituta e meu contrato finalizaria em setembro de 2023. Eu, aquela menina que tinha diversos sonhos, via suas maiores realizações pessoais e profissionais se aproximando cada vez mais. Eu estava radiante.

Infelizmente, por um negativa da banca examinadora no reconhecimento dos meus títulos⁹, no dia da homologação, saí do primeiro para o quarto lugar. Havia apenas uma vaga para professor de inglês. Com isso, não consegui assumir o cargo. Fiquei muito triste, e abalada com tudo o que aconteceu, mas essa impossibilidade me permitiu concluir as disciplinas do mestrado, aprender e refletir muito sobre a docência, estabelecer laços e realizar novas leituras de mundo que eu com certeza não conseguiria ter feito fora do espaço acadêmico do mestrado. Em maio de 2023, depois de 3 tentativas de seleção para professora

⁹ Após a homologação do concurso e diante da negativa dos recursos da banca, foi aberto um processo judicial. O mesmo foi negado em primeira instância pois o concurso já havia sido homologado, no entanto, em segunda instância foram solicitados esclarecimentos do Instituto Federal do Piauí acerca do reconhecimento da titulação. O processo caminha desde janeiro de 2023.

substituta em IFs e UFs, eu decidi tentar outro concurso, desta vez no Sul do país, no Instituto Federal do Paraná.

Na próxima seção, explicarei como e porquê cheguei até o Sul do país, nela ficarão evidenciados também as questões da pesquisa, além de seus objetivos e justificativa.

1.3 “OLHARES BRANCOS ME FITAM, HÁ PERIGO NAS ESQUINAS E EU FALO MAIS DE TRÊS LÍNGUAS... JE SUIS ICI AINDA QUE NÃO QUEIRAM NÃO”: UM CORPO MARCADO PELAS EXPERIÊNCIAS NO ESTADO DO PARANÁ

Eu quero ser maior que essas muralhas que eles construíram ao meu redor.

Bk, Titãs¹⁰

Os títulos das seções que compõem essa dissertação são excertos de músicas que me tocam bastante. Eu sempre tive uma ligação muito forte com canções e algumas conseguem ilustrar e imprimir as experiências que atravessam o meu caminhar. A música tem sido um dos meios de expressão da cultura e de identidades desde o surgimento da humanidade. Ela carrega elementos universais e, por isso mesmo, a língua “falada” nelas pode chamar atenção de qualquer ser humano. Enquanto uma produção artística, é produto da ação criadora do ser humano inserido no meio social, com uma história e uma cultura que deverá, de alguma forma ser compreendida em todas as instâncias deste próprio mundo, “construído pelo fazer humano, impulsionado por suas necessidades, mas também por sua busca de beleza, de criatividade, permeada pela dimensão afetiva e pelo sentir, dimensões que estão interligadas” (Wazlawick, Camargo e Maheirie, 2007, p.110).

A música é formada por sons que se encadeiam, horizonte, vertical e transversalmente no tempo por oposição e por aproximação (Moraes, 1983). Pode ser acompanhada por instrumentos, vozes, ritmo e dança e independe de indivíduos. É tida como universal, uma vez que cada um a interpreta a partir do seu conhecimento sobre o mundo.

Para nomear essa seção, trago outro trecho da canção “Um corpo no mundo”, a qual traz uma expressão em Francês *Je suis ici*, que significa “eu estou aqui”. É imprescindível exemplificar que a nomeação desse ponto representa o momento e o território que ocupo agora. Eu estou aqui, ainda que não queiram não. É preciso me colocar e me apresentar nesse ambiente.

¹⁰ Música titãs do álbum "titãs ". Abebe Bikila, mais conhecido como Bk, é um rapper carioca que narra a sua experiência de vida enquanto homem negro em grandes metrópoles.

Como narrei anteriormente, estava jogando o meu corpo no mundo e desenhando possibilidades para a minha vida profissional e acadêmica. Acredito que é caminhando que se faz o caminho. Em maio de 2023, fiz o concurso para professor do Instituto Federal do Paraná e fui aprovada em primeiro lugar. Fui chamada para assumir o cargo em setembro do mesmo ano e tomei posse em novembro. Eu não queria vir para o Sul, durante o processo de provas do concurso estive em Londrina e Curitiba e no primeiro lugar que passei, não tive uma boa experiência. A todo momento, sentia olhares brancos me fitando e estava decidida a não continuar o processo caso passasse para a segunda fase. Eu sou inegavelmente uma mulher preta, tenho cabelos crespos e mesmo que eu não tenha a cor de pele retinta, o meu corpo fala por mim em qualquer lugar que eu chegue. Não queria revisitar as experiências racistas que vivenciei durante a minha trajetória, por isso o Sul nunca foi uma possibilidade, uma vez que historicamente essa região do Brasil abriga uma grande quantidade de episódios racistas. Apesar de tudo isso, a necessidade e a vontade de trabalhar me trouxeram até aqui e eu vim.

Dia 30 de novembro de 2023, entrei para o exercício profissional no Instituto Federal do Paraná Campus Paranaíba, noroeste do estado. Segundo o IBGE (2022), é uma cidade que possui 92.001 habitantes. Cidade do interior, onde o agronegócio é fortalecido. Nesse ambiente, percebi olhares brancos direcionados até mim, eu era forasteira em uma cidade pequena e do interior do Paraná. Lembro-me que em uma sexta-feira fui almoçar em um restaurante da cidade, nesta época estava com dreads no cabelo e vestia um vestido branco. Passei 30 minutos no local, sentada ao lado de uma mesa composta por mulheres, todas brancas. Elas passaram todo esse tempo me observando comer. Eu ignorei, mas aquilo me incomodou bastante.

Antes de assumir, recebi uma proposta de permuta para um campus localizado perto da capital Curitiba. Por conta disso, passei apenas 15 dias no campus mencionado. As aulas estavam perto de finalizar, mas ainda assim pude experienciar algumas vivências neste território. Pelo pouco tempo que estive inserida nele, percebi que a grande maioria dos sujeitos que ali estavam eram engajados politicamente e dispostos a dialogar com a proposta que eu costumo adotar durante as minhas aulas. Quando fui recebida pela equipe do campus, foi mencionado que o meu Currículo Lattes havia sido lido e a comunidade já estava ciente das pesquisas que eu desenvolvia, fui acolhida e escutei que eu seria uma grande conquista para o instituto, no entanto, a permuta já havia sido formalizada e aguardavam a chegada da servidora que faria a troca comigo.

Na minha prática pedagógica neste espaço, dialoguei sobre racismo e falei um pouco sobre de onde eu vim, foi uma experiência exitosa, consegui dialogar sobre pontos muito

importantes no que diz respeito às intelectuais negras. Observando a estrutura dele, pude perceber que era um ambiente que compreendia as diferenças e a diversidade. As paredes dos corredores abrigavam cartazes sobre a consciência negra e também sobre autoras negras. Uma delas era Carolina Maria de Jesus. Ao que me pareceu, aquela escola abrigava práticas que dialogam sobre negritude.

Em fevereiro de 2024, firmei os pés no Campus Paranaguá. A cidade está situada no litoral do estado, também é pequena, fica a 600 quilômetros de Paranavaí, mas a 90 quilômetros da capital Curitiba. Estou há pouco mais de um ano aqui e nesse pouco tempo vivenciei muita coisa. Em relação à minha prática em sala de aula, inicialmente percebi uma abertura para o diálogo acerca das questões que envolvem raça, racismo e também ensino de línguas. Ao longo dos dois meses de aulas que foram interrompidos por conta da greve, discuti sobre intelectuais negras e também sobre memória e passado através das figuras de Chimamanda Adichie e Conceição Evaristo.

Após o término da greve, pretendia continuar trazendo para o centro da minha prática esses tópicos, colocando em prática o meu projeto de construção de aulas afroreferenciadas, no entanto, com o tempo de convivência, fui percebendo um certo estranhamento de alguns sujeitos nas aulas de língua portuguesa. Notei que tinham uma visão extremamente conservadora sobre ensino de línguas. Estava ministrando uma aula sobre dignidade e pobreza menstrual quando fui interrompida e interpelada sobre o embasamento teórico daquelas aulas, afinal, de que forma esse tópico poderia dialogar com língua portuguesa?. Ali percebi ainda mais o quanto as minhas abordagens críticas eram imprescindíveis para a tessitura curricular do espaço educacional.

Essa situação me faz recordar a vivência trazida por hooks (2013) na obra “Ensinando a transgredir”, onde a autora narra sobre as resistências encontradas ao levar para o centro da sua prática “novas pedagogias” (hooks, 2013, p. 19) com uma turma que lecionou, os estudantes não estavam preparados para acolher proposições que estivessem fora do que era considerado norma.

Por razões que não consigo explicar, ela também era cheia de alunos “resistentes” que não queriam aprender novos processos pedagógicos, não queriam estar numa sala que de algum modo se desviasse da norma. Esses alunos tinham medo de transgredir fronteiras. E, embora não fossem a maioria, seu rígido espírito de resistência sempre parecia mais forte que qualquer disposição à abertura intelectual e ao prazer no aprendizado (hooks, 2013, p. 19).

Diante disso, torna-se imprescindível traçar objetivos e questionamentos impelidos pela minha pesquisa nesse território que ainda possui trabalhos muito superficiais sobre relações étnico-raciais, partindo inicialmente da questão principal da pesquisa: De que forma os documentos oficiais curriculares dos campi de Paranavaí e Paranaguá evidenciam uma educação para as relações étnico-raciais e/ou suas ausências e como podemos intervir para a superação de possíveis ausências e silenciamentos?

Dessa forma, a presente dissertação suscita a construção teórico-metodológica tendo como intenção principal: Analisar de que forma os documentos oficiais curriculares dos campi de Paranavaí e Paranaguá evidenciam uma educação para as relações étnico-raciais e/ou suas ausências, com vistas à proposição de encaminhamentos metodológicos insurgentes que contribuam para a construção de um ensino de língua inglesa antirracista, afrorreferenciado e comprometido com a valorização dos saberes e vivências dos estudantes negros, e de forma específica, delineamos: 1) Identificar as políticas afirmativas presentes nos documentos oficiais dos campi de Paranavaí e Paranaguá, 2) Analisar como o ensino para as relações étnico-raciais vem sendo abordado nos planos de ensino de língua inglesa dos campi de Paranavaí e Paranaguá, 3) Comparar como vêm sendo retratadas as políticas afirmativas nos documentos oficiais dos campi de Paranavaí e Paranaguá relacionados à abordagem de língua inglesa e 4) Propor encaminhamentos metodológicos insurgentes para a disciplina de língua inglesa nos campi investigados, fundamentados em uma perspectiva decolonial e comprometida com a valorização dos corpos, saberes e territórios dos estudantes negros. A questão de pesquisa será direcionada aos Campi descritos acima, pois foram os dois lugares nos quais transitei ao longo da minha ainda curta trajetória no Instituto Federal do Paraná.

Além disso, o meu interesse de pesquisa, a minha trajetória pessoal e acadêmica enquanto mulher preta e o lugar que tenho ocupado são de extrema importância e relevância para a tessitura curricular desse território e consequentemente, para a construção identitária dos meus estudantes. É importante mencionar que há uma gama de pesquisas que discutem sobre as relações étnico-raciais, seus desafios e as suas ausências. No entanto, uma análise minuciosa sobre essa abordagem para o ensino de língua inglesa no Instituto Federal do Paraná não é encontrada.

Neste sentido, a pesquisa inovadora desenvolvida pela professora Doutora Joelma Santos (2021) com docentes de língua inglesa e os estudos de outros intelectuais, me conduzem até esse caminho e reverberam em mim inquietudes sobre o IFPR. No próximo ponto será possível observar o caminhar teórico para a organização da pesquisa.

2 QUEM EU SOU HOJE É FRUTO DAS MINHAS VIVÊNCIAS, SOU UMA MULHER TECIDA À VÁRIAS MÃOS: A TESSITURA TEÓRICA DA PESQUISA

O que se aprende no caminho importa mais do que a chegada

Djonga, Hat Trick¹¹

Figura 6: Representação do “meu eu”, uma mulher negra de tranças com os livros nas mãos.



Fonte¹²: Yara Santos, 2021.

Como apresentado até aqui, durante a maior parte de minha trajetória, tive contato com poucas referências e leituras afrocentradas. Ao adentrar na universidade no início de 2015, continuei sendo apresentada para as mesmas leituras de mundo que tinha antes, um mundo branco, heteronormativo e também eurocêntrico; até porque toda a estrutura curricular nessa época ainda não se preocupava em pensar as diversidades e diferenças na formação inicial de professores. Embora eu já questionasse algumas situações, ainda era muito distante para mim pensar sobre racismo e as implicações da falta de estudos sobre ele para a minha formação enquanto futura docente.

O meu processo formativo foi muito carente de problematizações sobre o ensino tradicional, sobretudo o de línguas. Por conta disso, optei por escrever sobre crenças no meu trabalho de conclusão de curso, mesmo sem ter a mínima noção do que se tratava. Eu já trabalhava como bolsista de extensão no Núcleo PALLE (Programa de Aprimoramento em Língua e Literatura Estrangeiras), o qual abarcava discussões do ELCE (Educação para as

¹¹ Música do álbum “ladrão” do rapper mineiro Djonga.

¹² Disponível em: < <https://box.novaescola.org.br/etapa/1/educacao-infantil/caixa/350/gestao-escolar-avance-na-educacao-antirracista-com-a-equipe/conteudo/20730> > Acesso em: 31 de março de 2025.

Línguas e Culturas Estrangeiras), nesse grupo fui convidada por uma professora a fazer parte da sua pesquisa quanti-qualitativa que estava em andamento desde 2017 e que versava sobre o indicador dificuldade no ensino de línguas. Decidi aceitar mesmo não tendo muita dimensão do que se tratava, eu só queria me formar para garantir a sobrevivência e poder focar nos estudos para concurso público. A distância de quem eu era para o que eu pesquisava me trouxe uma primeira experiência não muito proveitosa com o meu objeto de pesquisa.

É importante mencionar que durante a graduação sempre estudei e trabalhei para me manter, muitas vezes em mais de um lugar para conseguir dar conta de todas as despesas. Fui uma estudante pertencente à classe trabalhadora. Não era fácil conciliar os estudos com as demandas dos trabalhos que eu tinha, mas consegui finalizar o curso em quatro anos e sem ficar desestremada, muitas vezes estudei durante as madrugadas e finais de semana para conseguir cumprir com tudo o que era proposto. Acredito que assim como a realidade de todo estudante negro que resiste no espaço acadêmico, esse foi um período de muitas renúncias.

O primeiro contato que tive com questões raciais na minha formação inicial aconteceu em 2018, no penúltimo semestre na universidade, durante as aulas da disciplina de política e gestão educacional. Ao longo das aulas, tive a oportunidade de dialogar sobre o conceito de decolonialidade e com o mapa que apontava para as produções epistêmicas do Sul global. Nessa época, eu já escutava algumas canções de rap e pensava possibilidades de inserção das mesmas como instrumento de ensino, mas era um conhecimento ainda pouco consolidado, uma vez que eu tinha poucas leituras.

Me recordo que o professor pediu que lêssemos um texto sobre diversidade na escola e pediu que relacionássemos a discussão proposta pelo texto com músicas de rap. Esse trabalho foi um divisor de águas na minha formação, escolhi canções dos rappers Djonga e Bk e discutimos sobre branquitude, privilégios, cotas raciais e ensino para as relações étnico-raciais na escola. Esses debates auxiliaram no projeto de estágio que delineei no componente obrigatório do último semestre. E mais tarde essa experiência contribuiu para o projeto que desenvolvi durante a especialização em Literaturas Africanas.

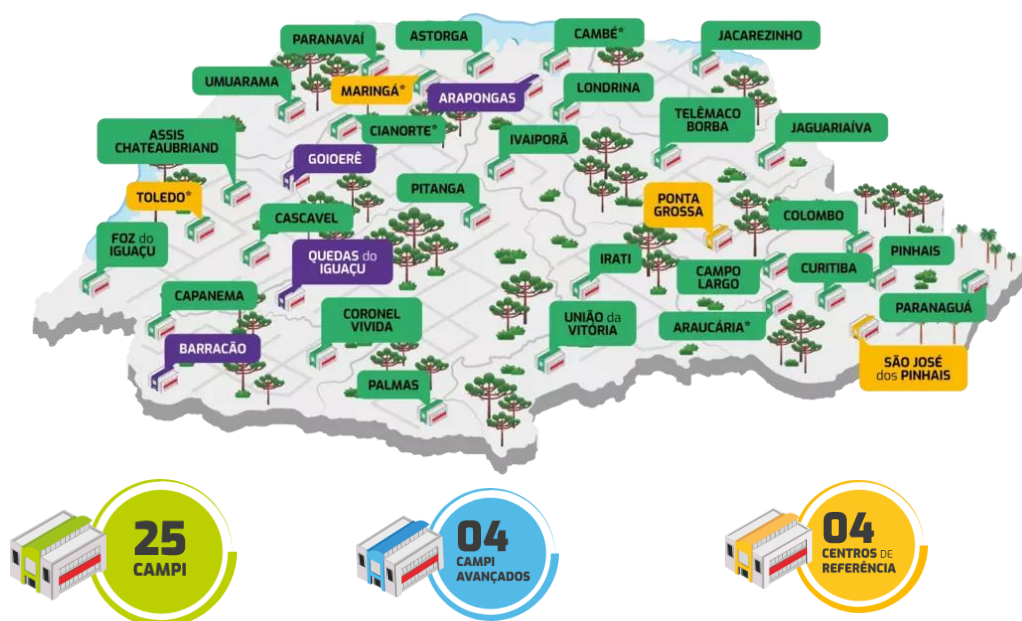
Refletir sobre todo esse processo me faz rememorar um pouco sobre o que Chimamanda Adichie coloca na obra “O perigo de uma história única” (2019), eu estava há quase quatro anos na universidade, estava me formando para atuar como docente de língua inglesa e não possuía praticamente nenhum aparato intelectual para discutir sobre as diversidades e diferenças nas minhas aulas. Por mais que ambas já estivessem sendo amplamente discutidas socialmente, o princípio de *nkali*, definido pela autora supracitada, ainda estava determinando o que seria discutido não só nos espaços escolares, mas também

nos currículos da universidade, isso nos diz muito sobre poder. A partir de agora, não era preciso discutir somente sobre racismo, também seria necessário tensionar branquitude e as implicações dessas categorias teóricas para o currículo escolar.

Conforme apresentação desse cenário, antes de adentrar nos aspectos que dizem respeito ao ensino de línguas e ao currículo nesta pesquisa, vejo a necessidade de organizar um breve histórico acerca do ponto de partida, o território onde eu e a pesquisa fincamos os nossos pés: a educação profissional e os Institutos Federais.

2.1 O CARÁTER EXCLUDENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E BREVE CONTEXTO DA FUNDAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Figura 7: Mapa das cidades do Paraná que abrigam campi do IFPR.



Fonte: Site institucional do IFPR, 2025.

Conforme estudos promovidos por Vieira e Souza Júnior (2016), a educação profissional possui uma longa história que engloba a vida dos indivíduos em sociedade. Para a garantia da sobrevivência, eram repetidos e transferidos conhecimentos que permeassem a construção de ferramentas que eram essenciais para o funcionamento da sociedade. Segundo os autores, a educação profissional teve sua inserção no Brasil no século XVIII, por conta da Revolução Industrial e a necessidade de produção em larga escala.

Esse modelo educacional era apresentado apenas para os indivíduos que faziam parte das camadas sociais mais baixas, pretos e indígenas, enquanto a elite branca tinha acesso a um ensino integral e focado em conhecimentos “propedêuticos, de caráter acadêmico” (Vieira e Souza Júnior, 2016, p. 154). É importante salientar que essa educação era voltada para a construção de um indivíduo que desse conta apenas de trabalhos manuais, o que os desumanizava e os negava o acesso a espaços de discussão e produção intelectual.

De acordo com o panorama histórico delineado por Vieira e Souza Júnior (2016), a educação profissional no Brasil tem suas raízes fincadas no racismo, em que ao preto escravizado, indígenas e aos órfãos e desprovidos de condição financeira eram conferidos apenas os trabalhos braçais realizados em condições sub-humanas.

Quando as primeiras casas de moeda e fundição foram criadas, era necessária formação especializada para atuação neste espaço. Neste sentido, foram idealizados os “Centros de aprendizagem de ofícios nos arsenais da Marinha” que importaram mão de obra especializada de Portugal, mas que terceirizava pretos para a produção. (MEC, 2009 *apud* Vieira e Souza Júnior, 2016). Neste documento não são mencionadas as condições de trabalho enfrentadas pelos trabalhadores, mas diante do contexto escravagista da época, ficou evidente para quem a educação profissional foi idealizada inicialmente em nosso país.

Mineiro e Melo (2020) também traçam o percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. As autoras colocam essa construção como classista, além disso, apresentam que, por conta do regime escravocrata, os trabalhos manuais eram alvo de bastante preconceito, uma vez que eram direcionados apenas para os indivíduos supramencionados. Após reformas políticas, a EPT passa a tomar novos rumos em nosso País.

Vale destacar que, em 1888, a Lei n.º 3.353, de 13 de maio, conhecida de “Lei Áurea”, declarou extinta a escravidão no Brasil. A aceleração da industrialização e urbanização também foram fatores que contribuíram para essa nova fase no contexto brasileiro, ao lado das inovações tecnológicas que exigiam maior qualificação profissional dos trabalhadores. Em virtude dessa nova conjuntura econômica e política, o ensino profissional ganhou uma nova configuração, embora continuasse mantendo, basicamente, o caráter assistencialista de antes; entretanto percebem-se novas iniciativas do poder público em prol de uma organização da educação profissional. Em 1891, foi promulgada a Constituição Republicana, que segundo Romanelli (2010, p. 42) “instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas” [...] mudou o foco da preocupação assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, passando a preocupar-se com a preparação de operários para o exercício profissional, uma vez que o setor

econômico demandava profissionais mais qualificados em virtude do processo de industrialização emergente (Mineiro e Melo 2020, p. 285).

Conforme estudos de Brazzarotto e Venco (2021), no ano de 1909 nascem as escolas de Aprendizizes e Artífices, idealizadas pelo então Presidente da República Nilo Peçanha. Eram localizadas nas capitais, gratuitas e destinadas para a formação dos indivíduos das camadas sociais mais baixas. Com a reforma política promovida entre os anos de 1937 e 1945, esses espaços formativos passam a adotar processo seletivo para ingresso, o que muda o público-alvo que acessa esses espaços, que anteriormente eram as classes mais pobres.

De acordo com Brazzarotto e Venco (2021) em 1942, por conta da crescente nos processos de industrialização é criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários), esse serviço atendia em sua maioria trabalhadores acometidos pelas mazelas causadas pela pobreza. Ainda neste ano, por meio de decreto, o Governo Federal organiza a construção de Escolas Técnicas, Industriais, Artesanais e de Aprendizagem.

No ano de 1959 as escolas técnicas passam a ter caráter de autarquia e são nomeadas como Escolas Técnicas Federais, dessa forma agora teriam autonomia “administrativa, didática e de gestão”, mesmo sendo vinculadas ao MEC (Mineiro e Melo, 2021, p. 289). Nessa mesma direção a LDB nº 4.024/61 era promulgada e consolidava ainda mais a educação profissional no país. Dez anos depois, em 1971, é instituída a obrigatoriedade da educação profissionalizante para todo o ensino médio.

Segundo Mineiro e Melo (2021), em 1978 o Brasil ganha os CEFETS (Centros Federais de Educação Tecnológica) com a sanção da Lei 6.545, essa regulamentação começa a delinear e consolidar ainda mais a educação profissional. Após essa mudança, na década de 80, o país enfrentava uma crise econômica influenciada pelo processo de globalização, o período ficou conhecido como “década perdida” e trouxe para a educação profissional um caráter neoliberal, voltado estritamente para as necessidades mercadológicas da época.

Tal cenário perdurou por anos, compreendeu a promulgação da Constituição Federal de 1988, o que estabeleceu o Estado Democrático de Direito, consolidou as decisões pautadas na democracia e trouxe mudanças educacionais importantes até o dia de hoje, entre elas podemos citar a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9394/96: “Vale ressaltar que a década de 1990 foi marcada pela chamada Reforma do Estado, com transformações na forma de organização do trabalho e da educação por meio de adoção de estratégias neoliberais” (Mineiro e Melo, 2021, p. 290).

Já em 1997, após novas reformas políticas no país, a educação profissional passa a ser separada da educação profissionalizante e os cursos profissionais são oferecidos à parte. Nas escolas estaduais e federais o ensino profissionalizante continuava sendo oferecido, já nas escolas particulares, havia a preparação dos estudantes mais abastados para o ingresso no nível superior e não no mercado de trabalho.

Segundo Mineiro e Melo (2020), após um longo caminhar pautado em mudanças políticas e educacionais, no ano de 2003 no Governo do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a educação profissional passou a ser construída através de uma nova visão, abandonando aquela vertente neoliberal e ampliando a oferta, o acesso e a permanência com políticas educacionais voltadas para atender jovens, adultos e a classe trabalhadora. Em 2005 o MEC (Ministério da Educação) cria um plano de expansão para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e com a Lei 11.1195, a primeira fase de expansão da rede passa a se tornar realidade.

A segunda fase deste plano ocorre em 2007 e entregam juntas 354 unidades até 2010 (Mineiro e Melo, 2020, p. 291). De acordo com dados apresentados pelas autoras, a Rede Federal de Ensino atua em todo território nacional e oferece educação profissional em todos os níveis. Além disso, é constituída não apenas pelos IFs (Institutos Federais de Ciência e Tecnologia), mas também pela UTFPR (Universidade Federal e Tecnológica do Paraná), pelos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca) situados no Rio de Janeiro e em Minas Gerais e pelo Colégio Pedro II (Mineiro e Melo, 2020, p. 292).

Uma vez traçado o panorama histórico dos Institutos Federais no Brasil, é necessário explicar o seu funcionamento e estrutura. Pasqualli et al. (2023) elenca que a EPT contempla cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, cursos de educação profissional técnica de nível médio podendo ser ele integrado, concomitante ou subsequente e cursos de educação profissional e tecnológica, sendo eles de graduação ou pós-graduação. Em todo o percurso que tracei no Instituto Federal, foi possível trabalhar em todas as modalidades de cursos oferecidos. Atualmente, atuo especificamente nos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Médio.

Conforme as políticas adotadas após a sua expansão, os institutos ganharam o status de autarquia e, conseqüentemente, passaram a ter uma estrutura multicampi e autonomia para organizar a oferta de cursos baseada em estudos de demandas que atendessem a realidade local. No Instituto Federal do Paraná, conforme dados apresentados no site institucional, os

Ifs têm seu início através da criação da Escola Alemã (1869), espaço voltado para acolher os filhos de alemães que habitavam a cidade de Curitiba.

Com o estabelecimento da Primeira Guerra Mundial e o enfraquecimento da comunidade alemã na cidade, iniciou-se o processo de nacionalização da escola que mais tarde tornaria-se uma instituição pública denominada Colégio Progresso. Posteriormente, o colégio promove o “Curso Comercial”, se federaliza e integra-se à Universidade Federal do Paraná. Após a expansão promovida em 2003 pelo governo Lula, no ano de 2008, surgem os primeiros Campi do IFPR localizados nas cidades de Curitiba, Foz do Iguaçu e Paranaguá. O campus Paranavaí seria criado apenas no ano de 2010.

Conforme explicita Zanatta et.al (2019), o campus Paranaguá, situado no litoral do Paraná, iniciou suas atividades no ano de 2008 com um imóvel cedido pela FUNDATEC e localizado no bairro Porto Seguro. Para seu pleno funcionamento, foram selecionados 30 servidores por meio de um concurso público organizado pelo Núcleo de Concursos da UFPR (Universidade Federal do Paraná). Segundo o autor, esses 30 novos servidores enfrentaram inúmeros desafios com a implementação do campus, entre eles a ausência de uma boa estrutura física, falta de materiais para plena utilização dos laboratórios e até questões com a limpeza do espaço por falta de profissionais.

Após alguns estudos de demandas, em 2011 o campus já ofertava cursos de nível superior, especialização, além de três cursos de ensino médio integrado ao médio e cursos FIC na modalidade PROEJA. Segundo Zanatta et. al (2019), no ano de 20219 o campus contava com 70 docentes e 40 servidores técnicos. Essa composição permite a organização de diversas atividades.

De acordo com os dados encontrados no site oficial do instituto, o campus Paranavaí fica localizado no bairro Jardim das Nações, abriga 46 servidores técnicos e 68 docentes, oferta três cursos de graduação, são eles: licenciatura em química, engenharia de software e engenharia elétrica, para o ensino médio técnico são ofertados os cursos de agroindústria, mecatrônica, informática e um curso técnico subsequente ao médio em eletromecânica. Cursos de pós-graduação também são ofertados, são eles gestão da qualidade e tecnologia de alimentos e meio ambiente e desenvolvimento sustentável (no site do campus aparece que este curso está suspenso, não encontrei nenhum documento que justifique a suspensão).

Por meio da linha do tempo apresentada na composição desse espaço educacional, é possível perceber a que público inicialmente era destinada a organização do Instituto Federal do Paraná, majoritariamente pessoas brancas advindas de um outro território que não o Brasil.

Neste sentido, é importante pontuar a importância da criação desse espaço para a educação popular, uma vez que a instituição passou a atender outros públicos somente após a sua transição. Uma vez que delineadas as questões históricas que contextualizam o território de interesse dessa pesquisa, na próxima seção apresentarei conceitos relacionados às relações étnico-raciais no Brasil, que, de certa forma, subjazem à criação dos cursos profissionalizantes no país.

2.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL, LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

*Dizem que só falo das mesmas coisas
É a prova que nada mudou,
nem eu, nem o mundo.
Djonga, Deus e o diabo na terra do sol¹³*

Figura 7: Mapa do Brasil sendo representado por meio de sua diversidade étnico-racial



Fonte¹⁴: Revista Brasileira de Educação Básica, 2022.

Antes mesmo de elencarmos as diretrizes, políticas públicas, estudos e leis que envolvem as discussões étnico-raciais no Brasil, é necessário que façamos uma linha do tempo sobre a educação brasileira. Levando em conta a temática central desta pesquisa, iniciarei esse processo a partir da LDB.

Conforme dados encontrados no site oficial do Ministério da Educação, em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece princípios para a

¹³ Canção do álbum “ladrão”, do rapper mineiro Djonga.

¹⁴ Disponível em: < <https://rbeducacaobasica.com.br/2022/09/06/educacao-na-transformacao-para-as-relacoes-etnico-sociais/> > Acesso em: 31 de março de 2025.

organização educacional no Brasil, dentre eles, observando o problema e os objetivos que suleiam esta pesquisa, é possível destacar os seguintes: **I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; XII - consideração com a diversidade étnico-racial** (Brasil, 1996, grifos meus).

Embora não pareça, as discussões inerentes às relações étnico-raciais possuem um longo percurso. Mais tarde, em 1998 o Conselho Nacional de Educação estabelece novas diretrizes curriculares para o ensino médio, essa resolução prevê que a organização curricular seja orientada através de valores como respeito, solidariedade, política de igualdade entre outros valores descritos no documento. No que diz respeito à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o PCN (1998) estabelece que o currículo propicie ao educando a compreensão das diferentes linguagens a fim de que compreenda a sua realidade e se coloque criticamente. Em relação às línguas estrangeiras, o documento prevê que o seu ensino promova acesso à informações de diferentes culturas e grupos.

Apenas em 2003, a Lei 10.639/03, mencionada em outras seções desta dissertação, é sancionada. Ela altera também a Lei de Diretrizes e bases da educação e institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em escolas de nível fundamental e médio. É importante salientar que essa legislação ganhou reforços com a promulgação da Lei 11.645/08, sancionada em 2008 e que inclui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.

Mesmo vinte e dois anos após toda a movimentação desse aparato legal, ainda encontramos desafios para o seu exercício. No entanto, é importante ressaltar que ele nos trouxe respaldo para dialogar sobre autores negros, para a construção de materiais didáticos com nossos rostos, para o desenvolvimento de pesquisas que pensam sobre a formação docente e discente no tocante às relações étnico-raciais, para a criação de núcleos institucionais que valorizam os estudantes e entre outras medidas que embora sejam colocadas aqui, ainda são insuficientes para as mazelas que vivenciamos cotidianamente em vários espaços do nosso país.

Neste sentido, Silva e Severo (2021) propõem que compreender a importância do exercício do Ensino para as Relações Étnico-Raciais (ERER) parte do processo de tomada de consciência dos docentes, seres que atuam, ou ao menos devem atuar, enquanto agentes de transformação social e como “formadores do pensamento crítico a partir do momento em que lecionam para crianças” (Silva e Severo, 2021, p. 245). Segundo as autoras, esse papel não deve se restringir apenas a professoras e professores negros, mas também aos professores brancos – é importante mencionar que professores brancos têm se utilizado de forma

oportunista e equivocada do conceito de lugar de fala para não abordar sobre relações étnico-raciais em suas aulas – , já que os mesmos enfrentam uma sala de aula composta por estudantes plurais, diversos e diferentes e que perpassam pelos atravessamentos de raça a todo momento. Além dessas questões, preciso mencionar o cumprimento da lei, medida urgente e que não se restringe apenas a professores negros, mas deve fazer parte da prática de todo o corpo docente, além de estar descrita e documentada nos documentos oficiais das instituições de ensino.

Embora ainda seja marcada por uma história que revela múltiplas exclusões, nos últimos anos, diante da formação de profissionais, em sua maioria negros, comprometidos com uma educação mais igualitária, a educação brasileira tem tentado contribuir, por meio do exercício da Lei 10.639/03, para a construção de espaços formativos antirracistas. Os movimentos sociais continuam a ter um compromisso sólido para a validação e cumprimento dessas políticas públicas, porém, infelizmente somente essas iniciativas não são suficientes para dirimir todas as desigualdades e opressões vividas por pessoas negras.

Custódio e Oliveira (2021) afirmam que para a implementação, fortalecimento de uma educação antirracista, ações institucionais e cumprimento das políticas afirmativas, surgem nas Instituições Federais de ensino os NEABIs, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. Na esfera federal, a implementação dos NEABIs pode ser apontada como uma política pública que deve ser utilizada para dirimir as desigualdades, mas também para promover espaços dialógicos sobre questões raciais, além de propiciar um espaço de acolhimento para estudantes. Conforme dados publicizados no site oficial do IFPR Campus Paranaguá, na referida instituição o NEABI foi criado por meio da portaria N° 23, de 28 de fevereiro de 2019.

Nessa pesquisa, Custódio e Oliveira (2021) analisam a atuação do NEABI como um espaço acadêmico para o fomento e valorização da diversidade e inclusão de temáticas raciais na educação. Ambas colocam que a atuação desse espaço não é apenas inclusiva, mas essencial para que políticas públicas afirmativas sejam cumpridas. Assim como no exercício da Lei, a atuação dos NEABIs também enfrenta desafios, dentre eles, são citados a institucionalização da temática étnico-racial no currículo, que enfrenta resistência por parte dos docentes e a realização de eventos pontuais, o que não propicia para a escola um arcabouço para uma prática voltada para o exercício das leis e da educação para as relações étnico-raciais.

A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 conferem à educação um caráter mais justo na compreensão da democratização da educação. Com efeito, quando se trata da Educação Básica Técnica e Tecnológica, por trazerem uma base educacional humanístico-técnico-científica, a introdução da temática étnico-racial nos currículos opera para reafirmar a formação humana e cidadã que se encontra no cerne dos seus princípios educativos (Custódio e Oliveira, 2021, p. 03).

Neste sentido, Silva e Severo (2021) problematizam a construção curricular no Brasil e o colocam como um terreno que exclui minorias e fundamenta um discurso que beira a democracia racial. As autoras defendem que precisamos compreender que nem todos somos iguais, pois não possuímos as mesmas oportunidades e condições, portanto, é mais que necessário quebrar paradigmas e desmistificar essa visão meritocrática presente nas escolas.

Pimentel, Rosário e Costa (2021) analisam que o processo educacional no Brasil é marcado por múltiplas desigualdades e que embora o direito à educação deva ser conferido a todos e esteja resguardado na Constituição Federal, na prática, não é isso que acontece.

[...] Documentos legais [...] regem os direitos e deveres referentes à garantia de uma educação de qualidade a todos cidadãos, sendo uma educação pautada também na diversidade étnico-racial e valorização da experiência dos educandos, o que já deveria garantir uma educação plural e inclusiva. Porém a realidade nas instituições de ensino ainda é de locais que na grande maioria perpetuam discursos e práticas racistas (Pimentel et. al, 2021, p. 164).

Neste artigo, as autoras mencionadas apresentam um outro documento oficial, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o qual propõe a valorização da identidade dos estudantes, das diferenças e diversidades que os compreendem, a fim de que sejam valorizados dentro do ambiente escolar. Além de observar a organização deste documento, as autoras afirmam que tanto o currículo quanto o livro didático “deixa de fora” a discussão dessas questões.

No que diz respeito a essas ausências, Pimentel, Rosário e Costa (2021) colocam a necessidade da adoção de políticas públicas, ações afirmativas e documentos legais que amparem as práticas equitativas na escola, uma vez que a Lei 10.639 ainda enfrenta dificuldades para ser cumprida, tal fator esbarra diretamente na falta de formação dos docentes, na resistência da gestão institucional e na folclorização das temáticas de cunho racial nas escolas, muitas vezes essas discussões são organizadas somente no mês de

novembro, devido ao feriado do dia da Consciência Negra, além de ser feita de forma muito superficial.

As autoras mencionadas acima definem que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais foi criado objetivando essa mudança nos espaços de ensino, mas, assim como a lei, enfrenta dificuldade em seu pleno exercício. Mediante a essa problemática, se faz mais que necessário olhar para um desafio que é muito maior: na ausência de formação por parte dos professores, não seria o momento de formação pedagógica ou ainda, a formação continuada, um espaço propício para a implementação dessa formação no âmbito do IFPR? No Instituto Federal do Paraná, no ano de 2024, por meio da atuação dos NEABIs, foi implementado o curso de especialização EREER - Educação para as Relações Étnico-Raciais, o qual propõe a formação de docentes que atuam como efetivos nas redes estaduais e municipais, um curso voltado para o público externo e que não pode acolher docentes do instituto. Neste caso, não seria viável também a implementação de um curso que promovesse a formação dos docentes efetivos do Instituto? Com base nesses questionamentos, abro os caminhos para o próximo ponto, que teoriza conteúdos importantes para este trabalho no que se refere aos conceitos que embasam a educação para as relações étnico-raciais.

2.2.1 Relações Étnico-raciais no Brasil: Principais conceitos e discussões

Segundo Nilma Lino Gomes (2005), as discussões acerca das relações étnico-raciais esbarram em discordâncias entre intelectuais que trazem pontos de vista distintos. Neste sentido, levando em conta a multiplicidade de estudos, a autora coloca os movimentos sociais, principalmente o movimento negro, como imprescindíveis para a estruturação dos estudos inerentes às questões raciais. Para discutir sobre as relações étnico-raciais, a autora traz conceitos basilares como identidade, identidade negra, raça, etnia. Cada um deles será descrito a seguir com base nos escritos organizados pela autora, é importante salientar que o entendimento de cada um deles faz-se necessário para a organização teórica desta seção.

Segundo Gleason (1980 apud Gomes, 2005, p. 40), a definição para o termo identidade tem sido perpassada por fatores que dizem respeito à sua utilização, uma vez que tem sido utilizado de forma genérica, o que tem ocasionado o seu esvaziamento. A autora elenca os pensamentos de Munanga (1994 apud Gomes, 2005, p. 40) e Novaes (1993 apud Gomes, 2005, p. 41) para colocar que identidade é algo que parte das manifestações, da cultura e do discurso do coletivo. No contexto dessa pesquisa, a identidade se torna muito importante pois

enquanto negros, estamos reinventando o nosso protagonismo social e a construção desse conceito reverberará na organização das propostas curriculares insurgentes, pois quando focamos na identidade, estamos evidenciando as diferenças e pensando em caminhos para incluí-las.

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana (Gomes, 2005, p. 41).

A construção da identidade negra compreende as dimensões sociais e pessoais e são definidas em espaços históricos e culturais, além de serem múltiplas (de gênero, sexual, de nacionalidade, de classe, etc), constituem diferentes sujeitos. Fazer parte de uma identidade é “estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (Gomes, 2005, p. 42). A identidade negra é construída através do nosso olhar e da relação com indivíduos que fazem parte de um mesmo grupo étnico. Mas como construir uma identidade negra se nossos corpos são atravessados pelo racismo o tempo todo? Nilma Lino Gomes (2005) levanta questionamentos que nos levam a pensar como essa identidade pode ser construída em espaços como escolas, espaços direcionados para formação de professores e em discussões sobre diversidade cultural.

A identidade racial é forjada no percurso formativo dos sujeitos, portanto, a escola tem um papel crucial nessa tessitura, pois deve estar comprometida com a formação social dos seus estudantes. E levando em conta esse ponto, o Instituto Federal do Paraná estaria comprometido com essa formação? Esse ponto será analisado nos documentos organizados e publicizados pela instituição. A seguir, será definido o conceito de raça, que se coloca como um ponto crucial para a construção de uma sociedade antirracista.

Neste sentido, para compreender o que entendemos como identidade racial é mais do que necessário discutir sobre o conceito de raça. Segundo Gomes (2005), inicialmente, o termo raça foi recebido por pesquisadores das ciências sociais com bastante estranhamento, pois poderia ser considerado como um termo pejorativo, no entanto, mesmo diante desses questionamentos, é inegável o quanto o uso dele tem contribuído para avanços relacionados a situação de pessoas negras no Brasil pois, “consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras na nossa sociedade” (Gomes, 2005, p. 45).

A verdade é que, se utilizado para problematizar as relações entre negros e brancos, não fará referência à ideia de uma raça inferior ou superior. Embora seja utilizado pelo Movimento Negro e por sociólogos de forma política, no Brasil, em alguns espaços esse termo se aplica para segregar e fazer juízos de valor acerca da capacidade intelectual, aparência física e outros atributos relacionados a pessoas negras. O processo de escravização, a estrutura racista com que foi construído o nosso país e a visão social moldada por ela ainda nos coloca nesse lugar. O fato é que a negligência estatal, mas também das instituições, principalmente as de ensino, corroboram para as múltiplas realidades que vivenciamos.

O Estado brasileiro não se posicionou política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo. Pelo contrário, optaram por construir práticas sociais políticas públicas que desconsideram a discriminação contra negros e a desigualdade racial entre negros e brancos como resultante desse processo de negação da cidadania aos negros brasileiros. Essa posição de “suposta neutralidade” só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo (Gomes, 2005, p. 46).

Desta forma, podemos afirmar que racismo é um conceito complexo. A autora Nilma Lino Gomes (2005) coloca que é o resultado de um comportamento odioso e que advém de um sentimento de aversão a traços como cor da pele, cabelos ou de um pensamento que coloca uma raça em uma posição superior a outra. Infelizmente, o racismo é uma prática que faz parte da constituição da humanidade e da nossa estrutura social, como exemplo prático do que é, temos a visão de mundo eurocêntrica que faz parte do nosso cotidiano até hoje, a ultravalorização destas manifestações culturais, a validação de um conhecimento científico produzido pela branquitude e entre outras práticas que desumanizam e desvalorizam pessoas negras cotidianamente. Tomando como base essa definição, os estudos de Gomes (2005) apontam que o racismo pode se manifestar de diversas maneiras: tanto em atitudes agressivas, tanto no isolamento de pessoas negras em seus locais de trabalho ou até mesmo na ausência de representatividade no currículo, nos materiais didáticos, na mídia e em vários outros territórios, o que nos coloca numa posição de desconforto e exclusão.

Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. [...] No Brasil, este tipo de racismo também existe, mas geralmente é camuflado pela mídia. A forma institucional do racismo [...] implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com seu apoio indireto (Gomes, 2005, p. 53).

Contrapondo alguns pontos trazidos por Gomes (2005), Bárbara Carine, no livro vencedor do Prêmio Jabuti “Como ser um educador Antirracista”, define que o conceito de raça surgiu por meio da modernidade europeia e até hoje tem como principal objetivo “hierarquizar pessoas, além de caracterizá-las através do ponto de vista estético (fenotípico)” (Pinheiro, 2023, p. 36). Este movimento serviu como estratégia para dominar e subalternizar pessoas negras, além de alimentar o modelo de acúmulo de capital que temos vigente até hoje, o qual é pautado em uma visão que insiste em destituir tanto a humanidade, quanto a força intelectual de pessoas negras. Ainda hoje, indivíduos como eu são estigmatizados e considerados bons apenas para o sexo e trabalhos braçais.

Este conceito, legitimado pela igreja, pela ciência e pela filosofia é retroalimentado pela categoria social “branquitude”. É importante mencionar que a intelectual Cida Bento (2022) foi pioneira na definição dele, estabelecendo-o como um pacto narcísico que operacionaliza a cumplicidade estabelecida entre pessoas brancas, que visa manter os seus privilégios e dominação na sociedade; este pacto é justificado muitas vezes por um discurso pautado na meritocracia, o que fundamenta e coloca sempre pessoas brancas como mais capacitadas e merecedoras de ocupar certos espaços de poder. Em consonância com a autora supramencionada, Bárbara Carine também define o “pacto da branquitude” como “categoria social que se refere a um lugar social de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural” (Pinheiro, 2023, p. 40).

No Brasil, a “instituição” mencionada e o racismo alimentado por ela atuam na manutenção de privilégios, na morte e encarceramento em massa de pessoas negras, na massiva ocupação de pessoas brancas em espaços de privilégio como cargos de alto escalão, secretarias, ministérios e demais cargos políticos, em cursos universitários tidos como de elite (medicina e direito); no epistemicídio da produção intelectual negra e também na construção curricular que pleiteia uma visão de mundo ocidentalizada e colonizadora presente da maioria dos espaços educacionais do país, a qual não discute sobre questões inerentes à história e cultura afro-brasileira. Embora exista uma lei que institua a obrigatoriedade dessas discussões, a branquitude segue fazendo escolhas curriculares que ainda corroboram para o apagamento da nossa história e apresenta aos estudantes uma visão de mundo que “forja o olhar sob uma óptica de racialidade que hierarquiza pessoas pelo seu fenótipo” (Pinheiro, 2023, p. 58). Tal posicionamento é extremamente danoso e problemático.

De acordo com Bárbara (2023), pessoas brancas já nascem com um extenso aparato que é favorável para a sua existência, recebem reforços positivos, se sentem representadas por

meio da imagem de pessoas importantes, estão entre as pessoas mais ricas do mundo, receberam a maior parte dos prêmios nóbéis e por mais que integrem as camadas sociais mais baixas, conseguem alcançar espaços com maior facilidade também por sua cor.

Isso de se verem de modo massivo em todos os espaços de poder é um privilégio crucial na construção da autoestima da branquitude, pois mesmo as pessoas brancas que não acessaram o acúmulo material que seus ancestrais deixaram para as novas gerações, têm a facilidade de se projetar nos espaços de poder por representatividade absoluta. É por isso que, no oficioso contrato racial humano, os brancos emergem como donos do mundo (Pinheiro, 2023, p. 48).

A falta de representatividade trazida por Bárbara Carine (2023) é fundamentada pela autora Cida Bento (2020), que narra a sua experiência de trabalho com empresas e organizações das mais diferentes instâncias (espaços públicos e privados, de direita e de esquerda) e nos chama atenção para como a estrutura delas seria semelhante no tocante às questões de raça e gênero. Segundo Bento (2020), por mais que estes espaços se proponham a ser organizações progressistas e acolherem a diversidade, tal prática se esbarra diretamente na ausência de representatividade negra: “Mas como essa diversidade e essa equidade se aplicam se a maioria de suas lideranças e de seu quadro de funcionários é composta quase exclusivamente de pessoas brancas?” (Bento, 2020, p. 17).

Em vista disso, conforme a autora supracitada, temos cada vez menos a presença de pessoas negras e a “invisibilidade de suas contribuições” (Bento, 2020, p. 18). Como essas instituições ainda carregam o mesmo organograma de pessoal, privilégios continuam sendo mantidos; por mais que não explicitem, pessoas brancas continuam se protegendo e se preservando, é como se fosse um pacto, definido como “pacto narcísico da branquitude” (Bento, 2020, p. 18).

Embora se faça parecer inexistência, o pacto da branquitude infelizmente, mesmo que de forma implícita, está presente na sociedade como um todo. Suas raízes são tão danosas que constroem o diferente, aquele que não corresponde à norma “esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimentos e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionados à escravidão” (Bento, 2020, p. 25).

É por isso que retomar a memória ancestral por meio da prática docente, sobretudo no ensino de línguas, espaço que deve ser emancipador, é de extrema importância para o cenário educacional atual. É este diálogo que estabelecemos na próxima seção.

2.3 ENSINO DE LÍNGUAS, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

*Sou movido a dúvidas e não respostas.
De quem tem muitas certezas, eu desconfio.
Djonga, fome¹⁵*

Matos e Silva Junior (2023) definem a Linguística Aplicada como transdisciplinar, responsável por estabelecer diálogos com outras áreas do conhecimento e preocupada em escolher “a linguagem como prática social” (Matos et al. 2024, p. 191). Os autores estabelecem um panorama histórico para a LA e seus principais estudiosos. Essa linha do tempo tem início em 2001, com Alastair Pennycook (2001) e se estende até Fábio Alexandre Silva Bezerra (2023).

Em conformidade com o delineamento anterior, Joelma Santos (2021) observa que a linguística aplicada crítica traz proposições importantíssimas para o ensino. Segundo a pesquisadora, essa ação deve estar atrelada ao mundo real e à pedagogia crítica. Nesse sentido, visa a preparação do docente para questionar a organização do ensino de língua inglesa, reconhecida por muitos como língua hegemônica; tal posicionamento é de suma importância para a “emancipação dos/as estudantes, com a afirmação das diferenças e desconstrução das desigualdades sociais provenientes delas” (Santos, 2021, p. 33).

De acordo com as proposições de Alves e Siqueira (2020), a língua inglesa é falada por indivíduos que se encontram em ambientes “multilíngues e multiculturais” (Alves et al. 2020, p. 170). Apesar de estar inserido neste cenário, o ensino de idiomas muitas vezes segue práticas que valorizam a língua de territórios hegemônicos como Estados Unidos e Inglaterra. Desta forma, Kumaravadivelu (2016, apud Alves et al. 2020) defende que tal prática ainda é centrada em padrões coloniais e hegemônicos. Neste mesmo artigo, Alves e Siqueira (2020) colocam como os novos paradigmas sociais se tornaram imprescindíveis também para as práticas de ensino de línguas, afinal, estamos imersos em uma sociedade plural que precisa olhar e levar em conta a experiência de vida-existência de seres “marginalizados e oprimidos” (Alves et al. 2020, p. 171), nos

¹⁵ Canção do álbum “Quanto mais eu como, mais fome eu sinto!” do rapper mineiro Djonga.

deixando a obrigação de refletir criticamente sobre a realidade e desafiar o colonialismo do saber que está posto como padrão.

Levando em conta esse novo posicionamento intelectual, Sávio Siqueira (2016) afirma que, após o processo de globalização, a língua inglesa assume o caráter de Língua Franca. Neste sentido, falar inglês para se comunicar com o mundo atual tornou-se praticamente essencial, portanto, a língua supracitada servirá como ponto de partida para diversas elaborações nos mais diferentes níveis, sejam eles políticos, sociais, culturais ideológicos e também pedagógicos.

O engajamento promovido através do domínio de uma língua estrangeira hegemônica dialoga com o conceito de empoderamento, delineado pela intelectual Joice Berth (2019), e refere-se ao processo de tomada de decisão, onde os estudantes enquanto indivíduos conscientes do seu processo de ensino-aprendizagem agirão para promover o seu próprio bem-estar e o ensino de língua inglesa para a justiça social.

Essa perspectiva de empoderamento e conscientização está profundamente alinhada com os princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), que enfatiza a importância de uma educação libertadora, capaz de desenvolver a autonomia e a capacidade crítica dos educandos. Freire defende que o ato de ensinar exige a incorporação dos saberes dos educandos e o respeito às suas culturas e identidades, promovendo uma prática educativa que valorize a diversidade e combata as desigualdades sociais.

Também no que diz respeito ao ensino de LI, Aparecida Ferreira (2024) afirma que embora estejamos diante de tantos casos de racismo na escola e da pluralidade existente em nosso país, infelizmente as instituições ainda não estão sabendo lidar com tais questões. Segundo a autora, todos os componentes curriculares precisam assumir o compromisso de refletir e problematizar as desigualdades, sobretudo aquelas que referem-se às “questões raciais e étnicas” (Ferreira, 2024, p. 27). Conforme esse delineamento, é possível apreender que a escola é um espaço para a construção de identidades e o ensino crítico deve fazer parte desse território.

Neste sentido, o ensino crítico pode ser colocado como ator principal da prática docente, e precisa ser definido. Ele é destacado pela autora como:

[...] Meios e métodos que testam e esperam mudanças de estruturas das escolas que permitem as desigualdades e injustiças sociais. O ensino crítico é uma ferramenta político-cultural que trata seriamente a noção de diferenças humanas, particularmente aquelas diferenças relacionadas à raça, classe e gênero. [...] E finalmente um ensino crítico também discute

as críticas impregnadas no sistema escolar. Kampol (1994, p. 27 apud Ferreira, 2024).

Tal abordagem está relacionada maneira como o professor se coloca no ensino em sala de aula e como ele reflete por meio de suas práticas, uma vez que “precisam estar conscientes das suas competências, bem como ser reflexivos sobre o seu trabalho dentro de sala de aula e seu papel como profissionais, pois estão educando cidadãos para viver em sociedade” (Ferreira, 2024, p. 33).

Para estabelecer um diálogo com o que chamamos de ensino crítico, precisamos evocar também o conceito de decolonialidade. Oliveira e Candau (2010 *apud* Quijano, 2005) afirmam que o colonialismo pode ser definido como um arquétipo de poder que culmina na incapacidade de aceitar o que advém do outro, além de negar a cultura que não lhe pertence. Reprime e obriga os subalternizados a seguir o padrão estabelecido pelo colonizador, sempre definido como detentor de valores e costumes superiores. Há uma total inversão de identidade e valores, a qual o sujeito subalternizado e reprimido é deformado totalmente, precisando seguir modelos estabelecidos, além da apropriação territorial indevida.

Ainda segundo os autores supracitados, esta dominação será conceituada pela definição de colonialidade do poder, a qual molda as relações existentes na atualidade; sejam elas econômicas, naturais, acadêmicas, de gênero e sexualidade. Por conta do controle vigente, muitas práticas educacionais ainda excluem temáticas sociais muito importantes para vida escolar dos estudantes, negando a eles uma modalidade de ensino significativa.

Nesse contexto, a perspectiva de Gloria Anzaldúa (2015) em “Borderlands/La Frontera: The New Mestiza” oferece uma compreensão profunda sobre as identidades híbridas e as fronteiras culturais. Anzaldúa propõe a ideia de uma “nova mestiça”, que vive entre culturas, línguas e identidades, desafiando as categorias rígidas impostas pelo colonialismo. Essa visão contribui para a construção de uma pedagogia que reconhece e valoriza as múltiplas identidades dos educandos, promovendo uma educação mais inclusiva e sensível às diversidades culturais

O posicionamento que privilegia o conhecimento ocidental é um resquício do processo de apagamento que a sociedade vive desde a colonização. Catherine Walsh (Walsh et al, 2018), em seu estudo com pedagogias decoloniais, define que a colonialidade é o resultado do processo de modernidade que construiu o seu pensamento crítico por meio da exploração de seres subalternizados, por conta disso, as tendências acadêmicas dominantes continuam sendo

eurocêntricas. Esta estrutura é responsável pela manutenção de uma organização social que separa e segrega, produzindo discriminações sociais, raciais, de gênero etc.. Sendo tudo isso um forte resquício de modernidade, a decolonialidade chega aos caminhos epistêmicos para romper com o pensamento que ainda está contaminado pelos ideais eurocêntricos.

No Brasil, a trajetória da decolonialidade ainda é recente, definida como um projeto político e deve fazer parte de ambientes como escolas, universidades e movimentos sociais. Trazendo esse conceito para o nosso território, ele pode ser mencionado para discutir questões curriculares, didáticas, formativas e culturais dentro dos espaços de formação (universidades e escolas).

O campo da educação no Brasil vem, nos últimos anos, sendo chamado a rediscutir uma série de questões temáticas clássicas como currículo, didática, formação docente, cultura escolar etc, em função de novas demandas implicadas com o desafio de superar desigualdades e discriminações raciais, de gênero, sexualidade, religiosas, entre outras, assim como reconhecer e valorizar as diferenças, assumindo as tensões entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento às lógicas educativas hegemônicas. Este dossiê, de um certo modo, contribui para mobilizar e enriquecer este debate no campo educacional no Brasil (Walsh et al, 2018).

Conforme delineamento proposto por Walsh et al (2018), já há um movimento intelectual, mas também prático, empenhado em construir uma perspectiva educacional que fuja aos modelos eurocêntricos propostos anteriormente, a qual é organizada a partir dos “corpos-territórios” (Miranda, 2020) de sujeitos que são invisibilizados socialmente.

Já que o objetivo da presente seção é dialogar sobre as três faces desta pesquisa, currículo, ensino de línguas e educação para as relações étnico-raciais, faz-se necessário estabelecer um diálogo acerca da teoria racial crítica e da educação antirracista. Conforme propõe Aparecida Ferreira (2024), embora a teoria racial crítica tenha sido definida em meados dos anos 70, nos Estados Unidos, ela pode ser conceituada como uma nova possibilidade para o campo educacional, propõe romper com neutralidades, trata o racismo como uma doença que acomete a sociedade e apresenta outras possibilidades para amparar pessoas negras e as injustiças que as circundam.

Uma vez que brevemente delineado o conceito de teoria racial crítica, é necessário partir para o que temos discutido muito neste tempo presente, a educação antirracista. Pode ser definida como “estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional” (Ferreira, 2024, p. 53).

Com o intuito de elucidar questionamentos relacionados ao currículo de língua inglesa dentro dos espaços escolares, e problematizar a maneira como ele é construído, é preciso definir o conceito de currículo e suas teorias. Tomaz Tadeu (1999), na obra intitulada “Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo”, traça um breve histórico do conceito de currículo e a importância do seu estudo para a prática pedagógica. Inicialmente, este conceito foi cunhado por conta do resultado do processo de industrialização, que intensificou a procura por escolarização. Neste processo, foi possível inferir que as teorias do currículo são diversas, no entanto, nem sempre respondem ao que é preciso. Então, já que currículo é sinônimo de poder, os responsáveis por sua construção devem privilegiar conteúdos que contemplem os indivíduos participantes deste processo, não privilegiando apenas um tipo de conhecimento em detrimento de outros.

Conforme esta definição, são apresentadas duas teorias para os currículos, são elas tradicionais e pós-críticas. As teorias tradicionais do currículo são neutras e científicas, privilegiam questões técnicas e aceitam os conhecimentos dominantes, já as teorias pós-críticas estão preocupadas em responder questionamentos antes de definir o que será abordado, estas perguntas giram em torno dos saberes, identidades e relações de poder, o que pode ser muito profícuo para contemplar uma gama maior de sujeitos.

Como vimos, uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade”. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não ‘veríamos’. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a ‘realidade’. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame de diferentes conceitos que eles empregam. Neste sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiriam ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarmos o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo (Silva, p. 10, 1999).

Apesar de já existirem inúmeras discussões relacionadas à construção dos currículos escolares e sobre as questões que eles precisam contemplar, muitos espaços não costumam discutir esta composição, o que impossibilita a realização de um trabalho que discuta a formação dos corpos subalternizados. Tomando como base todas as discussões anteriores, é imprescindível perguntar: seria possível estabelecer um diálogo entre o ensino de línguas e as relações étnico-raciais? Para responder a esta pergunta que

parece tão óbvia, invocaremos o que colocam as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais (2004).

De acordo com o texto presente no documento que organiza as DCNERER (2004), o Brasil, historicamente, admitiu uma postura negligente com as opressões e discriminações vivenciadas por pessoas negras. No que tange ao acesso à educação, indivíduos escravizados foram impedidos de frequentar a escola e os demais só poderiam estudar à noite, tal medida era condicionada à disponibilidade de professores. Face a esse cenário, percebemos as estratégias da branquitude para afastar pessoas negras de direitos essenciais e, por conta desse cenário, a necessidade de abarcar discussões raciais nas aulas de LI.

As DCNERER (2004) colocam que para compreender os prejuízos causados à população negra, se fazem necessárias medidas de reparação, no entanto, isso requer mudanças que valorizem, promovam o protagonismo e apresentem, não mais sob o olhar do colonizador, a história e a cultura negra, objetivando o rompimento das estratégias de extermínio e da crença no mito da democracia racial.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (Brasil, 2004).

Ao falarmos sobre uma educação linguística que compreenda o que propõem as diretrizes, é preciso desconstruir a imagem de falante real/ideal que está presente no imaginário de muitos aprendizes brasileiros. Camargo (2012) observa que a escola é um espaço imprescindível para a afirmação das identidades, sobretudo as negras. Ela define esse local de aprendizagem como um terreno fértil para manifestações de resistência e celebra o letramento crítico para o ensino de LI. Segundo ela, a figura do professor é uma peça fundamental para apresentar “parte de outras culturas, outros mundos, que se encontram muito distantes da realidade dos alunos” (Camargo, 2021, p. 36). Por conta de

todos esses fatores, tornei o ensino para relações étnico-raciais a centralidade da minha prática e me debrucei em analisar de que forma ela acontece em meu ambiente de trabalho. Dessa forma, o ensino de línguas torna-se um espaço político de resistência, reconstrução identitária e combate ao epistemicídio, especialmente quando articulado às diretrizes e práticas decoloniais e antirracistas. No próximo ponto será possível observar de que forma levantei os dados desta pesquisa.

3 “É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO”: PERCURSO METODOLÓGICO E ANALÍTICO DA PESQUISA

*[...] A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.*

O ontem - o hoje - o agora.

*Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância*

O eco da vida-liberdade.

Vozes Mulheres, Conceição Evaristo.

Esta pesquisa é fruto das minhas vivências e do meu reconhecimento identitário enquanto docente preta de língua inglesa. Neste momento, os meus caminhos profissionais apontam para o Instituto Federal do Paraná e é nesse lócus que encontro materialidade para levantar os dados da pesquisa. A minha escrita enquanto mulher negra e as reflexões que trago na pesquisa sobre as experiências que tenho estabelecido neste território é inegavelmente escreviente, venho desde a graduação buscando espaços epistemológicos para falar sobre o meu território, o quanto me atravessa e me faz refletir sobre a prática docente e sobre o que ainda busco construir por meio dela. Apesar de ser a minha vivência e desejo, fui

trazida para um novo território e é preciso pensar em um novo percurso metodológico para a construção dessa dissertação, uma vez que analisei informações presentes nos documentos oficiais que organizam o processo educacional.

Esta pesquisa, portanto, caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa de cunho exploratório e faz a análise documental dos atravessamentos étnico-raciais na tessitura curricular e nos documentos oficiais dos cursos do ensino médio técnico nos campi de Paranavaí e Paranaguá, tendo como âncora de reflexão a Lei 10.369/03 e todo aporte teórico organizado por intelectuais negras e negros. Além desse ponto, por meio dos dados gerados nesses documentos, através da análise de conteúdos, identifico as políticas afirmativas elencadas nos documentos oficiais dos campi de Paranavaí e Paranaguá, analiso como está sendo abordado o ensino para as relações étnico-raciais nos planos de ensino de língua inglesa dos campi mencionados no ano de 2023 e comparo como vêm sendo retratadas as políticas afirmativas nos documentos oficiais. É importante mencionar que faço esse recorte temporal em virtude do meu tempo nesse espaço, fui nomeada apenas no final deste ano e não tive participação ativa na organização destes documentos. No próximo ponto colocarei de que forma os dados foram gerados.

3.1 GERAÇÃO DOS DADOS

Conforme propõe Bardin (1977), a abordagem denominada como “análise de conteúdo” perpassa por três fases para que o processo analítico de uma pesquisa seja organizado, entre elas podemos elencar a pré-análise, a exploração do material e por fim o tratamento dos resultados e sua interpretação. Utilizando o organograma proposto por ela, definirei nos próximos pontos os passos para a geração dos dados.

3.1.1 Pré-análise

Durante a pré-análise, observei de que forma as minhas escritas e experiências de vida poderiam contribuir para o território em que me encontro agora. Dito isso, defini o problema de pesquisa e objetivos e com esses dados selecionei os documentos que poderia utilizar para o levantamento de dados. Entre eles estão o Projeto Político Pedagógico (Paranavaí: 2019 - 2024 e Paranaguá: 2022 - 2024), O Projeto Pedagógico de Curso do Ensino Médio Integrado ao Médio em Informática (Paranavaí, 2016) e o Projeto Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Médio em Meio Ambiente (Paranaguá, 2023).

É importante mencionar que tais documentos são públicos e estão disponíveis para consulta no site oficial de ambos os campi.

Dito isso, apenas o levantamento desses dados não seria suficiente para a triangulação e não me apresentaria elementos importantes de análise, tais como as proposições curriculares elencadas nos planos de ensino dos professores de língua inglesa. Como esses dados não estão públicos no site oficial de cada campi, formalizei o pedido dos documentos em uma Carta de solicitação (apêndice A) e enviei por meio do e-mail institucional para os Diretores Gerais (Paranavaí-Paranaguá) e para os Coordenadores de Ensino (Paranavaí-Paranaguá). Com a anuência deles, obtive os documentos necessários para a pesquisa.

Os planos de ensino do ano de 2023 estavam disponíveis em uma plataforma denominada “Planif”, na qual, ao digitar o nome do campus tive acesso a todos eles. Após o acesso, selecionei os documentos de todos os cursos técnicos integrados ao médio (os cursos ofertados por cada campi estão descritos nas seções anteriores) e de todas as séries que o inglês se faz presente como disciplina do núcleo comum obrigatória (1º e 2º anos). Com base nisso, notei que o mesmo planejamento se repetia para todos os cursos, o que me fez utilizar como critério de inclusão a organização do curso de Informática (Paranavaí) e de Meio ambiente (Paranaguá), uma vez que eu já havia me proposto a analisar os seus Projetos Pedagógicos dos cursos supramencionados.

3.1.2 Exploração do material e tratamento dos dados

Para explorar o material de forma sistematizada e obter as informações relacionadas ao meu objeto de pesquisa, levei em conta a organização proposta por Bardin (1977) e adaptei dois instrumentos metodológicos, também propostos por Bardin, que chamarei de “fichas de análise” (apêndice B). Nelas é possível encontrar perguntas que dizem respeito a elementos obrigatórios que constituem os documentos oficiais descritos no ponto anterior. Entretanto, antes de apresentar as fichas de análise, farei a definição dos elementos obrigatórios em cada documento.

1. **Projeto Político Pedagógico:** Vasconcelos (1995, apud Cominato, 2021) expressa que o Projeto Político Pedagógico é um documento que auxilia de forma sistematizada e criativa nos enfrentamentos aos desafios que assolam o contexto escolar. Cominato (2021) nos situa que a escola necessita de “objetivos, metas e aspirações” (Cominato, 2021, p. 141) para o seu pleno funcionamento e este é o documento que irá sintetizar

essas informações. Ele será responsável por organizar a escola, relacioná-la com o contexto social da comunidade que a circunda e regulamentar aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

2. **Projeto Pedagógico de Curso:** O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Lei 14.945/2024, atualizou a regulamentação que reorganiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A regulamentação mencionada propõe mudanças para o Ensino Profissional e Tecnológico Integrado ao Médio que aumenta a carga horária dos componentes voltados para a formação básica e reserva trezentas horas para a formação técnica. Além disso, coloca a interdisciplinaridade como responsável por formar o indivíduo de forma integral “sem negar raízes históricas e epistemológicas de cada área do conhecimento adequando-as à realidade local” (Brasil, Lei 14.945/2024, 2024). No IFPR, esse documento identifica os cursos do ensino técnico integrado ao médio, evidencia a sua estrutura e funcionamento, justifica a sua oferta, os seus objetivos e o seu processo de avaliação. Além disso, elencam o seu corpo docente e técnico, explicita a regulamentação de sua organização curricular e apresenta as ementas de cada componente, bem como as referências utilizadas para a sua organização.
3. **Plano de ensino:** No Instituto Federal do Paraná, o plano de ensino é um documento composto por elementos como ementa, justificativa, objetivos (geral e específico), conteúdo programático, metodologia, informações adicionais (aqui geralmente é colocado o cronograma da disciplina com todas as aulas do ano letivo e os seus conteúdos, os procedimentos de avaliação e recuperação) e referências bibliográficas (básicas e complementares). Hoje, o plano de ensino é publicado no sistema SUAP, porém, até 2023 era postado na plataforma denominada PLANIF. Nele o professor consegue apresentar a sua justificativa para a organização deste documento e deve apresentar, amparado nos documentos que regulamentam a educação os conteúdos a serem ministrados na disciplina. Por meio dessa descrição será possível observar se o professor organiza a sua prática de ensino de línguas que compreenda as relações étnico-raciais.

Uma vez que definimos cada documento, é necessário que seja apresentada a maneira como os dados serão analisados. Para isso, propus duas fichas de análise, a ficha de análise A observará os elementos do Projeto Político Pedagógico e do Projeto Pedagógico de Curso e a ficha de análise B auxiliará na análise dos planos de ensino.

Tabela 1: Ficha de análise A

PRINCIPAIS QUESTIONAMENTOS
1.No organograma da gestão, no Projeto Político Pedagógico, há a presença de uma Diretoria de Políticas Afirmativas?
2. Nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos Projetos Políticos Curriculares há menção a alguma política afirmativa? Se sim, quais políticas afirmativas são elencadas nesses documentos?
3. Há menção à Lei 10.639/03? Se sim, de que forma ela é mencionada? O que está elencado no Projeto Político Pedagógico e no Projeto Pedagógico de Curso atende aos objetivos previstos na Lei 10.639/03?
4. Há articulação entre o plano e o PPP/PPC em relação ao ensino antirracista? Se sim, de que forma é feita essa articulação?
5.O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas é mencionado nesses documentos? Se sim, qual é o papel do núcleo para a organização escolar?

Tabela 2: Ficha de análise B

PRINCIPAIS QUESTIONAMENTOS
1. Na justificativa dos planos de ensino são utilizadas as regulamentações (DCNERER ou outras políticas educacionais relacionadas à equidade racial) que garantem o exercício da Lei 10.639/03? Se sim, de que forma essas regulamentações são mencionadas?
2. Os objetivos preveem o desenvolvimento de consciência crítica sobre desigualdades raciais? Quais objetivos nessa perspectiva são elencados?
3. Na construção do plano de ensino há a presença de alguma referência que evoque as discussões étnico-raciais nas aulas de língua inglesa? A bibliografia inclui autoras/es negros ou com perspectiva decolonial? Se sim, quais são elas/eles?
4. As metodologias favorecem o debate crítico sobre questões raciais e culturais?
5. Nos planos de ensino a discussão dos conteúdos programáticos é feita de forma contextualizada?

3.1.3 Análise dos dados

A fim de contextualizar e analisar os dados encontrados nos documentos oficiais descritos anteriormente, organizei as seguintes categorias que balizarão a análise dos documentos, quais sejam:

- a) A incorporação da política de cotas;
- b) Ausência ou silenciamento das Lei 10.639/ 03 e 11.645/2008;
- c) Desalinhamento entre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os planos de ensino.

Na próxima seção estarão disponíveis as reflexões organizadas por meio das categorias de análise.

3.2 DO NOROESTE AO LESTE DO IFPR: O PONTO DE PARTIDA PARA A CONSTRUÇÃO ANALÍTICA DA PESQUISA

*Olho corpos negros no chão me sinto olhando espelho.
Corpos negros no trono, me sinto olhando espelho [...]
Que corpos negros nunca mais se manchem de vermelho.
Djonga, Falcão¹⁶*

A fim de responder aos objetivos delineados ao longo da organização desta pesquisa e de nos atermos à compreensão sobre como as relações étnico-raciais estão presentes, ou ausentes, nos documentos oficiais do Instituto Federal do Paraná com vistas à proposição de encaminhamentos curriculares insurgentes, como descrito no percurso metodológico, optamos por utilizar a análise de conteúdo como metodologia para tratar e interpretar os dados (Bardin, 1977) e o aporte teórico desenvolvido por Joelma Santos (2021) no que diz respeito às proposições curriculares. A escolha metodológica justifica-se pela maneira como esta técnica de análise nos permite identificar, sistematizar e interpretar as mensagens que emergem nos textos, contribuindo para a revelação de sentidos, silenciamentos e intencionalidades e o aporte teórico justifica-se por conta da relevância da pesquisa desenvolvida pela reafirmação intelectual.

Bardin (1977) aponta que esse caminho metodológico ultrapassa a leitura superficial e imediata dos textos, além de mobilizar um olhar atento para o que está dito, silenciado ou

¹⁶ Canção do álbum “ladrao” do cantor Djonga.

omitido, nos permitindo organizar análises críticas e embasadas. Conforme propõe a autora, a análise de conteúdo é um procedimento que se organiza em três etapas fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise corresponde ao momento de organização do corpus e de definição das categorias e unidades de análise. A exploração do material refere-se à codificação, à categorização e ao agrupamento das informações segundo critérios previamente definidos, no caso desta pesquisa, os critérios foram definidos por meio da utilização de fichas de análise (Apêndice B). Por fim, a fase de tratamento dos resultados compreende a interpretação das informações extraídas, relacionando-as aos objetivos da pesquisa.

Neste sentido, o conteúdo analisado compreende os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e os planos de ensino da disciplina de Língua Inglesa dos campi de Paranavaí e Paranaguá. A escolha desse material justifica-se pelo entendimento de que eles expressam as orientações pedagógicas e curriculares institucionais e, portanto, são lugares estratégicos para se investigar a presença (ou ausência) das políticas de cotas, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

As categorias de análise foram definidas a partir dos objetivos específicos da pesquisa e estão organizadas em três eixos: 1. a incorporação da política de cotas; 2. a ausência ou silenciamento das Leis 10.639/03 e 11.645/08; e 3. o desalinhamento entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e os planos de ensino. Essa definição das categorias me permitiu obter um olhar sistematizado para os documentos, garantindo o rigor metodológico necessário à investigação, como recomenda Bardin (1977).

Assim, a utilização da análise de conteúdo nesta pesquisa contribui para evidenciar as contradições, os vazios e os possíveis avanços nos processos de elaboração dos documentos institucionais, possibilitando reflexões sobre os caminhos para a construção de um currículo antirracista no âmbito da educação profissional e tecnológica.

Uma vez que traçado todo o percurso que me traz até aqui, é chegada a hora de observar quais descobertas foram feitas. É importante salientar que para manter a ética nos dados encontrados nos PPPs, PPCs e Planos de ensino, não nomeei os campi nem ao longo do texto, nem nos instrumentos de análise de dados. Para isso, adotei a nomenclatura Campus “Serra do Mar” e Campus “Ribeirões”.

3.3 A INCORPORAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS

Kostrycki (2020) afirma que a educação faz parte de uma estrutura social dividida por classes. Neste sentido, o processo educacional é imprescindível para a emancipação dos sujeitos e para a diminuição das mazelas sociais. De acordo com a autora, historicamente, aos filhos da classe trabalhadora era ofertada uma educação que os preparasse estritamente para o trabalho, enquanto aos filhos da burguesia, oferecia-se uma educação que incentivasse a liderança e o ingresso desses indivíduos ao ensino superior. Face a este cenário díspar e para diminuir as múltiplas desigualdades, é preciso entender e pensar sobre políticas afirmativas.

Segundo Joaquim Barbosa (2001), o olhar jurídico passou a considerar o princípio de igualdade como essencial a partir das “experiências revolucionárias vivenciadas nos EUA e na França” (Gomes, 2001, p. 130). Essa concepção tinha como principal objetivo a extinção de alguns privilégios, distinções e discriminações de cunho social. A adoção dessa nova visão, pautada nos princípios estabelecidos na constituição brasileira, nos deu embasamento jurídico para a organização de políticas sociais que objetivam diminuir desigualdades e cumprir com o proposto pelo entendimento do conceito de igualdade por meio de ações afirmativas. Neste sentido,

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (Gomes, 2001, p. 132).

No mesmo caminho dos estudos organizados por Joaquim Barbosa (2001), Silva (2022) define políticas afirmativas como ações desenhadas objetivando a diminuição de desigualdades estruturais, o combate à discriminação e a reparação de práticas discriminatórias exercidas tanto no presente, quanto no passado. No Brasil, conforme define Moehlecke (2002), as ações afirmativas surgem por meio da atuação do movimento negro, exigindo do Estado não só uma postura que não segregasse, mas que também adotasse medidas que visassem melhores condições de vida para a população negra. A ação afirmativa que mais conhecemos atualmente é a política de cotas.

Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política (Moehlecke, 2002, p. 199).

Em relação à política de cotas, Tavares Júnior (2024) afirma que inicialmente a Lei de Cotas, criada no ano de 2012, previa a reserva de 50% das vagas destinadas para ingresso nas universidades e instituições federais de nível médio técnico para pessoas que tivessem, no primeiro caso, cursado integralmente o ensino médio em instituições públicas e, no segundo caso, para aqueles que tivessem cursado integralmente o ensino fundamental. Além de compreender esses grupos, a lei previa também a garantia de ingresso para pessoas de baixa renda, indígenas e para aquelas que se autodeclararam negras. Alterações feitas em 2016 passaram a atender também pessoas quilombolas e com deficiência.

Tavares Júnior (2024) elenca que o PNE, por meio do estabelecimento metas instituiu que 50% das vagas para ingresso nas instituições de ensino federais seriam destinadas para cotas. Além disso, percebeu-se que a maior parte dos estudantes que evadem das escolas são negros, com isso a análise do público entre 15 e 17 anos que frequentam o ensino médio ou concluíram o ensino fundamental passou a ser realizada a fim de que a política de acesso e permanência nesses espaços se concretizasse em sua totalidade. Por meio de dados do INEP, o autor observa que existe uma diferença cada vez maior entre jovens negros e brancos que frequentam ou conseguem concluir o ensino médio.

Os dados trazidos pelo autor supracitado são alarmantes e apresentam o retrato da nossa sociedade, a qual tem em sua constituição bases racistas e eurocêtricas. Infelizmente a escola ainda é construída sobre um alicerce branco, colonial e por mais que políticas afirmativas sejam postas em prática, é mais do que necessário o acompanhamento e acolhimento dos estudantes negros ao longo da sua vida escolar.

Isto posto, podemos adentrar aos aspectos presentes em suas regulamentações. No Campus “Serra do mar”, o PPP foi organizado em 2022 e ficaria vigente até 2024. É importante mencionar que conforme texto expresso nele, entre 2015 e 2017 o campus em questão ficou sem atualizações no PPP por conta da entrada de novos servidores e mudanças em sua estrutura e organização. A escrita deste documento aconteceu durante a pandemia e por conta disso, enfrentou diversos desafios.

Nessa versão, é possível observar a importância do papel da escola enquanto espaço que deve acolher as necessidades da comunidade, sua responsabilidade social e emancipadora, que deve atender às políticas de acesso e permanência e o papel dos servidores e estudantes para o desenvolvimento da comunidade acadêmica. Outro ponto importante a ser observado e que não pode passar despercebido, é que no levantamento do público atendido pelo Instituto são identificados aspectos como renda, naturalidade, local de residência, a quantidade de público atendida por município e a quantitativo de estudantes separados por gênero, porém,

não há uma investigação no que diz respeito à identificação étnico-racial. Neste sentido, já podemos perceber uma ausência, se não entendermos o perfil situacional do público que atendemos, como podemos pensar em políticas afirmativas que as acolham? É importante mencionar que o mapeamento da quantidade de estudantes negros que adentram aos insitutos é de extrema importância para o seu acolhimento. No Campus “Ribeirões” esse mapeamento não é mencionado. A ausência de uma Diretoria de Políticas Afirmativas no IFPR já aponta uma lacuna grande em relação ao cumprimento de algumas políticas de acesso e permanência.

No que diz respeito às políticas afirmativas, a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos campi de “Serra do Mar” e “Ribeirões” evidenciou que a incorporação das políticas afirmativas no Instituto Federal do Paraná ainda se dá de forma parcial, restrita principalmente à dimensão do acesso educacional, sem que haja um enraizamento dessas políticas no projeto pedagógico mais amplo e nem nas práticas curriculares.

Conforme dados apresentados por Kostrycki (2020), seguindo as previsões legais, o nascimento do IFPR em 2008 já contava com a instituição de uma política de cotas. Segundo a autora, conforme deliberação do CONSUP, por meio da resolução 07/2009 ficou estabelecido que 20% das vagas para ingresso seriam reservadas para estudantes advindos de escolas públicas e 20% para estudantes pretos e pardos. Essa configuração de ingresso esteve presente nos editais dos processos seletivos até 2011.

Em 2012 e 2013 a porcentagem destinada para pretos e pardos se mantém e agora 40% das vagas são destinadas para as cotas sociais. No ano de 2014 há um aumento de 5% no quantitativo destinado para as cotas sociais e o número destinado para as cotas raciais se mantém. Ao contrário do estabelecido no ano anterior, em 2015 as cotas raciais perdem 5% das vagas, agora sendo destinadas 15% para ingresso de indivíduos autodeclarados pretos e pardos e 5% para indígenas.

Segundo dados encontrados no site institucional do IFPR (2024), no último processo seletivo 75% das vagas seriam destinadas para ações afirmativas sendo divididas dessa forma: 60% das vagas para aqueles que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, 10% para pretos, pardos ou indígenas, 5% para candidatos com deficiência e 25% para a ampla concorrência. Embora o instituto reserve um número superior ao que propõe a lei para as políticas afirmativas, o quantitativo destinado para pretos, pardos e indígenas ainda é pequeno.

No que diz respeito à permanência, por meio da resolução 011/2009 de 21 de dezembro de 2009, se instituiu uma política de apoio estudantil que propunha o atendimento

de necessidades relacionadas à alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, apoio pedagógico, oportunidade de acesso e assistência estudantil para estudantes com deficiência. Atualmente, segundo dados encontrados no site institucional, o IFPR conta com bolsas e auxílios de permanência, são elas: PBIS - Programa de bolsas acadêmicas de inclusão social, Bolsas de monitoria destinadas para estudantes em situação de vulnerabilidade, PACE - destinada para o custeio de alimentação, moradia, transporte e materiais didáticos, PROCORP - Programa Cultural Corporal e PRODIGI - programa implementado na pandemia e que objetivava a inclusão digital dos estudantes por meio de auxílio financeiro para custeio de internet e aparelhos eletrônicos durante a suspensão das atividades.

Em relação à menção de políticas afirmativas nos documentos, o PPP do campus "Serra do Mar" apresenta, na seção dedicada à inclusão social, ações relacionadas à assistência estudantil e à oferta de cotas no processo seletivo (IFPR, 2022, p. 54 - p. 83). Todavia, as informações são genéricas, sem detalhar o público-alvo das cotas e sem apresentar ações pedagógicas específicas que assegurem a permanência e o êxito de estudantes negras(os), indígenas e quilombolas. Todos os dados descritos acima foram encontrados no site institucional e não nos documentos. Ainda que haja previsão de eventos promovidos pelo NEABI e voltados à promoção do respeito à diversidade, não há evidências de políticas afirmativas articuladas ao currículo e à prática docente.

No campus "Ribeirões", as políticas de apoio descritas no PPP concentram-se em ações assistenciais, como alimentação, transporte, monitoria, moradia e aquisição de materiais didáticos (IFPR, 2019, p. 70 -78). A inclusão é tratada de maneira ampla, sem especificidade para as questões étnico-raciais, embora haja a citação do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas). A única referência direta a uma política afirmativa relacionada à diversidade é a menção à Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) para o ingresso no ensino superior e a reserva de vagas para cotas raciais, socioeconômicas e inclusivas no ensino médio técnico (IFPR, 2019, p. 78 - p. 183).

Já nos PPCs analisados, tanto no campus "Serra do Mar" quanto no campus "Ribeirões", observou-se uma ausência quase total de referências a políticas afirmativas. Os documentos limitam-se a abordar bolsas de permanência e êxito, sem desenvolver estratégias pedagógicas ou curriculares voltadas para a promoção da igualdade racial. Nenhum dos PPCs apresenta uma abordagem crítica sobre a necessidade de integrar as diretrizes das políticas afirmativas ao ensino regular, o que indica um entendimento restrito da inclusão apenas no campo da assistência social, e não como parte intrínseca do projeto curricular.

Apesar de prever todas essas políticas, no tocante à questão racial podemos observar algumas lacunas. Neste sentido, é possível elencar que no campus “Serra do Mar”, embora o organograma da gestão não apresente uma Diretoria de Políticas Afirmativas, identifica-se a atuação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) vinculado à Diretoria de Extensão, Arte e Cultura (DIEXT), com atribuições voltadas para a diminuição das desigualdades étnico-raciais (IFPR, 2022, p. 32). O reconhecimento do NEABI como instância de apoio revela uma preocupação institucional em criar espaços para o enfrentamento do racismo. No entanto, a vinculação do núcleo a uma diretoria de extensão, e não a uma estrutura específica de políticas afirmativas, limita o seu alcance no que diz respeito à transformação das práticas pedagógicas e curriculares.

No campus “Ribeirões”, a estrutura organizacional apresentada no PPP não prevê qualquer setor ou diretoria específica para políticas afirmativas. O foco recai sobre as Direções Gerais, de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administrativa, reproduzindo uma lógica institucional que não prioriza o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais como eixo estruturante do projeto educativo.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2005), a efetivação das políticas afirmativas na educação não deve se limitar à ampliação do acesso, mas precisa estar ancorada na revisão crítica dos currículos, na formação antirracista de docentes e na valorização de saberes historicamente marginalizados. Nesse sentido, a análise dos documentos demonstra que, embora haja iniciativas pontuais de apoio e de promoção da diversidade, o IFPR ainda não consolidou uma política curricular afirmativa que atenda às exigências de uma educação comprometida com a superação das desigualdades raciais.

Assim, a incorporação das políticas afirmativas nos documentos oficiais dos campi analisados revela-se superficial e fragmentada, destacando-se mais pelas ausências e silenciamentos do que por ações efetivamente transformadoras.

3.4 AUSÊNCIA OU SILENCIAMENTO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/2008

Antes de adentrarmos no amparo legal inerente à implementação das relações étnico-raciais na organização curricular, é necessário discorrer sobre o documento base que apresenta parâmetros essenciais para a implementação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nesse documento oficial é possível observar a cronologia das discussões promovidas para tornar essa política, que é garantida pela constituição federal de 1988, um direito de todos. Tal regulamentação propõe dialogar sobre bases para a promoção de um “Brasil

profissionalizado”, que visava dirimir as problemáticas que prejudicavam o exercício desse direito em sua totalidade e

[...] enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais, por meio da prestação de assistência financeira para construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico; construção de laboratórios de física, química, biologia, matemática, informática e os recomendados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos da SETEC; aquisição de acervo bibliográfico; material de consumo e formação de docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo (Brasil, 2007, p. 4).

Conforme previsto, é dever do instituto promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão, ciência e cultura. Nesse sentido, são apresentadas também particularidades a serem discutidas no quesito currículo, o qual deve integrar conhecimentos gerais (disciplinas do núcleo comum como português, matemática, inglês etc.) e específicos (disciplinas técnicas voltadas para o curso escolhido). Sendo assim, o currículo é definido como um documento que deve abarcar os conhecimentos a serem “aprendidos e ensinados dependendo da finalidade e dos objetivos educacionais” (Brasil, 2007, p. 49). A partir desse entendimento, o currículo precisa apresentar aos estudantes aparatos suficientes para que eles se coloquem criticamente no mundo globalizado e compreendam a realidade que os circunda.

É importante mencionar que o IFPR também possui uma regulamentação que prevê organização didático-pedagógica dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. A Resolução CONSUP/IFPR Nº 190, de 30 de abril de 2024 (Anexo V) apresenta concepções, princípios e finalidades, formas de oferta e organização curricular dos cursos. Para esse momento, destacamos as tratativas que dialogam com a pesquisa.

Dentre as normativas presentes, podemos destacar a concepção da educação profissional técnica de nível médio que se baseia em princípios que fortalecem uma educação ética, reflexiva e significativa, ou seja, que leve em conta o contexto social do público que atende e que apresenta saberes a fim de que eles possam contribuir para a transformação social. Neste sentido, os cursos precisam integrar educação, prática social, cultura e conhecimentos históricos em seu currículo (IFPR, 2024).

Ainda dialogando sobre o currículo e os princípios basilares para a sua organização, podemos destacar os seguintes: **II - o respeito aos valores estéticos, éticos, políticos e sociais de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPR e o Projeto Político Pedagógico do campus (PPP), V - a integração de conhecimentos gerais**

e profissionais, das áreas de conhecimento e dos eixos tecnológicos numa perspectiva interdisciplinar, X - o reconhecimento e o respeito às diversidades dos sujeitos, sejam estas étnico-raciais, de gênero, sexuais, geracionais, regionais, culturais e das pessoas com deficiência; XI - a valorização dos temas transversais como elementos qualificadores do currículo (IFPR, 2024, grifos meus).

Tomando como base os princípios elencados acima, a análise dos Projetos Políticos Pedagógico (Apêndice C) e Projetos Pedagógicos de Curso (Apêndice C) dos campi “Serra do Mar” e “Ribeirões” revelou um processo recorrente de silenciamento ou ausência em relação à Lei 10.639/03 e à Lei 11.645/08, ambas obrigatórias para a educação básica e técnica, conforme determinação legal. No livro “Como ser um educador antirracista”, a autora Bárbara Carine apresenta provocações muito importantes para esta discussão. Segundo a autora, há inúmeras possibilidades para a articulação das referidas leis e para a promoção de uma educação antirracista, no entanto, “a colonialidade que atravessava e alinhava as estruturas acadêmicas no Brasil ainda hoje esbarra esses processos” (Pinheiro, 2023, p. 82). No que diz respeito ao ensino de língua inglesa, essa ausência ainda é gritante em detrimento de uma visão colonial que associa os falantes de língua inglesa a países hegemônicos.

A autora coloca também que a sanção dessas leis confere um marco histórico para os movimentos negros e indígena no Brasil, uma vez que são direitos adquiridos e não concessões. Ainda nesse sentido, é possível afirmar que “a lei é um mecanismo importante, principalmente na diminuição de desgaste energético por parte da militância” (Pinheiro, 2023, p. 83). A abordagem da lei de forma obrigatória nos ampara e cria uma obrigatoriedade que se estende à toda extensão curricular.

No que diz respeito aos estudos que nos orientam acerca da obrigatoriedade da adoção das leis em toda extensão curricular, podemos elencar que no campus “Serra do Mar”, o PPP apresenta as relações étnico-raciais nos princípios éticos (IFPR, 2022, p. 61), destacando o compromisso com uma educação antirracista mediada pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Contudo, não há menção direta à Lei 10.639/03 ou à Lei 11.645/08. A proposta de desenvolver ações inclusivas fica no plano genérico de intenções e atividades culturais, sem referência explícita às normativas que legitimam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

O PPC analisado neste campus também não menciona a Lei 10.639/03, embora cite diversas resoluções internas e nacionais relacionadas à educação profissional e tecnológica (como a LDB e a Resolução CONSUP 64/2022). Mesmo citando a criação do NEABI como

política inclusiva, o documento não descreve como os objetivos da lei serão efetivamente cumpridos dentro da organização curricular dos cursos.

No campus “Ribeirões”, a ausência é ainda mais evidente: não há qualquer menção à Lei 10.639/03 no PPP, embora o NEABI também esteja presente como estrutura institucional de apoio. O núcleo é citado como agente de promoção da inclusão e valorização das culturas negras e indígenas, mas novamente sem a articulação com os marcos legais que legitimam tais ações (IFPR, 2019, p. 176-178). Essa ausência demonstra uma compreensão superficial da questão racial, reduzida a eventos culturais sem ancoragem curricular ou compromisso pedagógico formalizado. Observando ambos os cenários, percebemos que não há apenas um desalinhamento com os objetivos das leis, mas também com os princípios que organizam a estrutura didático-pedagógica do instituto.

No caso do PPC do Campus “Ribeirões”, há um avanço em relação ao reconhecimento da Lei 10.639/03. O documento menciona explicitamente a necessidade de cumprimento dessa legislação em componentes curriculares como Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Artes e Língua Portuguesa. No entanto, não há a inclusão da disciplina de Língua Inglesa nesse movimento, contrariando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), que propõem o tratamento transversal da temática em todas as áreas do conhecimento.

No que tange ao ensino de língua inglesa, podemos evocar a voz de Aparecida Ferreira (2024), pois a autora afirma que a adoção de um mundo idealizado e próximo da teoria, mas distante do mundo prático é um grande problema enfrentado pela educação do Brasil. Tal questão se estende à formação inicial dos docentes que atuam nessas frentes, será que eles tiveram a oportunidade de dialogar sobre essas temáticas em sua formação inicial? Apesar desta discrepância e da ausência de uma formação que esteja atenta a esta realidade, o mundo tem nos convocado a pensar, dialogar e trazer tais conteúdos para o centro das nossas discussões acerca do currículo.

Em um país culturalmente plural como o Brasil, é pernicioso trabalhar em sala de aula com uma visão que exclui grande parte da população brasileira das representações que a criança costuma ter no discurso pedagógico, (o que inclui também representações em material didático): branco, católico, morador do “sul-maravilha”, classe média, falante de uma variedade hegemônica, etc (Brasil, 1998a, p. 48, apud Ferreira, 2024, p. 25).

Em relação à formação inicial de professores, Joelma Santos (2021) inicia suas investigações enquanto pesquisadora com a compreensão de raça/etnia, cultura e identidade

de professores e o exercício da lei 10.639/03 em uma prática pedagógica que se finca em um curso voltado para a efetivação “de conhecimentos linguísticos que subsidiassem a leitura de textos e efetivação de atividades cujos conteúdos remetessem à história e cultura de povos das diáspora negra e relações étnico-raciais” (Santos, 2021, p. 62). Segundo a autora, essa abordagem revela o quão é importante o reconhecimento dos estudantes no material utilizado nas aulas e nas discussões promovidas através de um diálogo contra-colonial.

Após essa experiência, a autora se debruça na organização curricular das universidades públicas do estado da Bahia no que diz respeito à formação étnico-racial de professores de línguas e menciona algumas ausências, conforme explicitado abaixo:

[...] Concluo que os/as professores/as de inglês em exercício e em formação ainda carecem de educação institucionalizada, transversal e aplicada para desenvolver competências e habilidades que fundamentem o trabalho com raça em língua inglesa. A configuração curricular da maioria das universidades mencionadas apresenta uma espécie de discriminação indireta (ALMEIDA, 2019), não há recusa declarada em atender à temática racial—até porque existe uma Lei educacional tornando a prática compulsória – mas parece haver certa relativização da importância do pleito no curso de Letras (Santos, 2021, p. 70).

É nesse sentido que Joelma Santos (2021) afirma que os professores são sujeitos que carregam consigo “valores, crenças e saberes construídos a partir de experiências diversificadas” (Santos, 2021, p. 71). Eles podem ser definidos como atores sociais que precisam compreender a dimensão da sua prática enquanto agentes de transformação social. Tal percepção precisa se ancorar em estudos que muitas vezes esses profissionais não possuem. Desta forma,

[...] As habilidades e competências específicas dos/as educadores/as linguísticos/as devem ser alinhadas à promoção de práticas cidadãs e reflexão crítica sobre as injustiças e desigualdades sociais, como todo trabalho de natureza pedagógica. O estudo da diversidade racial, sexual, de gênero e das necessidades especiais de pessoas com deficiência se apresentam para realizar este elo (Santos, 2021, p. 72).

Nesta mesma linha de pensamento, a autora Aparecida Ferreira (2024) elenca que é necessária uma qualificação maior dos professores para que possam organizar tais discussões em sala de aula e garantir o cumprimento das diretrizes e legislações. Segundo ela, apontar as ausências não é suficiente, é preciso pensar em caminhos para solucionar o problema, ou seja, introduzir,

nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação a análise das relações sociais e raciais no Brasil, conceitos e bases teóricas: raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo, práticas pedagógicas, materiais e textos didáticos na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-Brasileiros e dos Africanos (Ferreira, 2024, p. 26).

A ausência desses espaços formativos para os docentes evidencia o que Sueli Carneiro (2005) denomina de “racismo epistêmico”, e culmina com a exclusão sistemática dos saberes e culturas negras e indígenas do currículo escolar. Desta forma, o cumprimento da Lei 10.639/03 requer mais do que menções: exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas concretas, formação de professoras/es e revisão curricular contínua. A ausência ou a abordagem superficial da Lei 10.639/03 nos documentos analisados mostra que as instituições educacionais ainda tratam as relações étnico-raciais, no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, como temas periféricos ou opcionais, e não como eixos estruturantes do currículo e da formação cidadã, como estabelecem a legislação e os estudos críticos na área.

Neste sentido, faz-se necessário evocar o que Aparecida Ferreira coloca em relação à abrangência dessas discussões para todas disciplinas e para a definição dessa abordagem como ensino crítico. Segundo ela, esse espaço dialógico

Nos permitirá dar visibilidade às diferentes referências de identidade construídas pelos sujeitos negros, brancos e outros segmentos étnicos no cotidiano escolar, e nos ajudará na compreensão do papel preponderante que a cultura produzida por esses grupos assume na escola. Nesse sentido, é necessária uma maior atenção sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores ante a superação do racismo e da discriminação racial e de gênero (Ferreira, 2024, p. 27).

Conforme destaca bell hooks (2013), sem a intencionalidade política da educação antirracista, a escola reproduz a hegemonia do pensamento eurocentrado e invisibiliza as contribuições das populações racializadas para a construção da sociedade. Assim, o silenciamento ou a ausência da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 nos documentos do IFPR reforça a necessidade urgente de proposições curriculares insurgentes, que resgatem a história, a cultura e as identidades negras, africanas, afro-brasileiras e indígenas, como parte fundamental da educação para a democracia e para a equidade social.

3.5 DESALINHAMENTO ENTRE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E OS PLANOS DE ENSINO

No artigo intitulado “Educação e relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação”, Nilma Lino Gomes (2005) reflete sobre a vivência de indivíduos negros no Brasil. Neste sentido, seus principais questionamentos são direcionados a como a escola, professores e professoras têm trabalhado as questões raciais ou tratado casos de racismo na escola. Segundo a autora, “ainda encontramos muitos (as) educadores (as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes, políticos, dos sociólogos e antropólogos” (Gomes, 2005, p. 146).

A falta de um posicionamento preocupado com essa problemática demonstra a incompreensão de muitos brasileiros acerca do percurso histórico e formativo de nossa sociedade, além de evidenciar o esvaziamento do papel principal da escola que é promover uma formação significativa e não apenas transferir conteúdos. Tomando como base esse pensamento, é possível observar que a análise dos documentos oficiais (Projetos Políticos Pedagógicos, Projetos Pedagógicos de Curso e Planos de Ensino de Língua Inglesa) dos campi “Ribeirões” e “Serra do Mar” revelou um desalinhamento considerável entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e a organização curricular efetivada nas instituições.

Considerando as diretrizes estabelecidas pelas DCNERER, podemos compreender que elas buscam apresentar à comunidade negra políticas de reparação que valorizem a sua história, identidade e cultura. Portanto, sua finalidade se estende à organização de proposições curriculares que estejam preocupadas com o combate ao racismo e discriminações vivenciadas por essa comunidade, com o incentivo e acesso a formação integral de negros e negras nos diferentes níveis. Salientamos aqui que essa atitude não está apenas em conformidade com as diretrizes, mas também com o artigo 205 da Constituição Federal o qual menciona o dever do Estado na promoção de uma educação de qualidade para todos.

Ao aplicar essas orientações ao contexto da pesquisa, fica evidente que apesar da existência de políticas internas que reafirmam a importância da inclusão e da diversidade, a análise dos planos de ensino de Língua Inglesa demonstrou que não há integração explícita entre os conteúdos curriculares e as orientações estabelecidas pelas DCNERER. Nos documentos analisados, o ensino de inglês é majoritariamente instrumental e técnico, priorizando o desenvolvimento de competências linguísticas (leitura, escrita, escuta e oralidade) em contextos cotidianos, mas sem abordar questões relacionadas à diversidade étnico-racial, colonialismo linguístico ou culturas afro-diaspóricas e indígenas.

Outro ponto colocado pelas DCNERER é a desmistificação de que as relações étnico-raciais são um ponto inerente apenas a pessoas negras. A luta contra o racismo precisa

perpassar os muros da escola para conscientizar professores e estudantes brancos de seu papel na luta antirracista e também para o reforço positivo e empoderamento de estudantes negros. Observa-se, a partir da análise realizada, que os conteúdos inerentes à estrutura formal da língua inglesa são apresentados nos planos de ensino por possuir uma intencionalidade e importância na formação desses jovens, no entanto, “tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais” (Brasil, 2004, p.17).

No que diz respeito ao ensino de língua inglesa, Joelma Santos (2021) aborda que nas últimas décadas, em detrimento do surgimento de novas correntes de pensamento da linguística aplicada, o ensino de línguas tem se organizado por meio de uma perspectiva “político-ideológica, intervencionista, social e crítica” (Santos, 2021, p. 78). A autora coloca que para que esta prática estabeleça um papel significativo é importante a presença de “saberes marcados sócio-historicamente, além da compreensão de fenômenos linguísticos associados ao mundo real” (Santos, 2021, p. 78). Em contraste com as perspectivas teóricas da linguística aplicada, das DCNERER e da autora citada, no campus Serra do Mar, o plano de ensino de Língua Inglesa projeta o trabalho com gêneros textuais diversos, mas o conceito de “produção cultural” é tratado de forma genérica, sem direcionamento para abordagens étnico-raciais. A bibliografia sugerida é tradicional, centrada em materiais de gramática, vocabulário e práticas didáticas clássicas, não incluindo autores ou autoras negras, indígenas ou perspectivas decoloniais. Para dirimir essa lacuna, é possível propor um trabalho metodológico e didático que dialogue com intelectuais como Chimamanda, Joice Berth, Conceição Evaristo, entre outras.

Contrapondo os dados encontrados nos planos de ensino, Ferreira (2024) nos mostra que como docentes podemos pensar “na possibilidade de engajar os alunos em atividades que favorecem uma ação social que transforme a realidade que temos através de uma realidade crítica” (Ferreira, 2024, p. 48). Relacionando as pontuações da autora com os dados encontrados na análise dos planos de ensino de Língua Inglesa I, II e III do campus “Ribeirões”, concluímos que eles seguem uma perspectiva linguística tradicional. Embora haja menção à formação de “cidadãos críticos”, esse conceito não é articulado à reflexão sobre relações de poder, colonialismo ou desigualdades raciais, conforme preveem as DCNERER (BRASIL, 2004). A ausência de referências à cultura afro-brasileira, africana, indígena ou a críticas ao imperialismo linguístico evidencia um distanciamento dos princípios de diversidade, identidade e combate ao racismo que as Diretrizes propõem.

Segundo Munanga (2019), a reprodução de um currículo eurocentrado e monocultural reforça a exclusão simbólica das populações negras e indígenas do espaço escolar, mantendo as hierarquias raciais históricas. Para Gomes (2017 apud Borges, 2018), uma educação comprometida com as relações étnico-raciais precisa não apenas inserir conteúdos pontuais, mas reorganizar o currículo a partir de uma lógica de valorização dos saberes plurais.

Levando em conta os Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino de Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira evidenciados por Camargo (2012), percebemos que a compreensão de aspectos como fatores históricos, realidade da comunidade local e social dos aprendizes formam a tríade estabelecida como guia para o ensino de línguas.

Os PCNs-LE afirmam que, para uma língua estrangeira ser adicionada ao currículo escolar no Brasil, três fatores essenciais precisam ser considerados: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição. Essa tríade evidencia a preocupação por parte dos documentos oficiais na questão da afirmação identitária de comunidade a comunidade, assim como o fortalecimento de identidades consideradas minoritárias e a resistência ao discurso hegemônico (BRASIL, 1998). Esse fato também pode ser observado nas DCEsLE (BRASIL, 2008), que enfatizam “o respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística), pautado no ensino de línguas que não preconize a manutenção da hegemonia cultural” (Ferreira, 2011, apud Camargo, 2012, p. 450).

Ainda, conforme aponta Sueli Carneiro (2005), a manutenção de currículos que invisibilizam as contribuições negras e indígenas representa um racismo epistêmico institucionalizado. Essa crítica é particularmente pertinente ao se observar que, mesmo quando o documento (PPC) do campus Ribeirões menciona a importância de tratar a Lei 10.639/03 em disciplinas como História, Sociologia e Filosofia, não há qualquer articulação desse compromisso com a disciplina de Língua Inglesa, reforçando uma fragmentação curricular que desconsidera a interdisciplinaridade recomendada pelas DCNERER e uma visão de ensino de línguas branca e eurocêntrica.

No ensino de língua inglesa questões multiculturais são notórias e o professor em sala possui uma ferramenta poderosíssima, a língua estrangeira que ensina, a qual, ao ser ensinada, pode ser vista como um instrumento para a prática social transformadora, podendo ainda ser usada para fortalecer as múltiplas identidades que se encontram na escola (Moita Lopes, 2002 apud Camargo, 2012, p. 449).

O desalinhamento detectado evidencia, portanto, não apenas um descumprimento formal das Diretrizes, mas uma reprodução de práticas pedagógicas que perpetuam um currículo despolitizado e eurocêntrico, sem espaços reais para a insurgência de outras

epistemologias. Como defende hooks (2013), a construção de um currículo decolonial e antirracista exige que o conhecimento escolar seja revisitado criticamente para romper com a hegemonia do pensamento ocidental.

Dessa maneira, a análise reafirma a necessidade urgente de reformular os projetos pedagógicos e os planos de ensino, no sentido de transversalizar as relações étnico-raciais em todas as áreas do saber, inclusive nas disciplinas de línguas, superando uma lógica disciplinar fragmentada e favorecendo a construção de um currículo que promova justiça social, identitária e epistêmica.

4 “GENTE, SÓ É FELIZ QUEM REALMENTE SABE QUE A ÁFRICA NÃO É UM PAÍS”: PROPOSIÇÕES CURRICULARES VOLTADAS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Esquece o que o livro diz, ele mente.

Ligue a pele preta ao riso contente.

Mufete, Emicida¹⁷.

Caminhamos muito até aqui, construir uma pesquisa permeada por vivências e a reflexão e teorização delas não é mesmo uma tarefa fácil. Ensinar que a África não é um país e desmistificar a ligação da pele preta ao sofrimento e à marginalização também não. No entanto, o trajeto não pode ser feito apenas de apontamentos, precisamos apresentar outras possibilidades para o ensino de línguas. A autora Bárbara Carine coloca que para alcançarmos os objetivos previstos em lei é mais do que necessário humanizar e intelectualizar pessoas negras, e nisso também concordamos. Afinal, “onde estamos não só nos tornamos representatividade e fortalecimento para quem chega, mas sobretudo porque pessoas negras com letramento racial, quando ocupam um espaço de poder como o espaço acadêmico, pautam suas próprias agendas (Pinheiro, 2023, p. 84).”

Apesar dos professores letrados racialmente pautarem suas agendas em sua prática, é importante que haja a execução da lei e da educação antirracista não apenas como mera formalidade ou inerente a apenas um mês por ano, uma vez que o racismo também entrecruza

¹⁷ Canção do álbum “Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa”, lançado pelo cantor Emicida no ano de 2015.

os muros da escola todos os dias. Nesta mesma linha de pensamento Joelma Santos (2021) pontua que

importa estarmos atentos/as à cilada da adoção de práticas antirracistas pontuais estabelecidas para o desendividamento com as leis da educação. Esta nova roupagem de ‘compromisso com a diversidade’ tende a obscurecer as orientações assimilacionistas, excludentes e racistas de sempre sob a alegação de que o requerido já foi instaurado, e se consta lá, encerre-se o assunto. Porém, como já explicitado, não se trata de moldar o currículo dos cursos ao sistema educacional, trata-se de construir um currículo que confronte as relações de poder dentro e fora dele, que traga à tona as marcas das relações sociais responsáveis por sua produção, que extrapole a formação utilitária voltada para oferecer dadores de aulas estéreis aos cursos de idiomas e escolas (Santos, 2021, p. 74).

No mesmo sentido em que propõem as intelectuais supracitadas, as DCNERER (2004) nos apresenta possibilidades que propiciam embasamento para romper com visões estereotipadas da comunidade negra, para ampliar o debate acerca da diversidade existente no Brasil, para organizar estratégias de ensino afrorreferenciadas, para dialogar e refletir criticamente sobre os materiais didáticos e referencial teórico utilizado na construção da tessitura curricular. Uma equipe preocupada com a compreensão de todos esses fatores é imprescindível para a construção de uma prática que se preocupa em combater o racismo e as discriminações.

É analisando este cenário que conseguimos pensar em proposições insurgentes voltadas para as relações étnico-raciais no Instituto Federal do Paraná. Antes de apresentá-las, gostaríamos de mencionar que o aparato legal para a organização dessas proposições precisa estar presente nos três documentos analisados: PPP, PPC e Planos de ensino.

No Projeto Político Pedagógico é definida a responsabilidade social e emancipadora do Instituto, ele deve atender às políticas de acesso e permanência; nesse ponto são compreendidas a população dos territórios em que a instituição está inserida e para essa definição, são utilizados marcadores como gênero, renda, naturalidade, local de residência e a quantidade de público atendida por município. Pensamos que inserir a identificação étnico-racial neste mapeamento seria de suma importância para acompanhar os estudantes que conseguem acessar a esta política pública. Neste sentido, é possível organizar melhor políticas de acesso, permanência e êxito, além de conseguir identificar a evasão e delinear estratégias para combatê-la.

Além disso, é necessário estabelecer nos documentos estratégias contínuas ao longo do ano letivo para a atuação dos NEABIs, definidos por Ferreira e Coelho (2019) como um espaço que representa o movimento negro dentro da escola.

Formações pedagógicas que dialoguem sobre currículo e relações étnico-raciais, cines debates, rodas de conversa para a difusão do trabalho de intelectuais negros, oficinas e intervenções artísticas podem ser um caminho para o fortalecimento do respeito à diversidade.

Ferreira e Coelho (2019) afirmam que a menção dos núcleos nos documentos oficiais já é um posicionamento a favor do cumprimento das políticas afirmativas, além de serem um espaço que propicia o acolhimento dos estudantes, o diálogo, a reflexão e a organização de pesquisas que fortalecem a luta antirracista nos IFs.

No que diz respeito ao aparato legal e compromisso institucional com a organização curricular, as leis 10.639/03 e 11.645/2008 devem obrigatoriamente aparecer, não só no PPP ou nos PPCs, mas também nos planos de ensino organizados pelos docentes, desta forma teremos um alinhamento dos documentos com o que propõem as diretrizes e regulamentações para a organização do ensino médio. Portanto, não há como mencionar o comprometimento com uma educação antirracista sem reconhecer o aparato legal ou definir de forma clara e objetiva de que forma essas práticas terão encaminhamento.

Com a adoção dessa conduta, os valores e princípios dispostos na resolução da própria instituição serão cumpridos em sua totalidade e a descrição detalhada de como a lei será implementada no currículo terá subsídio para aparecer tanto nos Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos, quanto nos Planos de Ensino dos professores. É importante mencionar que o próprio PPP do Campus “Ribeirões” define o currículo como um elemento que faz parte do organograma de uma escola, ele não é neutro, não pode estar distante do público que atende e deve subsidiar a organização da prática docente. Se há esse reconhecimento, há a possibilidade reflexiva para problematizar a organização do componente curricular de língua inglesa.

[...] é preciso considerar alguns pontos que, de acordo com a autora, são básicos: (1) o currículo não é neutro, expressa uma ideologia e uma cultura; (2) não se separa do contexto social, situa-se histórica e se determina culturalmente; (3) tem variação de tipos/formas de organização, a depender da forma escolhida, o conhecimento pode ser fragmentado ou integrado; (4) relaciona-se à questão de controle social que, no currículo (formal e oculto), se apresenta em relação aos conteúdos, metodologia, recursos, materiais, rotinas, avaliação e relação pedagógica. Nesse sentido, o controle social assumido no currículo pode favorecer a dominação ou a libertação, a coerção ou a emancipação (IFPR, 2019, p. 191).

Em vista disso, Joelma Santos (2021) reflete que uma análise crítica é crucial para deixarmos de somente absorver as teorias e construirmos caminhos para colocar em prática o

que está proposto nelas. Refletir sobre o que somos e o que fazemos por meio disso não é algo palatável, porém é de extrema importância para nos aproximar de uma organização curricular voltada para um ensino de línguas decolonial.

Nesta mesma linha de pensamento, Gomes (2021) pontua que reconhecer o racismo e descolonizar nosso pensamento e práticas educacionais não é realmente uma tarefa fácil, mas se faz necessário. A autora aponta que a indignação é necessária, no entanto, só ela nos faz naturalizar e nos imobilizar diante desta problemática.

Por isso, as professoras e os professores que desejem sair do lugar do imobilismo frente à questão racial, desnaturalizando as desigualdades raciais, descolonizando as mentes, o conhecimento e os currículos, e construir-se como sujeitos que se indignam perante as práticas discriminatórias devem mover-se para sair da inércia racial. Deverão, portanto, partir para a ação concreta, construindo práticas pedagógicas, acadêmicas e epistemológicas emancipatórias e antirracistas. Trata-se de uma postura pessoal, profissional, política e epistemológica, que recusa toda e qualquer forma de racismo e discriminação, e que produz mudanças efetivas na vida dos sujeitos com o rompimento das hierarquias raciais. A indignação, seguida de ações efetivas, poderá nos orientar à explicitação de que as práticas racistas e discriminatórias na sociedade, na Educação Básica e no Ensino Superior são insuportáveis, inadmissíveis e revoltantes (Gomes, 2021, p. 442).

O sentimento impelido por Gomes (2021) e a recusa a uma visão de língua hegemônica nos trouxe até aqui. Para desmistificarmos essa visão, analisamos os conteúdos elencados nas ementas e nos planos de ensino e apresentamos algumas proposições.

É crucial destacar que, por conta do curto tempo que o mestrado oferece, não foi possível cumprir com o desejo de apresentar várias proposições, por conta disso, nos concentramos na organização de três planos de aula e três materiais didáticos insurgentes para apresentar uma devolutiva ao que foi teorizado ao longo da presente dissertação, visando intervir no delineamento didático e metodológico direcionados às aulas de língua inglesa e, com isso, articular conteúdos gramaticais com temáticas étnico-raciais de maneira crítica e significativa.

Os planos de aula contam com elementos como tema, levantamento de pré-requisitos, justificativa, objetivos, conteúdos programáticos, estratégias de ensino, recursos didáticos, avaliação da aprendizagem e referências bibliográficas. Já os materiais didáticos instigam as habilidades orais no levantamento de conhecimento prévio e na discussão da temática proposta, as habilidades de compreensão leitora por meio de textos de diferentes gêneros, as

habilidades de escuta por meio de vídeos e as habilidades de escrita por meio da organização da escrita de diferentes gêneros textuais.

Primeiramente, para desmistificar o conceito de língua inglesa que conhecemos, selecionamos alguns conteúdos previstos nas ementas dos cursos descritos no percurso metodológico (integrado em informática e meio ambiente). Dentre os que estão descritos escolhemos grupos nominais (conteúdo presente na ementa de língua inglesa I e II, anexo I), verbos modais (conteúdo presente na ementa de língua inglesa II - anexo I e na ementa de língua inglesa II, anexo II), práticas de escrita, leitura e análise de gêneros textuais diversos (Ementa de língua inglesa II, anexo II).

Após a seleção dos conteúdos, passamos a pensar de que forma eles poderiam dialogar com os objetivos presentes na lei 10.639/03 e com todo o percurso teórico organizado até aqui. Desta forma, propusemos a seguinte temática: “English without borders” para organizarmos o ensino de verbos modais (apêndices E e F). Neste material a proposta é compreender o referido idioma de forma plural. Inicialmente os estudantes deveriam refletir sobre os países que acreditavam ter a língua inglesa como oficial, após esse momento o conceito de língua franca é apresentado para percebermos que este idioma não pode ser definido por meio de fronteiras.

Figura 13: Mapa mundi com os países onde a língua inglesa é utilizada como língua oficial ou língua franca



Fonte: Elaborada pela autora.

Essa reflexão nos leva até uma atividade apresentada no material que propõe a leitura do texto que narra a experiência descrita pela escritora Chimamanda Ngozi na obra “O perigo de uma história única”, no qual a personagem nigeriana vai estudar nos Estados Unidos. A leitura desse fragmento leva os estudantes a problematizar o perigo de uma história única para a formação da nossa visão de mundo e pensar em questões como xenofobia, racismo e também sobre a visão estereotipada que é trazida no título da presente seção, a qual coloca o continente africano como um lugar miserável e selvagem.

Figura 14: Atividade sobre “o perigo de uma história única”

Where does she come from?

7. Chimamanda made a ted talk presentation about the book "The danger of a single story". Read it and discuss with your classmates.

"I was 19. My American roommate was shocked by me. She asked where I had learned to speak English so well, and was confused when I said that Nigeria happened to have English as its official language. She asked if she could listen to what she called my "tribal music," and was consequently very disappointed when I produced my tape of Mariah Carey. ... She assumed that I did not know how to use a stove.

What struck me was this: She had felt sorry for me even before she saw me. Her default position toward me, as an African, was a kind of patronizing, well-meaning, pity. My roommate had a single story of Africa. A single story of catastrophe. In this single story there was no possibility of Africans being similar to her, in any way. No possibility of feelings more complex than pity. No possibility of a connection as human equals."

Extracted from: <https://f8blog/chimamanda-adichie-the-danger-of-a-single-story>. Accessed in July 11, 2023.



8. Do you think that Chimamanda's friend had a respectful attitude towards her? Why?

9. When you communicate with people, do you think that the language you use in your conversation is respectful?

10. Was Chimamanda a victim of discrimination?

Fonte: Elaborada pela autora.

Esse movimento reflexivo é crucial para que façamos uma relação com o conteúdo gramatical proposto para o material: verbos modais. Por meio dos verbos modais *should* e

must (são verbos utilizados para fins de aconselhamento e estabelecimento de ordens ou obrigações, respectivamente), os estudantes deveriam pensar sobre as atitudes tomadas ao conhecerem pessoas de outras culturas e criar frases sobre o respeito às diferenças. As frases criadas por eles poderiam motivar a escrita do gênero textual pôster para empoderar e encorajar pessoas no que diz respeito às diferenças. Essa proposição seria essencial para apresentar aos estudantes uma nova visão de língua, decolonial e sem preconceitos.

Figuras 15 e 16: Proposta escrita sobre o respeito às diferenças.

Grammar: Should x must



13. When we know people with different cultures, we have to respect their differences. Think about it and create four sentences following the grammar rules presented.

1.



Source: <https://encr.pw/cfCg>

Writing practice: Respecting differences...



Pre-writing

3. Discuss with your classmates.

a) Do you think the message in the text can encourage someone to reflect on something? Why (not)?

Writing practice: Respecting differences...

4. Let's create a motivational poster empowering people and encouraging them to respect the differences. Work in groups and follow the steps below.

Proposal : Writing a motivational poster

What: Poster;

Writers: one student or a group of students;

Objective: Empower people and encourage them to respect differences;

Audience: School community;

Where: School corridor, classroom, cafeteria.

Adapted from: RJTCHER, Carla. *Talk action!* 1 ed. São Paulo: Editora Ática. Accessed in: July 11, 2023.

Fonte: Elaborada pela autora.

No segundo material (Apêndices E e F) denominado como “Unraveling verbal and nominal groups through black intellectuals”, os estudantes foram levados a refletir sobre o conteúdo gramatical “grupos verbais e nominais” através de intelectuais negras e do discurso da abolicionista afro-americana Sojourner Truth. Inicialmente foi proposta a caracterização, reflexão do espaço em que os estudantes estão inseridos (o Instituto Federal,

uma instituição de ensino pública e de qualidade) e sobre as razões pelas quais aprender inglês é importante para o seu empoderamento.

Figuras 17 e 18: Levantamento de conhecimento prévio

Warm up: Group discussion... 

1. Where are we?



Source: <https://11nq.com/YsAmH>

2. Why do learn English?



Source: <https://encr.pw/BcRPJ>

“For that moment on, speaking English to communicate with today's world has become practically essential [...] it serves as a starting point for many elaborations at the most diverse levels, including the political, social cultural, ideological and, naturally the pedagogical.”

(SILVEIRA, 2016, p. 415).

Is English power? 

1. Do you think that learning English can help you empower yourself?



Source: <https://encr.pw/BcRPJ>

“Empowerment refers to principles such as the ability of individuals and groups to act to ensure their own well-being or their right to participate in decision-make that concerns them.”

(BERTH, 2019, p.38).



Fonte: Elaborada pela autora.

Após o levantamento do conhecimento prévio, os estudantes tiveram contato com o conceito de gêneros textuais por meio da apresentação de intelectuais negras e precisaram refletir sobre pessoas negras que foram importantes historicamente. Por meio dessa reflexão e de um vídeo os estudantes conheceram a figura de Sojourner Truth, uma abolicionista afro-americana que foi responsável pelo conceito de interseccionalidade e que lutou pelos direitos das mulheres negras. Ela foi responsável por proferir um discurso denominado “Ain’t I a woman?” (“E eu não sou uma mulher?”), em uma convenção em Ohio e por fazer as pessoas refletirem sobre os tratamentos diferentes recebidos por mulheres negras. Com excertos de frases retiradas do seu discurso, o conceito de grupos verbais e nominais foi definido.

Figura 19: Atividade sobre Sojourner Truth

Dialoguing about black intellectuals...

1. Look at the clues in the whiteboard below. Can you associate these information with some of the black intellectuals presented? Who is she?

Who am I?

intersectionality
abolitionist women's rights
black intellectual
afro american
convention
black woman

Listening practice...

1. Listen to Sojourner's Truth speech.

Ain't I a woman?

By Sojourner Truth

That man over there says that women need to be helped into carriages, and lifted over ditches, and to have the best place everywhere. Nobody ever helps me into carriages, or over mud-puddles, or gives me any best place! And ain't I a woman? Look at me! Look at my arm! I have ploughed and planted, and gathered into barns, and no man could head me! And ain't I a woman? I could work as much and eat as much as a man - when I could get it - and bear the lash as well! And ain't I a woman? I have borne thirteen children, and seen most all sold off to slavery, and when I cried out with my mother's grief, none but Jesus heard me! And ain't I a woman?

Fonte: Elaborada pela autora.

Com o conhecimento sobre a importância do discurso proferido pela abolicionista e com o entendimento gramatical dos grupos verbais e nominais, foi possível então organizar a proposta escrita: os estudantes teriam que refletir sobre o papel social dos protestos e criar cartazes em favor do direito das mulheres negras.

Figura 20: Proposta de atividade escrita

Writing practice...

1. Look at the protest signs below



Source: <https://img.com/uns3713>



Source: <https://img.com/2HmE6Q>



Source: <https://img.com/2udwP>

a) What's the purpose a protest sign?

Fonte: Elaborada pela autora.

No terceiro material (Apêndices E e F) intitulado “Writing your own story: Getting to know the autobiography genre”, os estudantes teriam a oportunidade de reconhecer diferentes gêneros textuais e elaborar uma proposição escrita autobiográfica por meio do entendimento do conceito de “Escrevivências” da intelectual negra Conceição Evaristo. Em primeiro lugar, eles foram levados a pensar sobre o conceito de escrevivências e sua importância para a reflexão do que somos e do nosso empoderamento.

Figura 21: Reflexão e definição dos conceitos de ‘Escrevivências e empoderamento’



Fonte: Elaborada pela autora.

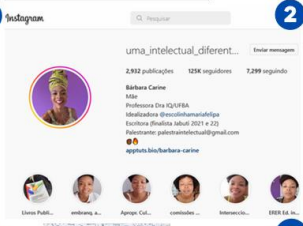
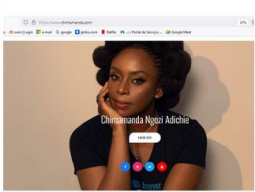
Em segundo lugar, seria possível checar as suas habilidades de leitura em língua inglesa e fazer a definição do conceito de gêneros textuais autobiográficos além da sua identificação por meio de trabalhos de mulheres que fizeram história. É importante mencionar que esse material não dialoga apenas com a Lei 10639/03, mas também com a Lei 14.986/2024, a qual visa corrigir desequilíbrios históricos e promover uma educação pautada no entendimento da diversidade por meio de conteúdos sobre mulheres que fizeram história.

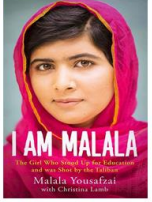
Figura 22: Reflexão sobre gêneros textuais autobiográficos

Autobiography...

6. Read the title of the unit, look at the pictures and discuss with a partner. Which elements can you identify in the pictures?

1  a diary - a selfie - an autobiography - a personal blog - a social media profile

3  2 

5  4 

7. What do these pictures have in common?

Fonte: Elaborada pela autora.

Em terceiro lugar, para consolidar o entendimento dos gêneros textuais autobiográficos apresentados na questão anterior, os estudantes fariam a leitura de um texto de Malala Yousafzai, uma ativista paquistanesa que ganhou o Prêmio Nobel da Paz por militar em defesa do direito à educação de mulheres e crianças. Ela ficou conhecida internacionalmente após ser baleada pelo Talibã pelo posicionamento que defende.

Figura 23: Atividade sobre a ativista Malala Yousafzai.

Reading... 

4. Scan the texts and check your answers to activity 3.

I am Malala

Hi, I am Malala. I was born in July 12, 1997 in Pakistan. I am a Pakistani activist, when I was just a teenager, I spoke out publicly against the prohibition on the education of girls that was imposed by Taliban. I gained global attention when I survived an assassination attempt, I was only 15 when that fact happened.



In 2014, I was jointly awarded the Nobel Prize for Peace and recognition of my efforts on behalf of children's rights. After winning the Nobel Prize, I graduated in Oxford University and opened a girl's school in Lebanon for refugees the Syrian Civil War.

Adapted from: <https://www.britannica.com/biography/Malala-Yousafzai>. Accessed in July 11, 2023.

After reading... 

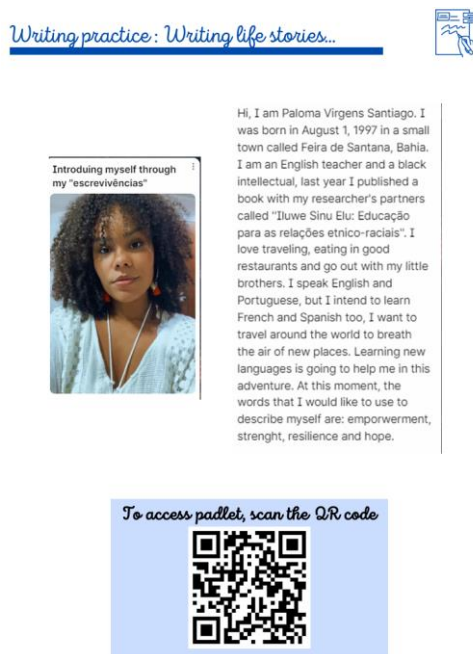
Discuss in pairs

1. Consider what you know about Malala. In your opinion, how does her life impact on society?
2. If you had to write your autobiography, would you prefer to focus on an important event that shaped your life story and identity or to write a profile with information you consider relevant? Justify it.

Fonte: Elaborada pela autora.

A leitura desse texto faria com que os estudantes refletissem sobre a importância do que a ativista representa para a atualidade que ainda é marcada por múltiplas desigualdades, inclusive as de gênero. A sua autobiografia e o entendimento sobre o conceito de escrevivências seria de extrema importância para que eles vislumbrassem através de suas histórias de vida possibilidades de transformação social. Esse exercício introduziria e apresentaria de forma prática como os estudantes deveriam se organizar para a proposta escrita: escrita de um texto autobiográfico.

Figura 24: Proposta de escrita autobiográfica



Fonte: Elaborada pela autora.

Mesmo que os questionamentos e a anunciação de proposições sobre a adoção de um currículo de língua inglesa baseado nas relações étnico-raciais no IFPR estejam presentes na organização desta dissertação, ainda é preciso percorrer um longo caminho para a sua verdadeira implementação. Assim, ao propor práticas pedagógicas insurgentes que se distanciam de uma perspectiva eurocentrada do ensino de inglês, buscamos contribuir para a construção de um currículo que não apenas cumpra as exigências normativas ou apenas reconheça a diversidade, mas que as tome como ponto de partida para a ação educativa.

As atividades aqui apresentadas evidenciam que é possível articular conteúdos gramaticais com temáticas étnico-raciais de maneira crítica e significativa, sem abrir mão da qualidade técnica, nem da formação linguística dos estudantes.

Romper com a ideia de uma língua inglesa neutra e universal é também desmistificar o mito de que o continente africano é homogêneo, silencioso e marginal. É afirmar que o inglês, como qualquer língua, carrega histórias, disputas, corpos e que pode, sim, ser um instrumento de emancipação. Essas proposições não encerram um processo, mas sinalizam um caminho. Um caminho que exige enfrentamento, compromisso político e sensibilidade para ouvir as vozes que por muito tempo foram silenciadas. Que este material sirva como ponto de partida para outros docentes que desejam, também, rasurar o currículo e escrever novas histórias com

e para os seus estudantes. Sendo assim, na próxima seção dialogaremos sobre o que alcançamos até aqui e sobre “a fome” que ainda sinto.

5 “JÁ FIZ PRA ALIMENTAR NOSSAS BOCAS, HOJE FAÇO PRA ALIMENTAR MINHA ALMA E O MEU ESPÍRITO”: OS ATRAVESSAMENTOS DA PESQUISA E A FOME QUE AINDA SINTO¹⁸

*Eu sigo naquela fé que talvez não mova montanhas,
mas arrasta multidões e esvazia camburões.
Preenche salas de aula e corações vazios [...]
E ainda dizem que eu não sou Deus [...], eu faço milagres
Falcão, Djonga¹⁹*

Até aqui, por meio da escrita da presente dissertação, anunciamos como objetivo analisar de que forma os documentos oficiais dos campi de Paranavaí e Paranaguá do Instituto Federal do Paraná evidenciam, ou não, uma educação voltada para as relações étnico-raciais no ensino de língua inglesa, propondo, a partir disso, encaminhamentos curriculares insurgentes que rompam com práticas eurocentradas, embranquecidas e despolitizadas.

Durante esse caminhar, descobrimos o peso da caneta para quem aprende a escrever, a importância do pertencimento para a mudança de nossa realidade e a necessidade de transformar sentimentos em consciência de classe no fazer - ser docente. Para isso, evocamos a voz de vários artistas e intelectuais que poetizam e teorizam a nossa existência.

A análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos, Projetos Pedagógicos de Curso e planos de ensino de língua inglesa nos revelou a existência de lacunas significativas entre o que preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e o que de fato é promovido nos documentos oficiais da instituição. Foi possível perceber que, embora haja menções formais à diversidade e à inclusão, tais aspectos se materializam de forma genérica, muitas vezes restritos a ações pontuais e sem articulação efetiva com o currículo de língua inglesa.

A ausência de autores, autoras e perspectivas afroreferenciadas, bem como o predomínio de abordagens instrumentalizadas e técnicas no ensino de inglês, escancaram um currículo ainda centrado em epistemologias hegemônicas, que pouco dialogam com os corpos,

¹⁸ O título dessa seção anuncia a canção “fome”, também do cantor Djonga, ao longo do texto trago algumas reflexões pessoais permeadas por esta canção.

¹⁹ Canção do álbum “Ladrão” do cantor Djonga.

as vivências e os territórios dos(as) estudantes negros(as). As propostas apresentadas nesta pesquisa, especialmente os planos de aula e materiais didáticos insurgentes, buscaram responder a essa lacuna, oferecendo possibilidades de um ensino de línguas comprometido com a equidade racial e a valorização de saberes plurais.

Ao longo do processo, fui atravessada pelas minhas próprias memórias, dores e descobertas enquanto mulher negra, professora e pesquisadora. A escrita, aqui, não se limita à racionalidade acadêmica: é escrevivência, é denúncia, é reivindicação de presença. Mesmo assim, eu ainda sigo naquela fé que talvez não mova montanhas, mas que preenche salas de aula e corações vazios. Se, no início, mudar a realidade e “alimentar a boca” daquela menina vinda de um bairro periférico da cidade de Feira de Santana era uma causa urgente, ou seja, buscar melhores condições de vida, hoje escrevo para nutrir também minha alma e meu espírito. Como canta Djonga, é preciso transformar a fome de ontem em força ancestral e projeto político que guiará a minha existência e prática docente por qualquer lugar que um dia eu ouse pisar.

Reconheço que esta pesquisa possui limites. O tempo restrito do mestrado impossibilitou o desenvolvimento de mais proposições pedagógicas e a realização de ações formativas com docentes. Ainda assim, creio que este trabalho anuncia um caminho possível: propostas metodológicas que se direcionam para a composição de um currículo antirracista, afrodiaspórico, insurgente. Caminho esse que deve ser percorrido de forma coletiva, crítica e comprometida com a justiça social.

Espero que esta dissertação inspire outras professoras negras a se colocarem no mundo como pesquisadoras, a pautarem suas agendas e a subverterem silêncios, já que “chegar aqui de onde eu vim, é desafiar a lei da gravidade. Preto ou morre ou é preso nessa idade” (Djonga, 2018, junho de 94). Se eu antes fazia apenas para “alimentar a minha boca”, hoje faço também por amor à pesquisa, por memória, por liberdade, mas também pela consciência de que continuo sendo movida a dúvidas e não respostas, de quem tem muitas certezas, eu desconfio.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Polyanna Castro Rocha; SIQUEIRA, Sávio. **A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa**. Revista a Cor das Letras, v. 21, n. 2, p. 169-181, 2020.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. 5. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. 1. ed. São Paulo: Editora Pólen, 2019. 184 p. ISBN 978-85-98349-75-6.

BEZERRA, Fábio Alexandre Silva. **Linguística aplicada transviada: Gênero e sexualidade nos estudos da linguagem em perspectiva descolonial, interseccional e transdisciplinar** /Fábio Alexandre Silva Bezerra; Prefácio de Rodrigo Borba; Posfácio de Marcela Zamboni. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023.

BORGES, Roberto. **Dossiê O movimento negro educador**. 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024**. Altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 26 set. 2024, p. 3.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/cne-aprova-novas-diretrizes-para-o-ensino-medio> > Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e**

Africana. Resolução CNE/CP nº 01/2004. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_1_2004.pdf> . Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. **Evolução da Educação Brasileira.** Ministério da Educação. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira#:~:text=A%20nova%20LDB%20substitui%20a,1961%2C%20que%20tratavam%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.>> Acesso em: 31 mar. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** 1996. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 31 mar. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** 2003. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 31 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento-base.** Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais,** 1998. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208901-rceb03-98&category_slug=setembro-2021-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 31 mar. 2025.

BRAZOROTTO, Cintia Magno; VENCO, Selma Borghi. **Educação profissional no Brasil: História e política dos institutos federais.** ETD Educação Temática Digital, v. 23, n. 2, p. 487-505, 2021.

CAMARGO, Mábia. **atlântico negro paiol:** como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa?. 2012.

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

COMINATO, TAMIRIS RIBEIRO. **Organização escolar: um estudo sobre o projeto político pedagógico.** Gestão & Educação, v. 2, n. 01, p. 140 a 147-140 a 147, 2021.

CUSTÓDIO, Márcia Moreira; DE OLIVEIRA, Talita Lucas Belizário. **Entre a legalidade e a legitimidade: os desafios e avanços do NEABI na implementação da temática étnico-racial no currículo.** Revista Ciranda, v. 5, n. 3, p. 217-231, 2021.

DA SILVA, Lílian Carine Madureira Vieira; SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. **Educação para as Relações Étnico-Raciais: possibilidade da educação e um currículo antirracista?.** Revista Docência e Cibercultura, v. 5, n. 2, p. 243-261, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos.** 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 24-25.

FERREIRA, Anne de Matos Souza; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Ações dos núcleos de estudos afro-brasileiros (neabs) institucionalizados dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (ifets) no período de 2006 a 2017.** Revista Exitus, v. 9, n. 5, p. 215-242, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Joaquim B. Barbosa et al. **A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro**. Revista de informação legislativa, v. 38, n. 151, p. 129-152, 2001.

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.

GOMES, Nilma Lino. **O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas**. Revista de filosofia Aurora, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. Superando o racismo na escola, v. 2, p. 143-154, 2005.

HOOKS, Bell. **Olhares negros, raça e representação**. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **A história do Instituto**. Paraná, 2024. Disponível em: < <https://ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/historia/> > Acesso em: 17 mai. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Bolsas e Auxílios – Campus Londrina**. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/londrina/menu-alunos/area-do-estudante/secao-pedagogica-e-de-assuntos-estudantis-sepae/bolsas-e-auxilios/>. Acesso em: 8 mai. 2025

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Inscrições para Processo Seletivo 2024/2025 do IFPR estão abertas**. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/inscricoes-para-processo-seletivo-2024-2025-do-ifpr-estao-abertas/>. Acesso em: 8 mai. 2025

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso**. Campus Paranaguá. Paraná, 2023. Disponível em: < <https://ifpr.edu.br/paranagua/wp-content/uploads/sites/20/2024/04/PPC-EMI-Meio-Ambiente.pdf> > Acesso em: 19 abr. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso**. Campus Paranavaí. Paraná, 2020. Disponível em: < <https://ifpr.edu.br/paranavai/wp-content/uploads/sites/21/2017/05/PPC-INFORMARTICA-TURMAS-INICIO-2016.pdf> > Acesso em: 19 abr. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Campus Paranaguá. Paraná, 2022. Disponível em: < https://docs.google.com/document/u/1/d/e/2PACX-1vSJV69jkrhSY2bPO_5QFXTQSK7nIk3PSyLNfKtn8dqvsyDGBZ1VEGg0xArD73j-xA/pub >. Acesso em: 19 abr. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Campus Paranavaí. Paraná, 2020. Disponível em: < <https://ifpr.edu.br/paranavai/wp-content/uploads/sites/21/2021/02/PPP-IFPR-PARANAVAI-2020-2024-VERSAO-FINAL.pdf> > Acesso em: 19 abr. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 53, de 2011. Aprova o Regulamento de Ensino da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFPR**.

Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/07/Res.-53.11.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2025.

KOSTRYCKI, Xana Machado. **Para além do acesso: a política de cotas e o abandono escolar no Instituto Federal do Paraná, Campus Paranaguá**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. **Suleando Conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras volume 01**, 2024.

LOBATO, Glauber de Araujo Barroco. **Educação e as Relações Étnico-Raciais**, p. 158 – 17, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.

MINEIRO, Eliane Cristina Gualberto Melo; LOPES, Frederico Antonio Mineiro. **Processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: das origens da Educação Profissional à criação dos Institutos Federais**. Revista Labor, 2020.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. EDUFBA, 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de pesquisa, n. 117, p. 197-217, 2002.

NUNES, Isabella Rosado. Sobre o que nos move, sobre a vida. **Escrevivência: A Escrita de Nós: Reflexões Sobre a Obra de Conceição Evaristo**, p. 10-24, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em revista, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PASQUALLI, Roberta; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Desafio da docência na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil**. Educar em Revista, v. 39, p. e73172, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores**. Planeta, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.

SALLES, Michele Ribeiro; GIMENEZ, Telma. **Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão**. Revista BELT, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 26-33, 2010.

SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes; SIQUEIRA, Sávio. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. EDUFBA, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**, v. 2, p. 53-60, 1999.

SILVA, Bárbara Rocha. **Políticas Afirmativas nos Institutos Federais: um estudo sobre Teses/Dissertações**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 22, p. e11720-e11720, 2022.

SANTOS, Joelma Silva et al. **Black matters matter: uma bússola apontando para a raça a bordo da nau'formação de professores/as de inglês'**. UFBA, 2021.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; DE SOUZA JÚNIOR, Antônio. **A educação profissional no Brasil**. Revista Interacções, v. 12, n. 40, 2016.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. Education Policy Analysis Archives, v. 26, p. 83-83, 2018.

ZANATTA, Odacir Antônio et al. **Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: IFPR, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA DE SOLICITAÇÃO

À Direção Geral e Coordenação de Ensino dos Campi de Paranavaí e Paranaguá,

Prezados (as) Diretores Gerais e Coordenadores (as) dos Campi de Paranavaí e Paranaguá,

Espero que esta carta os (as) encontre bem.

Como é de conhecimento de ambos, estou concluindo o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Feira de Santana e ao longo desses dois anos de percurso formativo, tenho desenvolvido uma pesquisa de caráter escreviente²⁰, conceito delineado pela intelectual negra Conceição Evaristo e que propõe a narração das experiências de vida enquanto pessoa afro-brasileira, a qual é marcada pela celebração da ancestralidade e pela consciência do seu lugar na diáspora. Esse processo de escrita pretende dar força a voz de mulheres negras que durante muito tempo foram silenciadas por homens e também pelo processo de escravização. Este movimento é de extrema importância para que mostremos, através da força ancestral, as nossas histórias e o que estamos construindo por meio delas. Neste sentido, a minha pesquisa se intitula “Quem aprende a escrever, conhece o peso da caneta: Proposições para construção de um currículo voltado para as relações étnico-raciais no Instituto Federal do Paraná” e pretende, de forma geral, apresentar uma proposição curricular insurgente e afroreferenciada para o IFPR no que diz respeito ao Ensino de Línguas.

Diante desse breve delineamento, venho por meio desta carta (autorizada e assinada pela minha orientadora), solicitar a gentileza de enviar os Planos de Ensino de Língua Inglesa referentes ao ano de 2023 para os campi de Paranavaí e Paranaguá, com o intuito de realizar a triangulação de dados da minha pesquisa, a qual analisa os textos presentes em documentos como “Plano Político Pedagógico”, “Plano Pedagógico curricular” e também os “Planos de Ensino” organizados pelas professoras de Língua Inglesa no ano supracitado. Faço essa solicitação para ambos os territórios pois foi neles que o meu corpo-território fincou os seus pés desde que cheguei ao Paraná.

Agradeço desde já pela colaboração e fico à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

²⁰ NUNES, Isabella Rosado. Sobre o que nos move, sobre a vida. **Escrevivência: A Escrita de Nós: Reflexões Sobre a Obra de Conceição Evaristo**, p. 10-24, 2020.

APÊNDICE B**FICHAS DE ANÁLISE**

Tabela 1: Ficha de análise A

PRINCIPAIS QUESTIONAMENTOS
1. No organograma da gestão, no Projeto Político Pedagógico, há a presença de uma Diretoria de Políticas Afirmativas?
2. Nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos Projetos Políticos Curriculares há menção a alguma política afirmativa? Se sim, quais políticas afirmativas são elencadas nesses documentos?
3. Há menção à Lei 10.639/03? Se sim, de que forma ela é mencionada? O que está elencado no Projeto Político Pedagógico e no Projeto Pedagógico de Curso atende aos objetivos previstos na Lei 10.639/03?
4. Há articulação entre o plano e o PPP/PPC em relação ao ensino antirracista? Se sim, de que forma é feita essa articulação?
5. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas é mencionado nesses documentos? Se sim, qual é o papel do núcleo para a organização escolar?

Tabela 2: Ficha de análise B

PRINCIPAIS QUESTIONAMENTOS
1. Na justificativa dos planos de ensino são utilizadas as regulamentações (DCNERER ou outras políticas educacionais relacionadas à equidade racial) que garantem o exercício da Lei 10.639/03? Se sim, de que forma essas regulamentações são mencionadas?
2. Os objetivos preveem o desenvolvimento de consciência crítica sobre desigualdades raciais? Quais objetivos nessa perspectiva são elencados?
3. Na construção do plano de ensino há a presença de alguma referência que evoque as discussões étnico-raciais nas aulas de língua inglesa? A bibliografia inclui autoras/es negros ou com perspectiva decolonial? Se sim, quais são elas/eles?
4. As metodologias favorecem o debate crítico sobre questões raciais e culturais?
5. Nos planos de ensino a discussão dos conteúdos programáticos é feita de forma contextualizada?

APÊNDICE C

Um olhar para o PPP e os PPCs de Paranavaí e Paranaguá através dos questionamentos elencados no instrumento de análise de dados

QUESTIONAMENTOS	CAMPUS “SERRA DO MAR”	CAMPUS “RIBEIRÕES”
1.No organograma da gestão, no Projeto Político Pedagógico, há a presença de uma Diretoria de Políticas Afirmativas?	No documento analisado, não há menção a uma Diretoria de Políticas Afirmativas. Neste campus, não há uma imagem que apresente o organograma com as diretorias que o IFPR possui, há apenas a organização interna do campus e a atuação de cada uma para o seu pleno funcionamento. Apesar de não ter uma Diretoria de políticas afirmativas, o Campus “Serra do mar” coloca em sua organização o NEABI e suas atribuições para a diminuição de desigualdades étnico-raciais. (p. 32) O núcleo mencionado anteriormente estaria vinculado à DIEXT (Diretoria de Extensão, Arte e Cultura) e não a uma Diretoria de Políticas Afirmativas.	No documento analisado, não há menção a uma Diretoria de Políticas Afirmativas. Há uma imagem que apresenta o organograma de todas as Diretorias do IFPR e a função de cada uma para o funcionamento da instituição. Ao contrário do Campus “Serra do Mar”, há uma imagem que apresenta o organograma de todas as Diretorias do IFPR e a função de cada uma para o funcionamento da instituição. Conforme o que está presente nos documentos, a gestão contempla direções gerais, de ensino, pesquisa, extensão e administrativa, sem setores específicos para ações afirmativas raciais.
2. Nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos Projetos Políticos Curriculares há menção a alguma política afirmativa? Se sim, quais políticas afirmativas são elencadas nesses documentos?	Apontamentos do PPP No Campus “Serra do mar”, na página 54 do PPP, há menção a políticas de inclusão social e assistência estudantil. Segundo o que está previsto, a Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis (SEPAAE) é responsável por mediar as questões inerentes à inclusão	Apontamentos do PPP No campus “Ribeirões”, são mencionadas “políticas de apoio” ao estudante, são elas alimentação, projetos educacionais, transporte, monitoria, moradia, esporte e eventos, aquisição de materiais didáticos e Napne,

	social e assistência estudantil. Como ações de acompanhamento que poderiam dialogar com a presente pesquisa, é possível destacar o “auxílio na implementação” de ações de inclusão social”. Conforme dados explícitos, há a oferta de 60% de cotas para estudantes de escolas públicas e 20% de cotas próprias” (p.54). É importante salientar que o documento não define para quem essas cotas são direcionadas, acreditamos que seja para ingresso na instituição. No que diz respeito às Políticas afirmativas, elas são mencionadas na página 83 do documento, entre elas temos “cotas para o processo seletivo” (aqui não é mencionado para que público são direcionadas). Além disso, há também a menção de eventos a serem organizados pelo NEABI para a “promoção do respeito às diversidades e da cultura de inclusão” (p.83). Apontamentos do PPC Ao contrário do PPP, o PPC não menciona nenhuma política afirmativa, apenas elenca as bolsas de permanência e êxito destinadas aos estudantes (p. 122).	que é o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas. Conforme previsto no documento, o núcleo atua na promoção da igualdade sem que haja distinção “ sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas e socioeconômicas” (IFPR, 2019, p. 70). Além do exposto acima, as políticas de apoio promovem o acesso, a permanência e a conclusão do processo educacional, o documento deixa claro que tais medidas auxiliam pessoas em situação de vulnerabilidade social, algumas bolsas de permanência e auxílio são colocadas. A questão racial não é colocada em nenhum dos pontos (p. 65 – 78). A lei 12.711 (Lei de cotas) é mencionada para definir como ocorre o ingresso dos estudantes no Ensino superior, 50% das vagas são destinadas para estudantes que tiverem cursado o ensino médio integralmente em escola pública e os outros 50% são reservados para estudantes que tiverem cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública (p. 78). Como “política inclusiva” o documento elenca que no processo seletivo realizado para o ensino médio técnico,
--	--	--

		80% das vagas são reservadas para cotas raciais, socioeconômicas e inclusivas (p.183). Apontamentos do PPC No PPC analisado não há nenhuma menção às políticas afirmativas.
3. Há menção à Lei 10.639/03? Se sim, de que forma ela é mencionada? O que está elencado no Projeto Político Pedagógico e no Projeto Pedagógico de Curso atende aos objetivos previstos na Lei 10.639/03?	Apontamentos do PPP Embora as relações étnico-raciais estejam presentes nos princípios éticos (p. 61) do Campus “Serra do Mar”, não há menção alguma à Lei 10.639/03. No que diz respeito às relações étnico-raciais (p. 62), o documento prevê que o campus é comprometido com uma educação antirracista, para isso, conta com o apoio do NEABI para promover ações e pensar em práticas cotidianas voltadas para a valorização das diversidades culturais e raciais na escola. Neste sentido, o documento insinua uma proximidade com os objetivos previstos na lei supracitada, embora ela não seja mencionada. Apontamentos do PPC Conforme dados encontrados no documento, o projeto pedagógico do curso analisado se ampara em fundamentos legais. Entre eles estão elencadas a LDB (Lei 9.394 de 1996), a Lei de criação dos Institutos Federais (Lei 11. 892 de 29 de dezembro de 2008), a	Apontamentos do PPP Não há nenhuma menção à Lei 10.639/03, no entanto, no documento fica explícito que o NEABI é o núcleo institucional responsável por cumprir os objetivos propostos na lei. Apesar de ser mencionado, não existem propostas que indiquem a efetiva atuação do NEABI na organização escolar ou curricular. Apontamentos do PPC No projeto pedagógico de curso analisado, a Lei 10.639/03 é mencionada. Além disso, são elencados os componentes curriculares em que ela pode ser trabalhada e como cada um deles pode abordar o que está previsto como objetivo na referida lei. O documento afirma que essas ações são imprescindíveis para o combate ao racismo e para a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena. Os componentes curriculares colocados no documento são filosofia, sociologia, geografia, artes, história e língua portuguesa. Neste

	Resolução do CNE (Resolução 01 de 05 de janeiro de 2021), que determina as bases para a educação profissional e tecnológica, a Resolução interna do IFPR (Resolução CONSUP 64 de 23 de março de 2022) que fundamenta a construção dos PPCs da instituição, a resolução de criação dos Núcleos de Arte e Cultura (Resolução nº 69 de 13 de dezembro de 2017), a resolução que organiza o processo de avaliação adotado pela instituição (Resolução nº 50 de 14 de julho de 2017), a resolução que institui a criação dos Núcleos de Estudos afro-brasileiros e indígenas (Resolução nº 71 de 20 de dezembro de 2018) e a resolução que institui a política de inovação tecnológica e estímulo ao empreendedorismo (Resolução nº 04, de 28 de março de 2019) A lei 10.639/03 não é mencionada no documento. (p. 10 - 13). No PPP, foi possível observar que o campus propõe uma educação antirracista por meio da atuação inclusiva do NEABI, já no PPC não foi possível observar de que forma os objetivos da lei serão cumpridos, apenas o papel do núcleo é colocado, não as atividades práticas que ele propõe para o exercício da lei.	sentido, há a ausência de proposições voltadas para uma educação voltada para as relações étnico-raciais em língua inglesa. O que está proposto no PPC atende o que está na lei, porém não dialoga com as DCNERER, que propõe que todas as disciplinas podem desenvolver esse trabalho. O documento afirma que “As práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no processo de ensino dos componentes curriculares se baseiam em tendências pedagógicas progressistas, uma vez que alia prática-teoria-prática, ou seja, que o ensinar e aprender parte do que o estudante já sabe, aliando os saberes escolares, construindo um novo conhecimento de forma inter e transdisciplinar, valorizando os conhecimentos dos estudantes. Em meio aos componentes curriculares serão propostas atividades práticas complementares que impelem o estudante a buscar alternativas para solucionar problemas, a experimentar, a aprender e ensinar” (p.21).
4. Há articulação entre o PPP e o PPC em relação ao ensino antirracista? Se sim,	Apontamentos do PPP	Apontamentos do PPP

de que forma é feita essa articulação?	O PPP coloca a importância das relações étnico-raciais para o exercício da educação antirracista “por meio de atividades acadêmicas, encontros, cursos e/ou eventos, para a promoção de relações étnico-raciais positivas, propiciando a discussão sobre preconceito, discriminação racial e valorização das culturas negras, africanas, afrodescendentes e dos povos originários tradicionais (etnias indígenas)” (p.62) Apontamentos do PPC Não há articulação entre o que está previsto no PPP com o PPC, o primeiro documento propõe uma educação antirracista citando as relações étnico-raciais, entretanto, o segundo documento coloca que os componentes curriculares, conforme expresso na BNCC, abordem temas transversais como meio ambiente, economia, saúde, cidadania, civismo, multiculturalismo, ciência e tecnologia (p. 44). Relações étnico-raciais não são mencionadas. Além disso, no que diz respeito à organização curricular, estão previstas a elaboração de projetos curriculares que dialoguem com a comunidade acadêmica e o fortalecimento de currículos que promovam a permanência e o êxito dos grupos sociais atendidos pelas políticas de inclusão social e étnico-racial, não há	No que diz respeito ao Ensino, o PPP define que as diretrizes curriculares são organizadas por meio do estatuto acadêmico do IFPR (2015) e apresenta as seguintes concepções e fundamentos: “[...] fundamentadas em bases filosóficas, psicológicas, pedagógicas, socioculturais e legais, e estarão expressas no seu Projeto Político Institucional - PPI, norteados pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano” (IFPR, 2019, p.111). Não há nenhuma menção à educação antirracista, nem mesmo quando é colocada a política de igualdade e identidade. Apontamentos do PPC O termo “educação antirracista” não é mencionado, no entanto, o documento prevê que haja uma integração entre os conteúdos específicos dos componentes do núcleo comum com os objetivos previstos na Lei 10.639/03. Apesar de elencar como isso pode acontecer na prática, a língua inglesa não é
---	--	--

	descrição de como a integração dos conteúdos será feita para cumprir os objetivos propostos para a elaboração de currículo antirracista (p. 121). Analizando a ementa de língua inglesa I (p.64), é possível observar os seguintes pontos: - A ementa propõe o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, escuta e oralidade), o que é um ponto positivo, pois abre espaço para diferentes práticas didáticas; - Foco em situações comunicativas simples e necessidades concretas (apresentações pessoais, cotidiano, perguntas e respostas sobre si e outros); - Há uma menção à leitura e análise de “gêneros textuais simples do panorama de produção cultural”; - Estratégias de leitura: skimming e scanning (leitura global e busca de informações específicas). Analizando a ementa de língua inglesa II (p.72), é	colocada. Analizando a ementa de língua inglesa I, (p.44) é possível observar os seguintes pontos: - Apresentação de aspectos estruturais da língua; - Apresentação de habilidades instrumentais - leitura e tradução; - Metodologias tradicionais; - Bibliografia que reforça uma abordagem voltada para a gramática, vocabulário e leitura instrumental. Analizando a ementa de língua inglesa II (p. 54), é possível observar os seguintes pontos: - Apresentação de aspectos gramaticais da língua; - Habilidades instrumentais: tradução, vocabulário técnico, uso de dicionário; - Metodologia e bibliografias tradicionais. Na ementa de língua inglesa III (p. 63), é possível observar os mesmos pontos elencados anteriormente. Pontos críticos observados: A análise das ementas reforça uma abordagem de ensino de línguas instrumental, o que a limita a aspectos técnicos, sem que haja reflexão crítica e que a aborde enquanto língua
--	---	--

	possível observar os seguintes pontos: - A ementa da disciplina Língua Inglesa II mantém uma proposta semelhante à observada na ementa de Língua Inglesa I; - Foca no desenvolvimento das habilidades linguísticas (leitura, escrita, escuta e oralidade), voltadas para situações comunicativas básicas e cotidianas. No campus “Serra do mar”, não há previsão de oferta da disciplina língua inglesa III. Pontos críticos observados: A ementa não explicita qualquer abordagem de diversidade cultural, étnica ou racial nos conteúdos ou nas práticas propostas. A ideia de “panorama de produção cultural” é muito genérica e poderia ser uma porta de entrada para discutir representações culturais diversas, inclusive africanas, afro-diaspóricas, indígenas, mas isso não aparece claramente. Ademais, a escolha da bibliografia básica e complementar reforça uma perspectiva tradicional e eurocentrada do ensino de inglês: Não há obras que tragam discussões sobre racismo, colonialismo, culturas africanas, afro-americanas,	global. Não há qualquer perspectiva de que a língua (inclusive suas estruturas gramaticais) seja uma ferramenta de construção de mundo, de poder e de identidade. A gramática continua sendo ensinada como "neutra", sem discutir como ela pode expressar ou esconder opressões. Além disso, há a invisibilização das relações étnico-raciais, o que não contribui para um ensino antirracista. Tal prática pode reforçar visões eurocêntricas. Neste sentido, não há articulação entre o PPP e o PPC no que diz respeito à educação antirracista.
--	---	--

	indígenas ou perspectivas críticas sobre o inglês como língua global. Neste sentido, a bibliografia é focada em ensino instrumental, gramática e vocabulário técnico, sem diálogo com questões sociais, culturais ou políticas.	
5.O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas é mencionado nesses documentos? Se sim, qual é o papel do núcleo para a organização escolar?	O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas é mencionado no documento na página . Conforme descrito, tem a “função de fomentar a formação, a produção de conhecimentos e a realização de ações que contribuam para a valorização da história, das identidades e culturas negras, africanas, afrodescendentes e dos povos originários tradicionais (etnias indígenas) no IFPR e para a superação de diferentes formas de discriminação étnico-racial”(p.32). No PPC, o NEABI é mencionado como uma política inclusiva e o seu papel é “promover a inclusão e fomentar a formação, a produção de conhecimentos e a realização de ações que contribuam à superação de diferentes formas de discriminação étnico-racial e à valorização da história, das identidades e culturas negras, africanas, afrodescendentes e dos povos originários tradicionais (etnias indígenas) no IFPR. O	O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas é mencionado no PPP na página 178, conforme proposto no documento, o núcleo é responsável por promover a inclusão, definida pelo instituto como “ [...] aqueles que se encontram em alguma situação de desvantagem, como as minorias, as exceções, os que estão fora dos processos produtivos, todos esses devem ter reconhecida a sua condição de ser humano e incluídos em todos os processos, possibilidades e oportunidades dessa sociedade (IFPR, 2019, p. 176) e também por subsidiar “ [...] a formação, a produção de conhecimentos e a realização de ações que contribuam para a valorização da história, das identidades e culturas negras, africanas, afrodescendentes e dos povos originários tradicionais (etnias indígenas) como forma de superação de diferentes formas de discriminação étnico-racial. Além disso, possuem o papel de

	NEABI assessora a Pró-reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROEPPI) na gestão das políticas públicas, favorecendo o fortalecimento, a criação e a implementação de diretrizes, metas e ações com foco nessas identidades socioculturais. O NEABI Paranaguá promove ações de acolhimento aos estudantes, com especial atenção aos 128 cotistas, bem como acompanhamento das discussões sobre a lei de cotas e bancas de heteroidentificação, além da organização da Semana da Consciência Negra'' (p. 128).	assessorar a PROEPPI na gestão das políticas públicas, contribuindo assim com o fortalecimento, a criação e a implementação de diretrizes, metas e ações com foco nessas identidades socioculturais'' (IFPR, 2019, p. 177). No PPC não há nenhuma menção ao NEABI.
--	--	--

APÊNDICE D

Relações étnico-raciais e as emergências nos planos de ensino de língua inglesa de Paranavaí e Paranaguá

QUESTIONAMENTOS	CAMPUS “SERRA DO MAR”	CAMPUS “RIBEIRÕES”
1. Na justificativa dos planos de ensino são utilizadas as regulamentações (DCNERER ou outras políticas educacionais relacionadas à equidade racial) que garantem o exercício da Lei 10.639/03? Se sim, de que forma essas regulamentações são mencionadas?	Língua Inglesa I Não. O plano de ensino não menciona a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), nem qualquer outra política educacional que garanta a equidade racial. A justificativa prioriza o ensino de língua inglesa através de gêneros diversos e a relação com a vida cotidiana dos estudantes, mas não elenca diretrizes específicas sobre relações étnico-raciais. Língua Inglesa II Não. O plano não menciona a Lei 10.639/03, nem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER e tampouco outras normativas voltadas para educação antirracista ou equidade racial. Toda organização do plano de ensino gira em torno de leitura, produção textual e análise linguística, mas sem referência às legislações que pautam a obrigatoriedade da temática racial nas escolas.	Língua Inglesa I Não. A justificativa do plano de ensino não menciona a Lei 10.639/03, nem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e tampouco outras políticas voltadas para a equidade racial. A justificativa se baseia em uma abordagem dialógica de linguagem (referenciando Bakhtin) e em práticas discursivas, mas sem qualquer menção à legislação antirracista ou às políticas afirmativas. Língua Inglesa II Não. O plano de ensino de Língua Inglesa II, assim como o de Língua Inglesa I, não menciona a Lei 10.639/03, nem as DCNERER (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais), nem qualquer outra política de ações afirmativas voltada à equidade racial. A justificativa se fundamenta em uma concepção sociológica da linguagem, destacando o caráter social e histórico da língua, mas não

		articula essa concepção à questão racial, étnica ou cultural de forma direta. Língua Inglesa III Não. O plano de ensino não menciona a Lei 10.639/03, nem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), nem qualquer outra política educacional específica para equidade racial. A metodologia apresenta uma abordagem social da linguagem, mas sem fazer referência direta a políticas de promoção da igualdade racial ou à necessidade de incluir perspectivas étnico-raciais no ensino de língua inglesa.
2.Os objetivos preveem o desenvolvimento de consciência crítica sobre desigualdades raciais? Quais objetivos nessa perspectiva são elencados?	Língua Inglesa I Não. O objetivo geral e os detalhamentos focam no desenvolvimento de habilidades linguísticas, no domínio de variedades da língua e na ampliação do repertório sociocultural. Embora haja a intenção de formar alunos capazes de interpretar contextos socioculturais e intertextuais, não há previsão explícita para o desenvolvimento da consciência crítica sobre desigualdades raciais, racismo ou colonialismo. Língua Inglesa II Não. O plano propõe desenvolver as capacidades	Língua Inglesa I Não há previsão direta para o desenvolvimento de consciência crítica sobre desigualdades raciais. Embora o objetivo geral mencione “compreender melhor o mundo em que vivem e participar dele como cidadãos críticos”, essa “cidadania crítica” não é explicitada em termos de raça, etnia, colonialismo, ou qualquer questão ligada à desigualdade racial. Nos objetivos específicos, também não há nenhuma meta que trate da questão racial ou cultural de forma clara. O foco permanece no desenvolvimento das

	linguísticas e sociolinguísticas dos estudantes, mas a formação de uma consciência crítica não é vinculada à análise de desigualdades raciais ou relações de poder racializadas. Os objetivos focam na ampliação do repertório linguístico e na competência textual, sem trazer metas voltadas à reflexão crítica sobre raça, etnia ou questões históricas/culturais de opressão.	habilidades linguísticas e na leitura como prática social, mas sem vínculo explícito com as relações étnico-raciais. Língua Inglesa II Não há previsão direta para o desenvolvimento da consciência crítica sobre desigualdades raciais. O objetivo geral fala em formar “cidadãos críticos”, mas, assim como no plano de Língua Inglesa I, esse conceito de “crítico” não é especificado em relação às questões raciais, étnicas ou culturais. Os objetivos específicos mantêm o foco no desenvolvimento de habilidades linguísticas e estratégias de leitura, sem menção à reflexão sobre racismo, colonização, ou desigualdades raciais. Não há objetivos que contemplem a valorização das culturas afro-diaspóricas, indígenas ou outras. Língua Inglesa III Não. Embora o objetivo geral fale em formar “cidadãos críticos”, não há direcionamento explícito para a formação de consciência crítica sobre desigualdades raciais. Os objetivos específicos focam no desenvolvimento das competências linguísticas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) e na leitura crítica em sentido mais amplo, mas
--	---	---

		sem menção às relações étnico-raciais, discriminação ou diversidade cultural.
3. Na construção do plano de ensino há a presença de alguma referência que evoque as discussões étnico-raciais nas aulas de língua inglesa? A bibliografia inclui autoras/es negros ou com perspectiva decolonial? Se sim, quais são elas?	Língua Inglesa I Não. A bibliografia básica e complementar é composta por livros de gramática, dicionários e materiais de práticas pedagógicas tradicionais em ensino de línguas. Nenhuma obra indicada traz perspectiva decolonial, nem se refere a autoras/es negros ou indígenas. Também não há referências que evoquem diretamente a discussão sobre raça, cultura afro-diaspórica ou povos originários. Língua Inglesa II Não. A bibliografia utilizada (básica e complementar) é composta por: materiais didáticos tradicionais para o ensino de inglês, obras de práticas pedagógicas em ensino de línguas, gramáticas e dicionários. Nenhuma referência trabalha com a perspectiva decolonial, crítica racial, nem há autoras/es negros/as ou indígenas. Não há, portanto, indicativos de que as discussões étnico-raciais possam ser incentivadas através das referências	Língua Inglesa I Não há referências às discussões étnico-raciais. A bibliografia básica e complementar é composta por obras tradicionais de ensino de inglês, dicionários, gramáticas e estratégias de leitura instrumental. Nenhum autor ou autora negra, indígena, nem referências com perspectiva decolonial estão presentes no plano. Também não aparecem textos que abordem cultura afro-diaspórica, indígena, ou que proponham uma crítica à hegemonia do inglês como língua colonizadora. Língua Inglesa II Não há referências que evoquem discussões étnico-raciais. A bibliografia básica e complementar é formada por obras tradicionais voltadas ao ensino de inglês, gramática, vocabulário, leitura instrumental e dicionários. Não há autoras/es negras/os, indígenas ou referências com perspectiva decolonial. Também não há textos que proponham reflexões sobre a relação entre língua, poder e colonialismo, ou sobre identidades culturais de povos racializados.

	bibliográficas.	Língua Inglesa III Não. O plano não inclui referências que evoquem discussões étnico-raciais. A bibliografia básica e complementar é composta por: livros didáticos tradicionais de ensino de inglês, dicionários, materiais voltados ao inglês instrumental e gramática. Não há presença de autores/as negros/as, indígenas ou de perspectivas decoloniais nas leituras recomendadas.
4.As metodologias favorecem o debate crítico sobre questões raciais e culturais?	Língua Inglesa I Parcialmente, mas de forma genérica. A metodologia propõe a análise de diferentes gêneros textuais e a discussão de temas interdisciplinares relevantes para os estudantes. Isso abre espaço potencial para tratar de questões culturais mais amplas. Contudo, não há uma intencionalidade explícita para debater as questões raciais, identitárias ou decoloniais. Assim, o debate sobre diversidade cultural e relações étnico-raciais fica dependendo da escolha de temas e materiais feita pelo professor, e não é garantido pelo plano.	Língua Inglesa I Parcialmente, mas de forma genérica e não direcionada para questões raciais. O plano propõe uma metodologia dialógica baseada em Bakhtin, valorizando o trabalho com diferentes gêneros textuais e práticas discursivas. Existe a intenção de trabalhar com temas “relevantes para o aluno e para a sociedade”, o que abre uma possibilidade, mas não há nenhuma orientação clara para que essas temáticas incluam as relações étnico-raciais ou a história e cultura afro-brasileira e indígena. Ou seja, o espaço metodológico existe, mas a ausência de direcionamento e de bibliografia específica

	Língua Inglesa II Parcialmente, mas sem intencionalidade clara para raça/cultura. As metodologias descritas priorizam: trabalhos em grupo, discussão de temas interdisciplinares, reflexão sobre gêneros discursivos. Essa organização poderia ser aproveitada para inserir temas raciais e culturais. No entanto, não há intencionalidade explícita para que isso ocorra. O foco metodológico permanece na prática linguística e na leitura de textos cotidianos (mídia, música, cinema, internet) sem direcionamento específico para culturas racializadas ou decoloniais.	indica que o debate racial dificilmente será promovido sem uma ação intencional por parte do/a docente. Língua Inglesa II Parcialmente, mas de forma genérica e não direcionada às questões raciais. A metodologia parte de uma concepção social da linguagem, afirmando que os significados são construídos social e historicamente. Essa abordagem abre uma possibilidade de debate crítico, mas o plano não direciona intencionalmente esse espaço para discussões raciais, decoloniais ou interculturais. O foco permanece no uso de diferentes gêneros discursivos (jornalístico, literário, publicitário, digital), mas sem indicar que esses textos incluam produções de sujeitos negros, indígenas ou outras vozes subalternizadas. Língua Inglesa III Parcialmente, mas de forma genérica e não direcionada às questões raciais. A metodologia propõe o trabalho com diferentes gêneros discursivos e assume uma visão social da linguagem, o que abre a possibilidade de reflexão crítica. No entanto, não há indicação explícita para que os debates abordem questões raciais, culturais ou
--	---	---

		decoloniais. Sem essa intencionalidade curricular, o espaço de debate crítico sobre raça, colonialismo ou cultura negra/indígena fica dependente da escolha individual do/a docente, não sendo garantido pelo plano.
5. Nos planos de ensino a discussão dos conteúdos programáticos é feita de forma contextualizada?	Língua Inglesa I Sim, de forma geral. O plano prevê a prática da língua inglesa através de situações cotidianas, utilizando materiais diversos (música, cinema, internet, textos publicitários, etc.), o que configura uma proposta de ensino contextualizado. Apesar disso, essa contextualização não assegura que conteúdos de diversidade racial, cultural ou social sejam explorados, pois os temas indicados são de interesse geral e não há direcionamento para inclusão de produções de sujeitos negros, indígenas ou de outras culturas marginalizadas. Língua Inglesa II Sim, mas de forma limitada. O plano prevê a contextualização da prática linguística em temas atuais e cotidianos, como tecnologia, vida estudantil e comunicação. Entretanto, não há garantia de que a contextualização	Língua Inglesa I Em partes, sim, mas de forma limitada. O plano prevê o trabalho com “gêneros diversos”, estratégias de leitura, vocabulário e estruturas gramaticais. Porém, o conteúdo programático não define que tipo de textos ou temas serão abordados. Sem essa definição, a contextualização fica restrita à prática linguística, sem garantia de inserção de temas culturais, históricos ou sociais, especialmente relacionados às relações étnico-raciais. Essa ausência de indicação de temas específicos contribui para a possibilidade de reprodução de um currículo neutro ou eurocentrado, sem diálogo com as culturas negras, indígenas ou outras vozes subalternizadas. Língua Inglesa II Em partes, sim, mas de forma limitada. O plano propõe o trabalho com

	inclua discussões sobre diversidade cultural, identitária ou racial. A escolha de temas depende dos materiais didáticos e das decisões do professor em sala de aula, sem obrigatoriedade curricular explícita.	“gêneros diversos” e práticas discursivas contextualizadas, o que sugere uma preocupação com o uso da língua em situações reais. Contudo, não há definição clara sobre que temas, contextos sociais ou culturais serão abordados. Essa ausência de especificidade permite que o ensino se mantenha na perspectiva tradicional, sem garantia de inserção de debates sobre raça, cultura, colonialismo ou diversidade. Língua Inglesa III Em partes, sim, mas de forma limitada. O plano trabalha com gêneros diversos e prevê atividades de leitura, produção oral e escrita e estudo gramatical de forma contextualizada nas práticas sociais. Porém, a escolha dos conteúdos (baseada no livro “Joy”) não especifica contextos culturais ou sociais diversos que incluam a pluralidade étnico-racial. Assim, a contextualização ocorre em termos de prática linguística, mas não necessariamente incorpora a diversidade racial e cultural nas temáticas abordadas.
--	--	---

APÊNDICE E

Proposições de planos de aula insurgentes

PLANO DE AULA 01
“Unraveling verbal and nominal groups through Black intellectuals”
PRÉ-REQUISITO
Os estudantes do ensino técnico profissionalizante de nível médio até o momento da aula, já tiveram contato com a língua inglesa durante 8 meses, nessas aulas eles aprenderam expressões básicas do idioma, informações pessoais e já conseguem ler e compreender alguns textos propostos na língua alvo. Na aula anterior, foi trabalhada uma atividade de reconhecimento de gêneros textuais e a professora solicitou que os estudantes destacassem alguns grupos nominais e verbais a partir do texto que foi apresentado. Diante dessa atividade, percebeu-se que os estudantes não sabiam o que seria um grupo verbal ou nominal, os seus elementos e sua importância para o aprendizado da língua inglesa. Na aula de hoje, abordaremos o conceito de grupos nominais e os elementos que os compõem.
JUSTIFICATIVA
A lei 10.639/03 propõe a obrigatoriedade de discussões de temáticas que abarquem questões relacionadas à história e cultura afro-brasileira. Abrir espaço para estas discussões dentro de sala de aula contribui para um ensino com abordagem significativa e que abarca as diversidades e diferenças que constituem os corpos-territórios dos estudantes. Tomando como base a supracitada lei, os estudantes aprenderão um conhecimento gramatical através da temática intelectuais negras e o discurso da abolicionista Sojourner Truth.
OBJETIVOS
GERAL 1. Desenvolver a compreensão e identificação dos grupos verbais e nominais em língua inglesa.

ESPECÍFICOS

- 1.Reconhecer a importância do aprendizado da língua inglesa;
2. Conectar o aprendizado de língua inglesa ao empoderamento e à justiça social;
3. Promover discussões e reflexões sobre gêneros textuais e intelectuais negras;
4. Contextualizar o conceito de grupos verbais e nominais através do discurso *Ain't I a woman?* ;
5. Reconhecer grupos verbais e nominais inseridos no discurso *Ain't I a woman?*.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

1. Grupos verbais e nominais
2. Gêneros textuais;
3. Black intellectuals;
4. Discurso *Ain't I a woman?*
5. Projeto de escrita: Protest signs.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Primeiro momento

- 1.Primeiramente, os estudantes tomarão conhecimento do resultado de uma atividade anterior dada em sala de aula e saberão a motivação da aula de hoje;
2. Em seguida, será explicado o tema da aula: Grupos verbais e nominais no ensino-aprendizado de línguas através de intelectuais negra;
3. Será feita uma contextualização do ensino da língua inglesa dentro da realidade dos estudantes;
4. Dialogarmos sobre Importância do aprendizado da língua inglesa para o empoderamento e justiça social;

Segundo momento

5. Definição do conceito de gêneros textuais e o reconhecimento de intelectuais negras
- 6.Apresentação do vídeo de Sojourner Truth e o discurso *Ain't a woman?*
7. Definição e caracterização de grupos verbais e nominais;

Terceiro momento

8. Exercícios referentes ao discurso trabalhado;
- 9: Avaliação: Produção de cartazes de protesto para a luta a favor dos direito das mulheres negras.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro branco, marcador para quadro branco, projetor, powerpoint, caixa de som.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

1. Avaliação diagnóstica realizada na aula anterior;
2. Observação sobre a participação e envolvimento dos estudantes nas atividades;
3. Exercícios envolvendo verbal and nominal groups;
4. Proposta escrita: Escrever cartazes de protesto relacionados aos direitos das mulheres utilizando de forma correta os grupos verbais e nominais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Polyanna Castro Rocha; SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua franca: da cena do mundo para a cena da sala de aula. *fólio-Revista de Letras*, v. 8, n. 1, 2016.

BERTH, Joice. Empoderamento. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

MARCUSCHI. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/> >
Acesso em: 21/11/2022.

Disponível em: < <http://www.uefap.net/grammar/grammar-in-eap-nouns/grammar-in-eap-nominal-groups> > Acesso em 21/11/2022.

Disponível em: < <http://www.uefap.net/grammar/grammar-in-eap-verbs/grammar-in-eap-verbal-group> > Acesso em 21/11/2022.

Disponível em: < <https://www.feminist.com/resources/artspeech/genwom/sojour.htm> >
Acesso em 21/11/2022.

Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=gTHm_Zeok5c > Acesso em 21/11/2022.

PLANO DE AULA 02
“English without borders”: A critical approach to teaching English as an international language
PRÉ-REQUISITO
Os estudantes do ensino técnico profissionalizante de nível médio até o momento da aula, tiveram contato com a língua inglesa durante 8 meses, nestas aulas eles aprenderam expressões básicas do idioma, informações pessoais e já conseguem ler e compreender alguns textos propostos na língua alvo através da utilização de estratégias de leitura. Na aula anterior, foi realizado um levantamento de conhecimento prévio sobre as necessidades dos estudantes em relação à utilização da língua e quais conhecimentos são mobilizados através dela, ao serem questionados sobre países e personalidades falantes de inglês, foram elencados apenas países hegemônicos como Estados Unidos e Reino Unido e personalidades que fazem parte dos países supracitados. Diante das crenças elencadas pelos estudantes, percebeu-se que eles possuem uma visão linguística que ainda não compreende o conceito de língua inglesa como língua franca e sua importância para a aprendizagem de forma decolonial. Na aula de hoje, falaremos sobre uma língua sem fronteiras, que é utilizada para a comunicação com o mundo globalizado e que pode amparar elaborações dos mais diversos níveis: pedagógico, político, cultural, social, científico, tecnológico e também ideológico.
JUSTIFICATIVA
Infelizmente no contexto em que estamos inseridos a língua inglesa ainda é vista de forma hegemônica e embranquecida, há um latente desconhecimento sobre países que a tem como língua oficial. Tal posicionamento se deve a visão que temos sobre o aprendizado do referido idioma. Neste sentido, compreendê-lo através da ótica decolonial é de extrema importância para romper mitos e crenças, além de nos posicionar em um mundo globalizado de forma respeitosa. Diante de todos os fatores, o presente plano de aula justifica-se por conta de sua relevância e de sua importância para o entendimento do conceito de língua franca.
OBJETIVOS
GERAL 1. Discutir o conceito de língua inglesa como língua franca e sua importância para a

prática de respeito às diferenças.

ESPECÍFICOS

1. Reconhecer a importância do aprendizado de língua inglesa
2. Identificar e reconhecer países que possuem a língua inglesa como língua oficial;
3. Apresentar a autora Chimamanda e o livro ‘‘Perigo de uma história única’’;
4. Discutir sobre atitudes respeitadas e discriminação;
5. Identificar e empregar os modais should/ shouldn’t e must/mustn’t;
6. Produzir um cartaz motivacional empoderando as pessoas e as encorajando a respeitar as diferenças.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

1. Conceito de inglês como língua franca;
2. Inglês ao redor do mundo: Países e suas bandeiras;
3. Inglês ao redor do mundo: A língua inglesa como língua oficial;
4. Informações pessoais;
5. Modal verbs: Should x must;
6. Projeto de escrita: Organização de cartazes motivacionais.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Primeiro momento

1. Primeiramente, os estudantes tomarão conhecimento do resultado de uma atividade anterior dada em sala de aula e saberão a motivação da aula de hoje;
2. Em seguida, será explicado o tema da aula: Inglês sem fronteiras;
3. A professora fará a contextualização do ensino da língua inglesa dentro da realidade dos estudantes;
4. Após o momento de contextualização, será apresentado aos estudantes o conceito de Inglês como língua franca e sua importância para o aprendizado da língua inglesa através de uma perspectiva decolonial;

Segundo momento

5. Após a discussão do conceito de inglês como língua franca, será feito o reconhecimento dos países não hegemônicos que possuem a língua inglesa como língua oficial;
6. Para consolidar a discussão anterior, será feita a apresentação da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, os estudantes farão em pares a leitura do texto e alguns elementos relacionados a ele serão discutidos com o grupo;
7. Após o processo de leitura será proposto um momento de discussão sobre preconceito e discriminação;
8. Através da discussão promovida, será abordado o conteúdo gramatical: Should e must ;
9. Os estudantes farão um exercício referente ao tópico gramatical trabalhado;

Terceiro momento

10. Será apresentado aos estudantes a proposta de avaliação para a próxima aula e as instruções para que eles possam organizá-la: Construção de um cartaz com uma mensagem motivacional empoderando as pessoas e as encorajando a respeitar as diferenças.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro branco, marcador para quadro branco, projetor, powerpoint.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

1. Avaliação diagnóstica realizada na aula anterior
2. Observação sobre a participação e envolvimento dos estudantes nas atividades;
3. Exercícios envolvendo os modal verbs must/mustn't - should/shouldn't;
4. Proposta escrita: Produzir cartazes encorajando as pessoas a respeitarem as diversidades e diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Polyanna Castro Rocha; SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua franca: da cena do mundo para a cena da sala de aula. **fólio-Revista de Letras**, v. 8, n. 1, 2016.

RITCHER, Carla. Take action! 1 ed. São Paulo: Editora Ática.

The danger of a single story. Disponível em: <https://fs.blog/chimamanda-adichie-the-danger-of-a-single-story>. Acesso em: 11 de julho de 2023

PLANO DE AULA 03

Writing your own story: getting to know the autobiography genre: English for specific purposes

PRÉ-REQUISITO

Os estudantes do ensino técnico profissionalizante de nível médio até o momento da aula, tiveram contato com a língua inglesa durante 9 meses; eles aprenderam expressões básicas do idioma, informações pessoais e já conseguem ler e compreender alguns textos propostos na língua alvo através da utilização de estratégias de leitura. Na aula anterior, dialogamos um pouco sobre nossas histórias de vida e o que podemos ressignificar através dela, ao serem questionados sobre o assunto, muitos estudantes se mostraram sem nenhuma perspectiva em relação a isso e não compreenderam que tal abordagem pode ser de extrema importância para o seu empoderamento pessoal e linguístico. Desta forma, na aula de hoje, falaremos sobre o conceito de escriturais e empoderamento através do olhar das intelectuais negras Conceição Evaristo e Joice Berth. Além disso, escreveremos uma autobiografia.

JUSTIFICATIVA

A lei 10.639/03 propõe a obrigatoriedade de discussões de temáticas que abarquem questões relacionadas à história e cultura afro-brasileira e a Lei 14.986/24 visa corrigir desigualdades históricas e promover uma educação que valorize a diversidade trazendo para a prática em sala de aula mulheres que fizeram história. Neste sentido, o presente plano de aula se justifica por estar em conformidade com as normativas supracitadas e por promover o empoderamento linguístico dos estudantes através do conhecimento produzido por intelectuais negras.

OBJETIVOS

GERAL

1. Discutir sobre o conceito de escrevivências e sua importância para o empoderamento;

ESPECÍFICOS

1. Dialogar sobre habilidades de leitura em inglês;
2. Reconhecer diferentes gêneros textuais;
3. Elencar qual conhecimento prévio os estudantes possuem em relação ao gênero textual autobiografia;
4. Reconhecer elementos que constituem uma autobiografia;
5. Produzir uma escrita autobiográfica sobre si.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

1. Conceito de escrevivências;
2. Conceito de empoderamento;
3. Conceito de gêneros textuais;
4. Gêneros textuais;
5. Autobiografia;
6. Projeto de escrita: Escrita autobiográfica.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Primeiro momento

1. Primeiramente, os estudantes tomarão conhecimento do resultado de uma atividade anterior dada em sala de aula e saberão a motivação da aula de hoje;
2. Em seguida, será explicado o tema da aula: Writing your own story: getting to know the autobiography genre;
3. A professora fará a contextualização da temática fazendo algumas perguntas aos estudantes elencando o seu conhecimento prévio e definindo a concepção de escritórias e empoderamento;
4. Após o momento de contextualização os estudantes dialogam sobre suas habilidades de leitura em inglês;

Segundo momento

5. Após a discussão do ponto anterior os estudantes devem fazer uma reflexão sobre o conceito de gêneros textuais;
6. Após esse momento, eles devem pensar sobre intelectuais negras e mulheres que foram historicamente importantes;
6. Para consolidar a discussão anterior, será feita a apresentação de algumas intelectuais negras e o trabalho que elas desenvolvem;
7. Através dessas intelectuais os estudantes reconhecerão diferentes gêneros textuais ;
8. Os estudantes farão a leitura da autobiografia da jovem Malala ;

Terceiro momento

10. Será apresentado aos estudantes a proposta de avaliação para a próxima aula e as instruções para que eles possam organizá-la: Escrita de uma autobiografia

RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro branco, marcador para quadro branco, projetor, powerpoint.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

1. Avaliação diagnóstica realizada na aula anterior
2. Observação sobre a participação e envolvimento dos estudantes nas atividades;
3. Exercícios envolvendo os diferentes gêneros textuais;
4. Proposta escrita: Escrita de uma autobiografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTH, Joice. **Empoderamento**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

EVARISTO, Conceição et al. A escrevivência e seus subtextos. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, v. 1, p. 26-46, 2020.

APÊNDICE F

Proposições de materiais didáticos insurgentes



INSTITUTO FEDERAL

Paraná
Campus Paranavaí

Unraveling verbal and
nominal groups through
black intellectuals

Teacher Paloma Santiago
Técnico Integrado ao Médio - Informática

Class guide

Main goal: Recognize the importance of nominal and verbal groups through black intellectual's work.

1. Where are we?

2. Why do we
learn English?

3. English is power!

4. Black
intellectuals

4. Verbal x nominal
groups

5. Writing practice



Warm up: Group discussion...



1. Where are we?



Source: <https://11nq.com/YsAmH>

2. Why do learn English?



Source: <https://encr.pw/BcRPJ>

For that moment on, speaking English to communicate with today's world has become practically essential [...] it serves as a starting point for many elaborations at the most diverse levels, including the political, social cultural, ideological and, naturally the pedagogical.

(SIQUEIRA, 2016, p. 415).

Group discussion...



3. What are the places that you can access through English?



Source: <https://encr.pw/BcRPJ>

Look at the pictures below and try to discover...

1. News (with a globe icon)
2. Student (with a globe icon)
3. South Africa, Ghana, New York, London (with various icons including people, flags, and city skylines)
4. World map (with icons of people from different regions)
5. Hand pointing to a globe (with icons of people and a globe)

Is English power?



1. Do you think that learning English can help you empower yourself?



Source: <https://encr.pw/BcRPJ>



Empowerment refers to principles such as the ability of individuals and groups to act to ensure their own well-being or their right to participate in decision-make that concerns them.

(BERTH, 2019, p.38).



How do you tell your story?

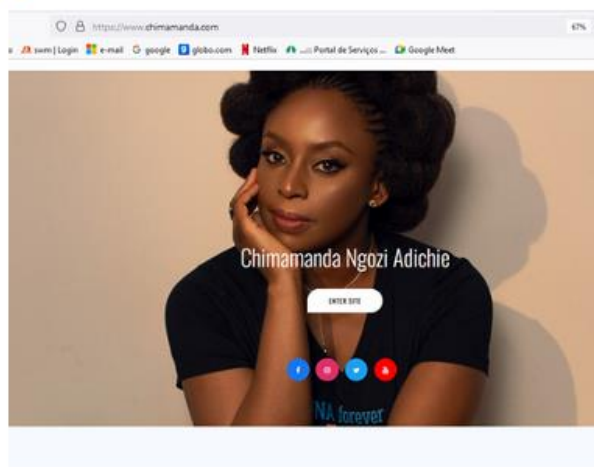


Look at the pictures below and discuss in pairs.
Which elements could you identify in the pictures?

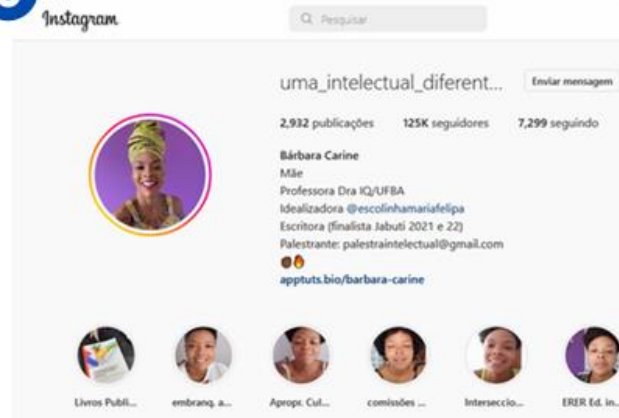
1



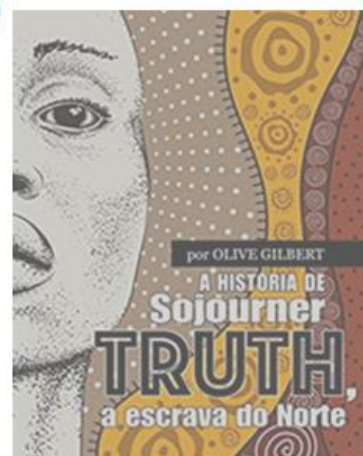
2



3



4



Read the title, look at the pictures and discuss in pairs. What do they have in common?

Talking about your reading abilities...



1. How often do you read texts in English?

 Always

Sometimes 

Never 

2. Do you know what is a text genre?

Yes, I do.

No, I don't.



"Genres are models that correspond to recognizable social forms in the communication situations in which they occur. It's stability is relative to the historical-social moment in which it appears and circulate."

(MARCUSCHI, 2008, p. 84).



3. Do you know a black intellectual?

4. Historically, which black people were important?



Dialoguing about black intellectuals...



1. Look at the clues in the whiteboard below. Can you associate these information with some of the black intellectuals presented? Who is she?

Who am I?

intersectionality
abolitionist women's rights
black intellectual
afro american
convention
black woman



Listening practice...



1. Listen to Sojourner's Truth speech.

Ain't I a woman?

By Sojourner Truth

That man over there says that women need to be helped into carriages, and lifted over ditches, and to have the best place everywhere. Nobody ever helps me into carriages, or over mud-puddles, or gives me any best place! And ain't I a woman? Look at me! Look at my arm! I have ploughed and planted, and gathered into barns, and no man could head me! And ain't I a woman? I could work as much and eat as much as a man - when I could get it - and bear the lash as well! And ain't I a woman? I have borne thirteen children, and seen most all sold off to slavery, and when I cried out with my mother's grief, none but Jesus heard me! And ain't I a woman?

Grammar practice: Verbs and verbal groups...

A verbal group is typically a group with a verb as its Head. That verb is likely to be modified either before the verb (pre-modification) with auxiliary verbs or after the verb (post-modification or qualification) or both.

An example is "has been eaten".

Auxiliary verbs are used with a main verb to show the verb's tense or to form a negative or an interrogative sentence.

Verbal group structure: auxiliary verb + main verb

Lexical VERB	Verbal Group
+	
VERB	
take	take
take	do not take
take	took
take	did not take
take	will take
take	will not take

Source: <http://www.uefap.net/grammar/grammar-in-eap-verbs/grammar-in-eap-verbal-group>

Grammar practice: nominal groups...

A **nominal group** - or noun-based phrase - is typically a group with a noun as its Head. That noun is likely to be modified either before the noun (premodification) or after the noun (postmodification or qualification) or both.

Nominal groups typically function as subject or object in a clause, but can also function as complements of prepositions in a prepositional phrase or as modifiers.

Nominal groups elements

3 elements

Determiners + **modifiers** + nouns

A *Beautiful* *girl*

Grammar practice: nominal groups...

Determiners: Introduce the
nouns

My brother
A *cute* dog

Determiners can be:

Articles: The, a, an

Possessive: My, your, his, her,
genitive case ...

Demonstratives: This, that

Numbers: one, two, three...

Quantifiers: no, many, few, a few.

Modifiers: Modify the nouns

World *wealth* organization

Modifiers can be:

Adjectives or nouns

Nouns: The most important part
in the nominal group.

The **black** woman
The **feminist** movement

Nouns are always nouns

Verbal groups: practice...

1. Can you identify the verbal groups in Sojourner speech?
Circle them.

Ain't I a woman?

By Sojourner Truth

That man over there says that women need to be helped into carriages, and lifted over ditches, and to have the best place everywhere. Nobody ever helps me into carriages, or over mud-puddles, or gives me any best place! And ain't I a woman? Look at me! Look at my arm! I have ploughed and planted, and gathered into barns, and no man could head me! And ain't I a woman? I could work as much and eat as much as a man - when I could get it - and bear the lash as well! And ain't I a woman? I have borne thirteen children, and seen most all sold off to slavery, and when I cried out with my mother's grief, none but Jesus heard me! And ain't I a woman?

Nominal groups: Quiz time!

1. The sentences below were extracted from Sojourner's speech. Identify the nominal groups elements.

a) [...] *That man over there says that women need to be helped into carriages...*

This sentence is formed by a nominal group that there isn't a determiner.

TRUE FALSE

b) In the sentence "[...] *The white men will be in a fix pretty soon...*" the determiner is:

- 1) White
- 2) The
- 3) Men

c) In the sentence "[...] *The white men will be in a fix pretty soon...*" the modifier is:

- 1) White
- 2) The
- 3) Men

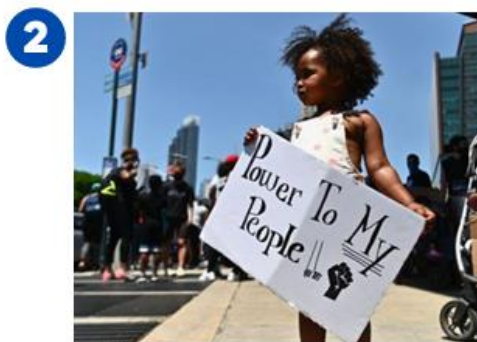
Writing practice...



1. Look at the protest signs below



Source: <https://img.com/vx5NF>



Source: <https://img.com/HmEkQ>



Source: <https://img.com/2udwP>

a) What's the purpose a protest sign?

b) Does it need a context to be produced?

c) What is its social role?

Writing practice...



2. Let's make your own protest sign. Follow the steps.

Proposal : Writing protest signs

What: Protest signs

Writers: one student, pair or group of students

Objective: To fight for black women's rights

Audience: School community

Where: School public spaces (corridor, cafeteria and playground).

Getting ideas :

1. Have a look at protest signs in newspapers or magazines;

Planning :

2. Decide what to write;

3. Choose the picture and symbols;

4. Choose the format and color of the letters;

5. Select paper or fabric;

Writing practice...



2. Let's make your own protest sign. Follow the steps.

Production :

6. Make a draft;
7. Ask a partner to evaluate;
8. Review your draft;
9. Ask your teacher's feedback;
10. Produce your protest sign.



INSTITUTO FEDERAL
Paraná
Campus Paranavaí

English without borders

Teacher Paloma Santiago
Técnico Integrado ao Médio - Informática

Class guide

Main goal : Discuss about English as Lingua Franca's concept and its importance for respectful practices.

1. English without
borders

2. English around the
world

3. Where do you
come from?

4. Grammar topic:
Should x must

5. Writing practice



English without borders...



Discuss the following questions in pairs.

1. When do you think about English speakers, who are the people that you imagine?



Source: <https://encr.pw/tYwmD>

English is one of the most spoken languages in the world. It is the lingua franca for business, technology, science, and culture. Also, it is the contact language for millions of people from non-native English-speaking countries to communicate with each other.

Extracted from: RJTCHER, Carla. Take action! 1 ed. São Paulo: Editora Ática. Accessed in: July 11, 2023

2. In your opinion, does speaking English make any difference in your life? Justify your answer and give examples.



English without borders



Discuss the following questions in pairs.

3. Can you identify which countries the national flags below represent? Match the country with the correct flag.

1. Belize - 2. Ireland - 3. Guyana

4. Trinidad and Tobago - 5. Jamaica - 6. New Zealand

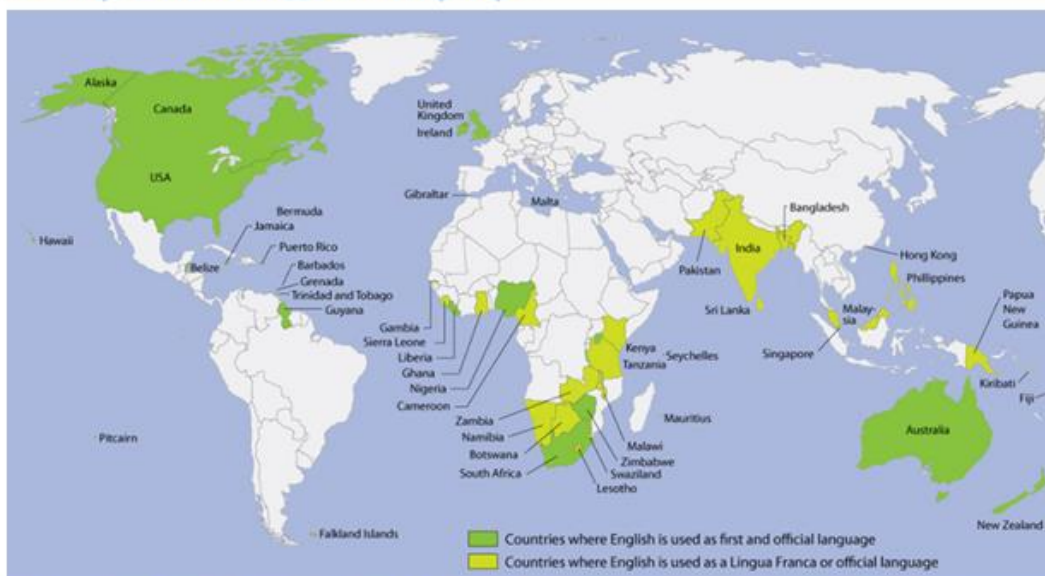
☐	a 	b 	☐
☐	c 	d 	☐
☐	e 	f 	☐

4. What do these countries have in common?

English around the world...



Look at the map below and discuss in pairs. What are the countries that have English as an official language?



Extracted from: <https://ndflana/subject/4ad7f6f9-614a-4caf-8e19-ad402d1e2ce6/topic/2188628/resource/19383>. Accessed in: July 11, 2023.

Where do you come from?

5. Do you know the woman in the picture?
If so, what is her name?

6. Look at the box below and read some information about her.



Name: Chimamanda Ngozi Adichie.

Nationality: Nigerian.

Occupation: Black feminist writer, one of the most important writers nowadays.

Books: Americanah, *The danger of a single story*, Purple hibiscus, The thing around your neck etc.

9. Have you ever read the book "The danger of a single story"?

Where does she come from?

7. Chimamanda made a ted talk presentation about the book "The danger of a single story". Read it and discuss with your classmates.

"I was 19. My American roommate was shocked by me. She asked where I had learned to speak English so well, and was confused when I said that Nigeria happened to have English as its official language. She asked if she could listen to what she called my "tribal music," and was consequently very disappointed when I produced my tape of Mariah Carey. ... She assumed that I did not know how to use a stove.

What struck me was this: She had felt sorry for me even before she saw me. Her default position toward me, as an African, was a kind of patronizing, well-meaning, pity. My roommate had a single story of Africa. A single story of catastrophe. In this single story there was no possibility of Africans being similar to her, in any way. No possibility of feelings more complex than pity. No possibility of a connection as human equals."

Extracted from <https://fs.blog/chimamanda-adichie-the-danger-of-a-single-story>. Accessed in: July 11, 2023.



8. Do you think that Chimamanda's friend had a respectful attitude towards her? Why?

9. When you communicate with people, do you think that the language you use in your conversation is respectful?

10. Was Chimamanda a victim of discrimination?

Where do you come from?

11. Do you think that language discrimination is a real issue in the community you live in? Why (not)?

12. Read the sentences below. Can you recognize the expressions in bold?

1

When we know people with a different culture, we **should** respect their differences.

2

Chimamanda's friend **must** make good comments about Africa.

Grammar: should x must

The **first** sentence expresses:

- a) An order b) A Suggestion

The **second** sentence expresses:

- a) An obligation b) A probability



Grammar: Should x must



Should x shouldn't

Should is a modal verb. It is used in the following situations:

- when you talk about what you believe is the best thing to do in situation;
- when you want to ask for and give suggestions or advice.

Forms:

Affirmative:

I/you/he/she/it/we/they +
should + main verb

Negative:

I/you/he/she/it/we/they +
shouldn't + main verb

Contraction: Shouldn't =
should not

Questions: Should +
I/you/he/she/it/we/they +
main verb

Must

Must is a modal verb and it is used in the following situations:

- when you express conclusions or deductions about facts;
- when you express strong necessity and obligation;
- when you express encouragement or polite invitations.

Forms :

Affirmative:

I/you/he/she/it/we/they +
must + main verb

Negative:

I/you/he/she/it/we/they +
mustn't + main verb

Contraction: Mustn't = must
not

Questions: Must +
I/you/he/she/it/we/they +
main verb

Grammar: Should x must



13. When we know people with different cultures, we have to respect their differences. Think about it and create four sentences following the grammar rules presented.

1.

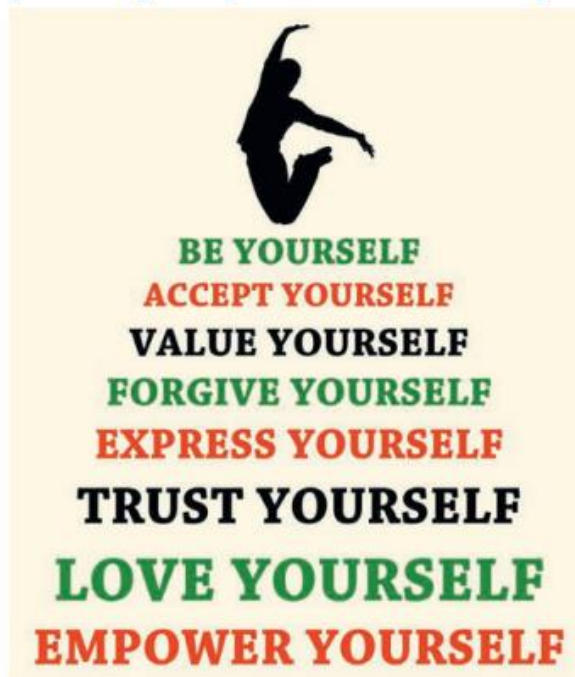


Writing practice: Respecting differences...



Pre-writing

1. Observe the following image and choose the right option.



- a) It is a motivational poster.
- b) It is a movie poster.

2. Look at the poster above again. What are its main features?

- a) long sentences
- b) inspirational message
- c) monochromatic design
- d) discouraging discourse
- e) short text
- f) colorful design

Writing practice: Respecting differences...



Pre-writing

3. Discuss with your classmates.

a) Do you think the message in the text can encourage someone to reflect on something? Why (not)?

Writing practice: Respecting differences...

4. Let's create a motivational poster empowering people and encouraging them to respect the differences. Work in groups and follow the steps below.

Proposal : Writing a motivational poster

What: Poster;

Writers: one student or a group of students;

Objective: Empower people and encourage them to respect differences;

Audience: School community;

Where: School corridor, classroom, cafeteria.

Getting ideas :

1. Have a look at some motivational posters;

Planning :

2. How do you want the poster to impact the target audience?

3. Think of the main message of the text considering its audience.

4. What would you like to communicate to people?

5. How will the message help your audience be more respectful and inclusive towards people who are different from them?

6. Think of the poster design: Will you use colors, pictures, different fonts?

Production :

7. Make a draft;

8. Ask a partner to evaluate;

9. Review your draft;

10. Ask your teacher's feedback;

11. Write your motivational poster;

12. Consider the picture or the drawing you will use;

13. Spell check-it. Use a dictionary if it's necessary;

14. Produce your poster.



INSTITUTO FEDERAL

Paraná
Campus Paranavaí

*Writing your own story:
getting to know the
autobiography genre*

*Teacher Paloma Santiago
Técnico Integrado ao Médio - Informática*

Class guide

Main goal: Dialogue about different text genres

1. Escrivências'
concept

2. Reading abilities

3. Recognizing text
genres

4. Reading practice

5. Writing practice



Writing autobiographies through "escrevivências' concept"



“

The narratives bring part of the painful memories of Africans. [...] Literature can be a place of personal and collective expurgation. [...] When I write, it is about affirming our art, our power, our resistance, our resilience.

(EVARISTO, 2019)



”

“

Empowerment refers to principles such as the ability of individuals and groups to act to ensure their own well-being or their right to participate in decision-making that concerns them.

(BERTH, 2019, p.38).



”

Talking about your reading abilities...

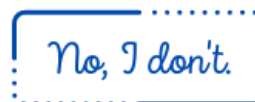
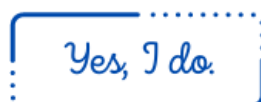


Ask your partner:

1. How often do you read texts in English?



2. Do you know what is a text genre?



3. What genres do you frequently read?

Getting to know...



"Genres are models that correspond to recognizable social forms in the communication situations in which they occur. It's stability is relative to the historical-social moment in which it appears and circulates."

(MARCUSCH, 2008, p. 84).



Group discussion

4. Do you know any intellectual women?



Yes, I do.

No, I don't.

5. Historically, which women were important? Can you name them?

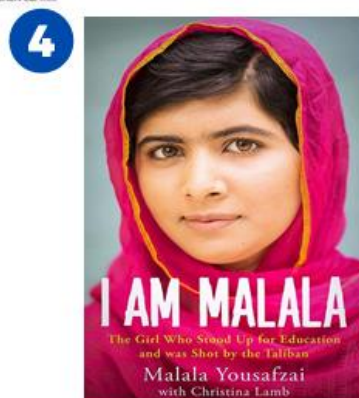
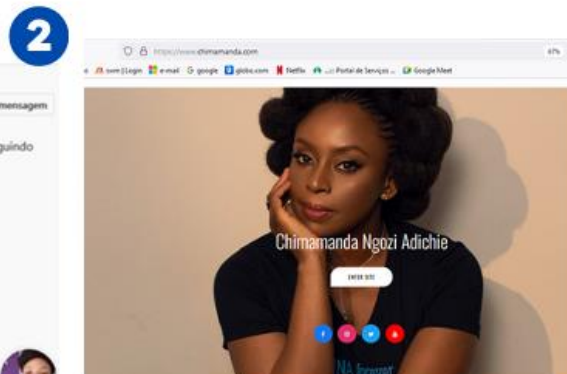
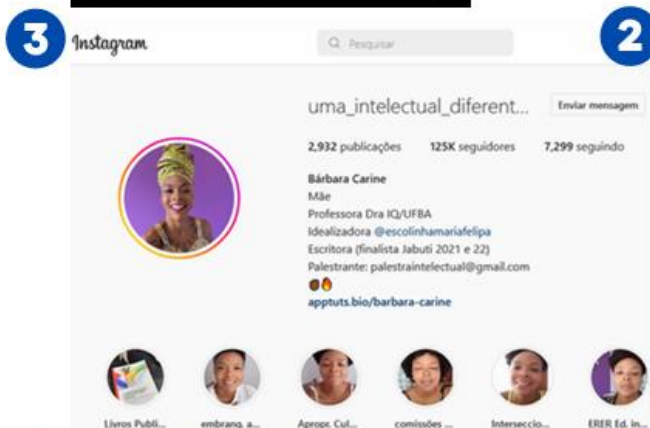
Autobiography...



6. Read the title of the unit, look at the pictures and discuss with a partner. Which elements can you identify in the pictures?



a diary - a selfie - an autobiography - a
personal blog - a social media profile



7. What do these pictures have in common?

Before reading: Autobiographies...

Oral discussion...



1. What kind of information is usually found in autobiographies?
2. Look at the pictures in activity 6 (page 6). Do you know that girl? What do you know about her?
3. You are going to read extracts from Malala Yousafzai's autobiography. Which of the following information do you expect to find? Circle them.
 - a) Origin of the name
 - b) Age
 - c) Parents
 - d) Hometown
 - e) An episode of her life
 - f) Likes and dislikes
 - g) Habits, customs, or traditional practices
 - h) Pets

Reading...



4. Scan the texts and check your answers to activity 3.

I am Malala



Hi, I am Malala. I was born in July 12, 1997 in Pakistan. I am a Pakistani activist, when I was just a teenager, I spoke out publicly against the prohibition on the education of girls that was imposed by Taliban. I gained global attention when I survived an assassination attempt, I was only 15 when that fact happened.

In 2014, I was jointly awarded the Nobel Prize for Peace and recognition of my efforts on behalf of children's rights. After winning the Nobel Prize, I graduated in Oxford University and opened a girl's school in Lebanon for refugees the Syrian Civil War.

Adapted from: <https://www.britannica.com/biography/Malala-Yousafzai>. Accessed in: July 11, 2023.

After reading...



Discuss in pairs

1. Consider what you know about Malala. In your opinion, how does her life impact on society?
2. If you had to write your autobiography, would you prefer to focus on an important event that shaped your life story and identity or to write a profile with information you consider relevant? Justify it.

Writing practice: Writing life stories...



2. Let's make your own autobiography. Follow the steps.

Proposal : Writing my autobiography

What: Autobiography;

Writers: one student;

Objective: Tell people who you are;

Audience: School community;

Where: Padlet.

Getting ideas :

1. **Have a look** at some autobiographies;

Planning :

2) **Introduce yourself** : Writing about yourself can be tough, because there is so much you can say. ou have a lifetime of experiences, talents, and skills to summarize in a paragraph, or two. Answer questions like: **What's your name? How old are you? What's your background? What are your interests? What are your achievements?**

Writing practice: Writing life stories...



3) **Start with a short list** of your talents and interests. Brainstorm good ideas that will help you decide.

4) **Narrow your topic down:** What is your most interesting or unique quality? What word(s) describes you the best? Choose that topic.

5) **Use a few good details :** Give the reader unique details to hold onto, add details that show you in a positive light.

6) **Be humble :** List your accomplishments and your successes, but temper them with some more humble language.

Production :

6. Make a draft;
7. Ask a partner to evaluate;
8. Review your draft;
9. Ask your teacher's feedback;
10. Write your own autobiography;
11. Choose a beautiful picture;
12. Post your autobiography on padlet.

Writing practice: Writing life stories...



Introducing myself through
my "escrevivências"



Hi, I am Paloma Virgens Santiago. I was born in August 1, 1997 in a small town called Feira de Santana, Bahia. I am an English teacher and a black intellectual, last year I published a book with my researcher's partners called "Iluwe Sinu Elu: Educação para as relações etnico-raciais". I love traveling, eating in good restaurants and go out with my little brothers. I speak English and Portuguese, but I intend to learn French and Spanish too, I want to travel around the world to breath the air of new places. Learning new languages is going to help me in this adventure. At this moment, the words that I would like to use to describe myself are: emporwerment, strenght, resilience and hope.

To access padlet, scan the QR code



ANEXOS

ANEXO I

EMENTAS DO PPC DE INFORMÁTICA DO CAMPUS PARANAVAÍ

Figura 8: Ementa do componente curricular inglês I

IFPR – CÂMPUS PARANAVAÍ	
Curso: Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação
Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna – Inglês I	
Carga Horária (hora aula): 80	Período Letivo: 2º ano
EMENTA Interpretação e tradução de textos em inglês para a língua portuguesa e vice versa. Manuseamento de dicionário bilingue inglês-português. Identificação da estrutura e os tempos verbais: presente, passado, futuro e imperativo. "Wh-questions". Pronomes. Vocabulário a partir dos textos. Falso cognatos. Forma possessiva. Artigo indefinido. Grupos nominais.	
METODOLOGIA Aulas expositivo-dialogadas com uso de projetor multimídia; Vídeos; Pesquisa individual ou em grupo, Leituras dirigidas e debates; Resolução atividades.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF. AUN, E.; MORAES, M. C. P.; SANSANOVICZ, N. B. English for all. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2010. Vol. 1 e 2. MUNHOZ, R. Inglês instrumental: estratégias de leitura: módulo I. São Paulo: Textonovo, 2000. URPHY, R. English Grammar in Use. 2. ed. Cambridge, 1994. MARQUES, A. Dicionário inglês português – português-inglês. São Paulo: Ática. Oxford Advanced Dictionary. 6. ed. Oxford, 2003.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR GALLO, L. Inglês para informática: módulo I. 2 ed. São Paulo: Ícone, 2011. MARQUES, A. Dicionário inglês português – português-inglês. São Paulo: Ática. Oxford Advanced Dictionary. 6. ed. Oxford, 2003. MURPHY, R. English Grammar in Use. Cambridge. Uk. 1997. RICHARDS, J.C. Interchange Intro. 3. ed. Editora Cambridge. RICHARDS, J.C. New interchange – English for International Communication. 13. ed. Cambridge, 1997.	

Fonte: Instituto Federal do Paraná. Projeto Pedagógico Curricular. Paranavaí: IFPR, 2016.

Figura 9: Ementa do componente curricular inglês II

IFPR – CÂMPUS PARANAVAÍ	
Curso: Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação
Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna – Inglês II	
Carga Horária (hora aula): 40	Período Letivo: 3º ano
EMENTA	
Interpretação e tradução de textos em inglês para a língua portuguesa e vice versa. Manuseamento de dicionário bilingue inglês-português. Identificação da estrutura e os tempos verbais: condicional, presente perfeito, passado perfeito e "continuous". Voz passiva. Uso de verbos modais. Vocabulário a partir dos textos. Grupos nominais. Conjunção.	
METODOLOGIA	
Aulas expositivo-dialogadas com uso de projetor multimídia; Vídeos; Pesquisa individual ou em grupo, Leituras dirigidas, Listas de exercícios; Atividade interdisciplinar em sala de aula.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
MURPHY, R. English Grammar in Use . 2. ed. Cambridge, 1994. MARQUES, A. Dicionário inglês português – português-inglês . São Paulo: Ática. Oxford Advanced Dictionary. 6. ed. Oxford, 2003. BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais . MEC/SEF. AUN, E.; MORAES, M. C. P.; SANSANOVICZ, N. B. English for all . 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2010. Vols. 1 e 2. MUNHOZ, R. Inglês instrumental : estratégias de leitura: módulo I. São Paulo: Textonovo, 2000.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
GALLO, L. Inglês para informática : módulo I. 2 ed. São Paulo: Ícone, 2011. MARQUES, A. Dicionário inglês português – português-inglês . São Paulo: Ática. Oxford Advanced Dictionary. 6. ed. Oxford, 2003. MURPHY, R. English Grammar in Use . Cambridge. Uk. 1997. RICHARDS, J.C. Interchange Intro . 3 ed. Editora Cambridge. RICHARDS, J.C. New interchange – English for International Communication . 13. ed. Cambridge, 1997.	

Fonte: Instituto Federal do Paraná. Projeto Pedagógico Curricular. Paranavaí: IFPR, 2016.

Figura 10: Ementa do componente curricular inglês III

IFPR – CÂMPUS PARANAVAÍ	
Curso: Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação
Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna - Inglês III	
Carga Horária (hora aula): 40	Período Letivo: 4º ano
EMENTA Interpretação e tradução de textos em inglês para a língua portuguesa e vice-versa. Manuseamento de dicionário bilingüe inglês-português. Voz passiva. Uso de verbos modais. Questions tag. Phrasal verbs. Adjectivos. Advérbios. Discursos indiretos. Vocabulário a partir dos textos. Grupos nominais. Conjunção.	
METODOLOGIA Aulas expositivo-dialogadas com uso de projetor multimídia; Vídeos; Pesquisa individual ou em grupo, Leituras dirigidas e debates; Resolução de exercícios; Atividade interdisciplinar em sala de aula.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF. AUN, E.; MORAES, M. C. P.; SANSANOVICZ, N. B. English for all. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. Vols. 1 e 2. MUNHOZ, R. Inglês instrumental: estratégias de leitura: módulo I. São Paulo: Textonovo, 2000.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR GALLO, L. Inglês para informática: módulo I. 2 ed. São Paulo: Ícone, 2011. MARQUES, A. Dicionário inglês português – português-inglês. São Paulo: Ática. Oxford Advanced Dictionary. 6. ed. Oxford, 2003. MURPHY, R. English Grammar in Use. Cambridge. Uk. 1997. RICHARDS, J.C. Interchange Intro. 3. ed. Editora Cambridge. RICHARDS, J.C. New interchange – English for International Communication. 13. ed. Cambridge, 1997.	

Fonte: Instituto Federal do Paraná. Projeto Pedagógico Curricular. Paranavaí: IFPR, 2016.

ANEXO II

EMENTAS DO PPC DE MEIO AMBIENTE DO CAMPUS PARANAGUÁ

Figura 11: Ementa do componente curricular inglês I

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Inglesa I
CARGA HORÁRIA: 80 horas/aula (67 horas/relógio)
EMENTA: Prática de leitura, escrita, escuta e oralidade em língua inglesa com compreensão de enunciados simples para satisfazer necessidades concretas. Produção oral e escrita em língua inglesa. Expressões de uso familiar e cotidiano. Apresentação de si e dos outros, com perguntas e respostas sobre aspectos pessoais, como o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Leitura e análise de gêneros textuais simples do panorama de produção cultural. Estratégias de leitura: <i>skimming</i> e <i>scanning</i> .
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: CAPEL, A.; SHARP, W. <i>Cambridge English Objective Ket: Student's Book</i> . Cambridge: Cambridge University Press, 2013. MARQUES, A. <i>English for life</i> . 5. ed. São Paulo: Ática, 1989. MURPHY, R. <i>English grammar in use</i> . 2. ed. New York: Cambridge University Press, 1994.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: FERRO, J. <i>Around the world: introdução à leitura em língua inglesa</i> . Editora Intersaberes 2012. GAUCH, S. R. L. <i>Dicionário de logística e comércio exterior: inglês-português, português-inglês</i> . São Paulo: Aduaneiras, 2009. MARQUES, A. <i>Reading texts in english: book 2</i> . 4. ed. São Paulo: Ática, 1991. MARQUES, A. <i>Reading texts in english: book 3</i> . 5. ed. São Paulo: Ática, 1991. MUNHOZ, R. <i>Inglês instrumental: estratégias de leitura: módulo 1</i> . 4. ed. São Paulo: Textonovo, 2002. MUNHOZ, R. <i>Inglês instrumental: estratégias de leitura: módulo 2</i> . São Paulo: Textonovo, 2002. STAHEL, M. (Ed.). <i>Password: English dictionary for speakers of Portuguese</i> . 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. WALESKO, A. M. H. <i>Compreensão oral em língua inglesa</i> . Editora Intersaberes 2012.

Fonte: Instituto Federal do Paraná. Projeto Pedagógico Curricular. Paranaguá: IFPR, 2023.

Figura 12: Ementa do componente curricular inglês II

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Inglesa II
CARGA HORÁRIA: 80 horas/aula (67 horas/relógio)
EMENTA: Prática de leitura, escrita, escuta e oralidade em língua inglesa com compreensão de enunciados simples, frases isoladas e expressões frequentes em áreas de prioridade imediata. Produção oral e escrita em língua inglesa. Expressões de uso familiar e cotidiano. Apresentação de si e dos outros, com perguntas e respostas sobre aspectos pessoais, as pessoas, familiares que conhece e o meio circundante, incluindo seu ambiente de trabalho, sua formação e habilidades. Leitura e análise de gêneros textuais simples do panorama de produção cultural. Estratégias de leitura: <i>skimming</i> e <i>scanning</i> .
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: CAPEL, A.; SHARP, W. <i>Cambridge English Objective Ket: Student's Book</i> . Cambridge: Cambridge University Press, 2013. MARQUES, A. <i>English for life</i> . 5. ed. São Paulo: Ática, 1989. MURPHY, R. <i>English grammar in use</i> . 2. ed. New York: Cambridge University Press, 1994.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: FERRO, J. <i>Around the world: introdução à leitura em língua inglesa</i> . Editora Intersaberes 2012 GAUCH, S. R. L. <i>Dicionário de logística e comércio exterior: inglês-português, português-inglês</i> . São Paulo: Aduaneiras, 2009. MARQUES, A. <i>Reading texts in english: book 2</i> . 4. ed. São Paulo: Ática, 1991. MARQUES, A. <i>Reading texts in english: book 3</i> . 5. ed. São Paulo: Ática, 1991. MUNHOZ, R. <i>Inglês instrumental: estratégias de leitura: módulo 1</i> . 4. ed. São Paulo: Textonovo, 2002. MUNHOZ, R. <i>Inglês instrumental: estratégias de leitura: módulo 2</i> . São Paulo: Textonovo, 2002. STAHEL, M. (Ed.). <i>Password: English dictionary for speakers of Portuguese</i> . 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. WALESKO, A. M. H. <i>Compreensão oral em língua inglesa</i> . Editora Intersaberes 2012.

Fonte: Instituto Federal do Paraná. Projeto Pedagógico Curricular. Paranaguá: IFPR, 2023.

ANEXO III**PLANOS DE ENSINO CAMPUS “SERRA DO MAR”**

PLANO DE ENSINO	
Dados da disciplina: Língua Inglesa I Ano: 2023 Período: Anual Curso: Técnico em Meio Ambiente	
Ementa: Língua inglesa, modalidade padrão e variação linguística. Prática de leitura, escrita e oralidade em língua inglesa I. Prática de escuta de textos orais em língua inglesa I. Prática de análise linguística em situações comunicativas I. Produção oral e escrita em língua inglesa I. Leitura e análise de gêneros textuais diversos.	
Objetivo geral: • Ser capaz de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados a seus contextos em língua estrangeira desenvolvendo as capacidades de linguagens que são as capacidades de ação, capacidades linguísticas e capacidades linguística-discursivas ((BRONCKART, 1999; 2006; 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 1999; 2004), fazendo assim uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolinguísticas e discursivas. • Saber distinguir norma culta de linguagem informal e, especialmente, os contextos de uso em que uma e outra devem ser empregadas. O uso de gírias é apropriado, desde que o contexto assim o permita. É importante, pois, selecionar vocabulário adequado para uso oral e escrito, a partir de um repertório que se amplia gradualmente ao longo dos três anos de curso. • Relacionar textos e seus contextos por meio da análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, segundo intenção, época, local e estatuto dos interlocutores, fatores de intertextualidade e tecnologias disponíveis. • Perceber o texto como um todo coeso e coerente, no qual certas expressões e vocábulos são empregados em razão de aspectos socioculturais inerentes à ideia que se quer comunicar. A percepção da coerência e da coesão textuais dar-se-á pela aquisição de competências e habilidades conquistadas em atividades de decodificação e interpretação de elementos intrínsecos à estrutura textual: conectivos, uso de expressões idiomáticas e de vocabulário adequado ao contexto comunicativo como, por exemplo, o emprego de palavras ligadas ao avanço tecnológico ou vocábulos próprios da esfera da informática. • Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio, ainda que se dê de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais	
Objetivos específicos: O referido plano de ensino só conta com “objetivos gerais”	

Metodologia:

No ensino de Língua Estrangeira, prioriza-se a abordagem por meio de textos que favoreçam a correspondência de conteúdos com os interesses dos alunos, chamando sua atenção para o fato de que a língua estrangeira está à sua volta, inserida no cotidiano de suas vidas, nas propagandas da televisão, nos manuais de produtos e aparelhos de alta tecnologia, nos jornais e revistas, nos nomes dos produtos em supermercados, na música, no cinema e agora, especialmente, na Internet. Priorizamos nesses conteúdos os temas que possibilitem a discussão interdisciplinar. Isto deverá tornar a atividade de leitura, no contexto global, mais interessante e enriquecedora. A leitura, além da compreensão, será voltada para identificação e aprendizado dos chamados “falsos cognatos”. Convém lembrar que a priorização da compreensão escrita, por outro lado, não elimina o estudo da Gramática – esta deve ser encarada como uma habilidade, a ser utilizada como instrumento de apoio e de reforço das estruturas linguísticas. Logicamente, numa perspectiva interdisciplinar e relacionada a contextos reais, o processo de ensino aprendizagem torna-se mais eficaz. Compreendendo a linguagem como interação, serão realizados trabalhos e avaliações em pares, visando favorecer a troca de saberes entre estes de modo produtivo e compartilhado. Este trabalho deve promover o comprometimento individual para que o grupo não seja prejudicado, fazendo que um aluno seja incentivador do trabalho do outro. Assim, ao longo da 1ª série, serão propiciadas práticas de leitura de diferentes gêneros textuais, questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto, encaminhando discussões e reflexões sobre tema, intenções, intertextualidade, e contextualização da produção: suporte/ fonte, interlocutores, finalidade, época. Em relação à análise linguística, observaremos coerência e coesão, refletiremos sobre os elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos, buscando adequar o discurso ao contexto, intenções e interlocutores. Para tanto, serão utilizados recursos audiovisuais, tais como vídeos da Internet, artigos, reportagens, letras de músicas, também serão promovidos práticas de diálogos, debates, elaboração e apresentação de trabalhos tanto presenciais quanto em vídeo, cartazes, realização de exercícios de fixação de conteúdo, tanto impressos quanto online.

Procedimentos de avaliação:

Dentro dos pressupostos metodológicos de Cipriano Carlos Luckesi, Avaliação da aprendizagem na escola: que vê a avaliação como um instrumento de diagnóstico da relação ensino-aprendizado, podemos inferir que o aluno precisa ser envolvido no processo de avaliação uma vez que também é construtor do conhecimento. Seu esforço precisa ser reconhecido através de ações como o fornecimento de “feedback” sobre o seu desempenho e entendimento do “erro” como parte integrante da aprendizagem. É fundamental haver coerência entre o ensino e a avaliação, partes inseparáveis do mesmo processo. A avaliação deverá considerar que cada aluno possui uma maneira diferente de aprender, sendo que a sala de aula deve proporcionar oportunidades diversas para que o educando atinja os objetivos da disciplina. Dessa forma, a avaliação dar-se-á por meio de: avaliações escritas, individuais e em duplas, que contemplem tanto questões de interpretação de textos quanto dos fundamentos gramaticais abordados ao longo das aulas; avaliações orais, individuais, em duplas ou em grupos, que propiciem a oportunidade de comunicação oral em contexto coerente com o cotidiano do aluno e do curso. apresentação de trabalhos, em grupo, com temas relacionados ao cotidiano do aluno ou à temática do curso; avaliação em vídeo, em

grupo, que propicie a oportunidade de comunicação oral em contexto coerente com o cotidiano do aluno e do curso. avaliação diferenciada definida juntamente com a equipe multidisciplinar para os alunos de inclusão, levando em consideração as observações do professor e profissionais clínicos, objetivando atender a necessidade específica apresentada. observação da participação e do comprometimento do aluno com as atividades propostas tanto em sala de aula quanto com tarefas a serem realizadas em casa.

Dentro destes moldes a avaliação em Língua Estrangeira Moderna deve verificar se o educando é capaz de:

- Ler e interpretar textos de diferentes naturezas.
- Selecionar e utilizar vocabulário em contextos apropriados de uso.
- Pesquisar em fontes diversas e ser capaz de selecionar a informação desejada.
- Fazer uso adequado do dicionário e de outras fontes de consulta.
- Associar aprendizados da língua materna aos da língua estrangeira.
- Aplicar as funções comunicativas da linguagem próprias a situações do cotidiano (pedir e oferecer ajuda, agradecer, cumprimentar, solicitar informação etc.).
- Utilizar com propriedade as estruturas linguísticas aprendidas (tempos verbais, expressões idiomáticas, falsos cognatos etc.), tanto na língua escrita como na língua falada.
- Fazer uso da informática e de outros meios eletrônicos disponíveis que possam facilitar a aquisição e o uso de novas aprendizagens em língua estrangeira.
- Combinar o conhecimento adquirido fora da escola àquele da sala de aula.
- Trabalhar individualmente e em grupo.

Ao avaliar os estudantes, os conceitos serão considerados da seguinte forma:

- A (aproveitamento excelente);
- B (aproveitamento bom);
- C (aproveitamento com ressalvas), e;
- D (aproveitamento insuficiente).
-

A partir disso, a cada avaliação, serão apresentados os critérios específicos para a obtenção de cada conceito, tal como o modelo a seguir que será utilizado na avaliação de seminários.

CONCEITO A

responder a todos os questionamentos referentes ao seu tópico de apresentação trazer questionamentos extras apresentar sua avaliação em Inglês organização pontualidade na entrega/apresentação criatividade demonstrar conhecimento do trabalho como um todo.

CONCEITO B

responder a todos os questionamentos referentes ao seu tópico de apresentação apresentar sua avaliação em Inglês (com pouquíssimo uso de Português) organização pontualidade na entrega/apresentação criatividade demonstrar conhecimento de quase todo o conteúdo trabalhado.

CONCEITO C

responder a maior parte dos questionamentos referentes ao seu tópico de apresentação apresentar sua avaliação misturando Inglês e Português, proporcionalmente. organização criatividade demonstrar conhecimento parcial do trabalho.

CONCEITO D

não responder a maior parte dos questionamentos referentes ao seu tópico de apresentação; ou, não apresentar sua avaliação em Inglês; ou, apresentar totalmente em Português; ou, não demonstrar organização; ou, trabalho pouco criativo; ou, demonstrar conhecimento parcial do trabalho ou nenhum conhecimento; ou, atraso na entrega da avaliação ou não entregar a avaliação ainda que o prazo seja estendido; ou, não colaborar com seus colegas de equipe na preparação ou realização da avaliação.

Recuperação de Estudos

Tendo em vista e reconhecendo como verdade que “O ideal seria que “a recuperação da aprendizagem acontecesse fundamentalmente no espaço que lhe é própria, ou seja, na sala e durante a aula” (Vasconcellos, 2005), visamos então aproveitar a avaliação como diagnóstico para fazer a recuperação das dificuldades reais do aluno. A recuperação acontecerá paralelamente aos estudos, podendo ser feita em contraturno, por meio de trabalhos e avaliações extras que venham a somar conhecimentos e possam preencher lacunas provenientes do período de aula e por meio de refações de provas onde o aluno buscará perceber seus próprios erros e corrigi-los a fim de ampliar suas chances de aprendizado. Os alunos de inclusão também poderão realizar a recuperação paralelamente aos estudos através de trabalhos e avaliações extras adaptadas às suas necessidades específicas, sejam elas de conteúdo, de temporalidade ou de formato das atividades. A recuperação de estudos deve ainda considerar o comprometimento do aluno com o seu aprendizado ao longo do trimestre e da própria recuperação. Afinal, esta ferramenta de avaliação deve ser utilizada com o objetivo de rever conteúdos que possam não ter ficado claros para o educando, sendo, também, um momento de aprendizagem.

Conteúdo programático:

09/03/2023: Integração e acolhimento

16/03/2023: Atividade de verificação de nível de proficiência; auto avaliação de dificuldades na disciplina

18/03/2023: Análise das dificuldades e sugestões de atividades e ações para os estudantes e para a disciplina

23/03/2023: Planner - elaboração de um planner para revisão de conteúdos e estudo do Simple Present - days of the week, dates, time, numbers, schedule

30/03/2023: Planner - Simple Present - talking about routine

13/04/2023: Planner - Going to Future - talking about plans for the future

15/04/2023: Simple Present x Present Continuous; exercícios de fixação de conteúdo

20/04/2023: Avaliação - Speaking - apresentação das atividades em pequenos grupos - diálogos sobre o Planner

27/04/2023: Going to Future x Simple Future; Fortuneteller Activity

04/05/2023: Teatro - The Fortuneteller

11/05/2023: Pronouns - Possessive Adjectives; Possessive Pronouns; Double Possessive; Personal Pronouns; Reflexive and Emphasizing Pronouns; exercícios de fixação de conteúdo

18/05/2023: Imperative - Dos and Don'ts for classroom and school life; elaboração de cartazes (avaliação)

25/05/2023: SEMAI - Semana do Acolhimento e da Inclusão

01/06/2023: Time Clauses - atividade com música - "When I'm gone", 3 Doors Down

15/06/2023: Time Clauses - explicações a partir da letra da música e exercícios de fixação de conteúdo

22/06/2023: Time Clauses
 24/06/2023: Praticar a música "When I'm gone"; treinar pronúncia
 29/06/2023: Articles - exercícios de fixação
 06/07/2023: Articles - exercícios de fixação
 13/07/2023: Articles - exercícios de fixação
 10/08/2023: Some; Any; No; None; Compounds Forms
 12/08/2023: Some; Any; No; None; Compounds Forms
 17/08/2023: Some; Any; No; None; Compounds Forms
 24/08/2023: Some; Any; No; None; Compounds Forms
 26/08/2023: Countable x Uncountable Nouns - pesquisa de conteúdo e exercícios de fixação
 31/08/2023: Much; Many; Little; Few
 14/09/2023: There is, There are - descrever fotos utilizando o conteúdo das aulas anteriores
 16/09/2023: Prepositions - pesquisa de conteúdo e exercícios de fixação
 21/09/2023: Prepositions
 28/09/2023: Modal Verbs (I)
 05/10/2023: Modal Verbs (I)
 19/10/2023: Modal Verbs (I)
 26/10/2023: Degrees of Adjectives; Positive Degree; Comparative and Superlative
 09/11/2023: Degrees of Adjectives; Positive Degree; Comparative and Superlative
 16/11/2023: Seminário Temático
 18/11/2023: Seminário Temático
 23/11/2023: SEA - Semana de Estudos Ambientais
 30/11/2023: Seminário Temático
 07/12/2023: Seminário Temático
 14/12/2023: Encerramento - Atividade de feedback anual - Círculo da Verdade

Recursos:

Para que as aulas ocorram conforme o planejamento, serão utilizados quadro de giz ou quadro branco, aparelho multimídia, computadores, adaptador HDMI, celulares, tablets, vídeos, equipamentos de som, microfones, cartolinas e outros materiais de papelaria (lápiz de cor, canetas, tesouras, régua, cola, entre outros), e materiais de consumo.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

- DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. PRIME I. Inglês para Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Macmillan, 2010.
- LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH. 3. ed. Oxford: Longman, 1995.
- MURPHY, R. English grammar in use. 2 ed. New York: Cambridge, 1997

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

- ABRAHÃO, M.H.V. Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões. 1. ed. São Paulo: Pontes, 2004.
- PAIVA, V.L.M.O. (org.). Ensino de Língua Inglesa. Reflexões e Experiências. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2005.
- RAMOS, R.C.G. (org.). Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- SWAN, M. Practical English Usage. 3. ed. Oxford: OUP, 2005. UR, P. A Course in

- Language Teaching. 2. ed. Cambridge: CUP, 2005.
- WIDDOWSON, H. G. O Ensino de Línguas para a Comunicação. São Paulo: Pontes, 2005.

PLANO DE ENSINO

Dados da disciplina: Língua Inglesa II

Ano: 2023

Período: Anual

Curso: Técnico em Meio Ambiente

Ementa:

Língua inglesa, modalidade padrão e variação linguística. Prática de leitura, escrita e oralidade em língua inglesa I. Prática de escuta de textos orais em língua inglesa I. Prática de análise linguística em situações comunicativas I. Produção oral e escrita em língua inglesa I. Leitura e análise de gêneros textuais diversos.

Objetivo geral:

- Ser capaz de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados a seus contextos em língua estrangeira desenvolvendo as capacidades de linguagens que são as capacidades de ação, capacidades linguísticas e capacidades linguística-discursivas (BRONCKART, 1999; 2006; 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 1999; 2004), fazendo assim uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolinguísticas e discursivas.
- Saber distinguir norma culta de linguagem informal e, especialmente, os contextos de uso em que uma e outra devem ser empregadas. O uso de gírias é apropriado, desde que o contexto assim o permita. É importante, pois, selecionar vocabulário adequado para uso oral e escrito, a partir de um repertório que se amplia gradualmente ao longo dos três anos de curso.
- Relacionar textos e seus contextos por meio da análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, segundo intenção, época, local e estatuto dos interlocutores, fatores de intertextualidade e tecnologias disponíveis.
- Perceber o texto como um todo coeso e coerente, no qual certas expressões e vocábulos são empregados em razão de aspectos socioculturais inerentes à ideia que se quer comunicar. A percepção da coerência e da coesão textuais dar-se-á pela aquisição de competências e habilidades conquistadas em atividades de decodificação e interpretação de elementos intrínsecos à estrutura textual: conectivos, uso de expressões idiomáticas e de vocabulário adequado ao contexto comunicativo como, por exemplo, o emprego de palavras ligadas ao avanço tecnológico ou vocábulos próprios da esfera da informática.
- Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio, ainda que se dê de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais

Objetivos específicos:

O referido plano de ensino só conta com “objetivos gerais”

Metodologia:

No ensino de Língua Estrangeira, prioriza-se a abordagem por meio de textos que favoreçam a correspondência de conteúdos com os interesses dos alunos, chamando sua atenção para o fato de que a língua estrangeira está à sua volta, inserida no cotidiano de suas vidas, nas propagandas da televisão, nos manuais de produtos e aparelhos de alta tecnologia, nos jornais e revistas, nos nomes dos produtos em supermercados, na música, no cinema e agora, especialmente, na Internet. Priorizamos nesses conteúdos os temas que possibilitem a discussão interdisciplinar. Isto deverá tornar a atividade de leitura, no contexto global, mais interessante e enriquecedora. A leitura, além da compreensão, será voltada para identificação e aprendizado dos chamados “falsos cognatos”. Convém lembrar que a priorização da compreensão escrita, por outro lado, não elimina o estudo da Gramática – esta deve ser encarada como uma habilidade, a ser utilizada como instrumento de apoio e de reforço das estruturas linguísticas. Logicamente, numa perspectiva interdisciplinar e relacionada a contextos reais, o processo de ensino aprendizagem torna-se mais eficaz. Compreendendo a linguagem como interação, serão realizados trabalhos e avaliações em pares, visando favorecer a troca de saberes entre estes de modo produtivo e partilhado. Este trabalho deve promover o comprometimento individual para que o grupo não seja prejudicado, fazendo que um aluno seja incentivador do trabalho do outro. Assim, ao longo da 1ª série, serão propiciadas práticas de leitura de diferentes gêneros textuais, questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto, encaminhando discussões e reflexões sobre tema, intenções, intertextualidade, e contextualização da produção: suporte/ fonte, interlocutores, finalidade, época. Em relação à análise linguística, observaremos coerência e coesão, refletiremos sobre os elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos, buscando adequar o discurso ao contexto, intenções e interlocutores. Para tanto, serão utilizados recursos audiovisuais, tais como vídeos da Internet, artigos, reportagens, letras de músicas, também serão promovidos práticas de diálogos, debates, elaboração e apresentação de trabalhos tanto presenciais quanto em vídeo, cartazes, realização de exercícios de fixação de conteúdo, tanto impressos quanto online.

Procedimentos de avaliação:

Dentro dos pressupostos metodológicos de Cipriano Carlos Luckesi, Avaliação da aprendizagem na escola: que vê a avaliação como um instrumento de diagnóstico da relação ensino-aprendizado, podemos inferir que o aluno precisa ser envolvido no processo de avaliação uma vez que também é construtor do conhecimento. Seu esforço precisa ser reconhecido através de ações como o fornecimento de “feedback” sobre o seu desempenho e entendimento do “erro” como parte integrante da aprendizagem. É fundamental haver coerência entre o ensino e a avaliação, partes inseparáveis do mesmo processo. A avaliação deverá considerar que cada aluno possui uma maneira diferente de aprender, sendo que a sala de aula deve proporcionar oportunidades diversas para que o educando atinja os objetivos da disciplina. Dessa forma, a avaliação dar-se-á por meio de: avaliações escritas, individuais e em duplas, que contemplem tanto questões de interpretação de textos quanto dos fundamentos gramaticais abordados ao longo das aulas; avaliações orais, individuais, em duplas ou em grupos, que propiciem a oportunidade de comunicação oral em contexto coerente com o cotidiano do aluno e do curso. apresentação de trabalhos, em grupo, com

temas relacionados ao cotidiano do aluno ou à temática do curso; avaliação em vídeo, em grupo, que propicie a oportunidade de comunicação oral em contexto coerente com o cotidiano do aluno e do curso. avaliação diferenciada definida juntamente com a equipe multidisciplinar para os alunos de inclusão, levando em consideração as observações do professor e profissionais clínicos, objetivando atender a necessidade específica apresentada. observação da participação e do comprometimento do aluno com as atividades propostas tanto em sala de aula quanto com tarefas a serem realizadas em casa.

Dentro destes moldes a avaliação em Língua Estrangeira Moderna deve verificar se o educando é capaz de:

- Ler e interpretar textos de diferentes naturezas.
- Selecionar e utilizar vocabulário em contextos apropriados de uso.
- Pesquisar em fontes diversas e ser capaz de selecionar a informação desejada.
- Fazer uso adequado do dicionário e de outras fontes de consulta.
- Associar aprendizados da língua materna aos da língua estrangeira.
- Aplicar as funções comunicativas da linguagem próprias a situações do cotidiano (pedir e oferecer ajuda, agradecer, cumprimentar, solicitar informação etc.).
- Utilizar com propriedade as estruturas linguísticas aprendidas (tempos verbais, expressões idiomáticas, falsos cognatos etc.), tanto na língua escrita como na língua falada.
- Fazer uso da informática e de outros meios eletrônicos disponíveis que possam facilitar a aquisição e o uso de novas aprendizagens em língua estrangeira.
- Combinar o conhecimento adquirido fora da escola àquele da sala de aula.
- Trabalhar individualmente e em grupo.

Ao avaliar os estudantes, os conceitos serão considerados da seguinte forma:

- A (aproveitamento excelente);
- B (aproveitamento bom);
- C (aproveitamento com ressalvas), e;
- D (aproveitamento insuficiente).

A partir disso, a cada avaliação, serão apresentados os critérios específicos para a obtenção de cada conceito, tal como o modelo a seguir que será utilizado na avaliação de seminários.

CONCEITO A

Responder a todos os questionamentos referentes ao seu tópico de apresentação, trazer questionamentos extras, apresentar sua avaliação em Inglês organização pontualidade na entrega/apresentação criatividade demonstrar conhecimento do trabalho como um todo.

CONCEITO B

responder a todos os questionamentos referentes ao seu tópico de apresentação apresentar sua avaliação em Inglês (com pouquíssimo uso de Português) organização pontualidade na entrega/apresentação criatividade demonstrar conhecimento de quase todo o conteúdo trabalhado.

CONCEITO C

responder a maior parte dos questionamentos referentes ao seu tópico de apresentação apresentar sua avaliação misturando Inglês e Português, proporcionalmente. organização criatividade demonstrar conhecimento parcial do trabalho.

CONCEITO D

não responder a maior parte dos questionamentos referentes ao seu tópico de apresentação; ou, não apresentar sua avaliação em Inglês; ou, apresentar totalmente em Português; ou, não demonstrar organização; ou, trabalho pouco criativo; ou, demonstrar conhecimento parcial do trabalho ou nenhum conhecimento; ou, atraso na entrega da avaliação ou não entregar a avaliação ainda que o prazo seja estendido; ou, não colaborar com seus colegas de equipe na preparação ou realização da avaliação.

Recuperação de Estudos

Tendo em vista e reconhecendo como verdade que “O ideal seria que “a recuperação da aprendizagem acontecesse fundamentalmente no espaço que lhe é própria, ou seja, na sala e durante a aula” (Vasconcellos, 2005), visamos então aproveitar a avaliação como diagnóstico para fazer a recuperação das dificuldades reais do aluno. A recuperação acontecerá paralelamente aos estudos, podendo ser feita em contraturno, por meio de trabalhos e avaliações extras que venham a somar conhecimentos e possam preencher lacunas provenientes do período de aula e por meio de refações de provas onde o aluno buscará perceber seus próprios erros e corrigi-los a fim de ampliar suas chances de aprendizado. Os alunos de inclusão também poderão realizar a recuperação paralelamente aos estudos através de trabalhos e avaliações extras adaptadas às suas necessidades específicas, sejam elas de conteúdo, de temporalidade ou de formato das atividades. A recuperação de estudos deve ainda considerar o comprometimento do aluno com o seu aprendizado ao longo do trimestre e da própria recuperação. Afinal, esta ferramenta de avaliação deve ser utilizada com o objetivo de rever conteúdos que possam não ter ficado claros para o educando, sendo, também, um momento de aprendizagem.

Conteúdo programático:

08/03/2023: Integração e acolhimento

15/03/2023: Auto avaliação de dificuldades na disciplina; Análise das dificuldades e sugestões de atividades e ações para os estudantes e para a disciplina.

22/03/2023: Simple Past - tell me your story - Anecdotes - Cena do filme Good Will Hunting

29/03/2023: Storytelling (avaliação) - Anecdotes

05/04/2023: Present Perfect; Simple Past x Present Perfect; exercícios de fixação de conteúdo

12/04/2023: Simple Past x Present Perfect; exercícios de fixação de conteúdo 19/04/2023: Atividade de Leitura

26/04/2023: Relative Pronouns

03/05/2023: Relative Pronouns

10/05/2023: Relative Pronouns

17/05/2023: Additions to Remarks (too, so, also; either, neither, nor)

24/05/2023: Additions to Remarks (too, so, also; either, neither, nor)

31/05/2023: MOVE IFPR 2022

07/06/2023: Question-tags

14/06/2023: Question-tags

17/06/2023: Question-tags - exercícios de fixação

21/06/2023: Modal Verbs (II)

28/06/2023: Modal Verbs (II)

05/07/2023: Modal Verbs (II)

12/07/2023: Conditional Sentences - overview; Zero and First Conditional
 09/08/2023: Conditional Sentences - Second Conditional
 16/08/2023: Conditional Sentences - Third Conditional
 23/08/2023: Conditional Sentences - mixed conditionals
 30/08/2023: The Passive Voice
 06/09/2023: The Passive Voice
 13/09/2023: The Passive Voice
 20/09/2023: "To" Infinitive; Bare Infinitive; -ing Form
 27/09/2023: To Infinitive; Bare Infinitive; -ing Form
 04/10/2023: To Infinitive; Bare Infinitive; -ing Form
 11/10/2023: To Infinitive; Bare Infinitive; -ing Form
 18/10/2023: Reported (Indirect) Speech
 25/10/2023: Reported (Indirect) Speech
 01/11/2023: Semanas acadêmicas
 08/11/2023: Reported (Indirect) Speech
 15/11/2023: Reported (Indirect) Speech
 22/11/2023: SEA - Semana de Estudos Ambientais
 29/11/2023: Seminário Temático
 06/12/2023: Seminário Temático
 13/12/2023: Seminário Temático
 20/12/2023: Encerramento - Atividade de feedback anual - Círculo da Verdade

Recursos:

Para que as aulas ocorram conforme o planejamento, serão utilizados quadro de giz ou quadro branco, aparelho multimídia, computadores, adaptador HDMI, celulares, tablets, vídeos, equipamentos de som, microfones, cartolinas e outros materiais de papelaria (lápiz de cor, canetas, tesouras, régua, cola, entre outros), e materiais de consumo.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

- DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. PRIME I. Inglês para Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Macmillan, 2010.
- LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH. 3. ed. Oxford: Longman, 1995.
- MURPHY, R. English grammar in use. 2 ed. New York: Cambridge, 1997

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

- ABRAHÃO, M.H.V. Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões. 1. ed. São Paulo: Pontes, 2004.
- PAIVA, V.L.M.O. (org.). Ensino de Língua Inglesa. Reflexões e Experiências. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2005.
- RAMOS, R.C.G. (org.). Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- SWAN, M. Practical English Usage. 3. ed. Oxford: OUP, 2005. UR, P. A Course in Language Teaching. 2. ed. Cambridge: CUP, 2005.
- WIDDOWSON, H. G. O Ensino de Línguas para a Comunicação. São Paulo: Pontes, 2005.

ANEXO IV

PLANOS DE ENSINO CAMPUS “RIBEIRÕES”

PLANO DE ENSINO
Dados da disciplina: Língua Estrangeira Moderna - Inglês I Ano: 2023 Período: Anual Curso: Técnico em Informática Integrado
Ementa: Interpretação e tradução de textos em inglês para a língua portuguesa e vice versa. Manuseamento de dicionário bilíngue inglês-português. Identificação da estrutura e os tempos verbais: presente, passado, futuro e imperativo. “Wh-questions”. Pronomes. Vocabulário a partir dos textos. Falso cognatos. Forma possessiva. Artigo indefinido. Grupos nominais.
Objetivo geral: Desenvolver nos alunos competências que os tornem capazes de se engajar em atividades de uso da linguagem e, assim, compreender melhor o mundo em que vivem e participar dele como cidadãos críticos.
Objetivos específicos: • Desenvolver as habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) dos alunos de forma integrada e contextualizada a fim de que possam utilizá-las em diferentes práticas sociais; • Desenvolver diferentes estratégias de aprendizagem de leitura de modo a promover a formação de leitores proficientes, críticos e autônomos; • Levar os alunos a reconhecer e usar a língua inglesa como instrumento de acesso a informações diversas; • Participar efetivamente em situações de comunicação; • Compreender ideias gerais e específicas de um texto; • Produzir texto com coerência e progressão; • Reconhecer e utilizar estruturas gramaticais; • Ampliar vocabulário.
Metodologia: A presente proposta de trabalho adota uma perspectiva dialógica de linguagem (Bakhtin, 1986), em que a língua é compreendida como realidade concreta e não uma abstração científica. Dessa forma, o sentido da palavra é determinado pelo seu contexto e os sentidos construídos através da interação entre sujeitos em determinados contextos de uso, em dado momento sócio-histórico. Através do uso das múltiplas manifestações das linguagens em suas práticas sociais, o sujeito age e reflete sobre a sua realidade e a dos grupos sociais a que

pertence, podendo mantê-la, reforçá-la, questioná-la ou transformá-la. A prática pedagógica com o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, a partir dessa concepção, requer que se considere o trabalho com textos de diferentes gêneros, de temas relevantes para o aluno e para a sociedade, de modo que construção de sentido seja pautada na construção de sentido que se dá na prática discursiva, para que possam agir no mundo social. Assim, o encaminhamento metodológico que se pretende para as aulas de língua inglesa nesta proposta prevê que o professor precisa propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos dos diferentes domínios discursivos (jornalística, literária, publicitária, digital, etc). Enfim, as aulas devem ser espaços de “interação e diálogo” e produção conjunta de conhecimento, por meio do trabalho com textos, buscando concretizar a função educacional do ensino de língua estrangeira e destacar a relevância da noção de cidadania nesse contexto.

Procedimentos de avaliação:

Instrumento:

Avaliação escrita/oral (individual-grupo).

Critérios:

Os critérios levados em conta serão os da resolução 50, artigos 5, 6 e 9, e objetivos gerais e específicos* deste plano de ensino.

Instrumento:

Produção(ões) de texto(s) e práticas de escuta - “Listening”.

Critérios:

Os critérios levados em conta serão os da resolução 50, artigos 5, 6 e 9; e objetivos gerais e específicos* deste plano de ensino; considerando, para fins de atribuição de conceitos, avaliação dos aspectos de forma (estrutura textual e desempenho linguístico) e conteúdo (tema e condições de produção). Os textos produzidos podem ser orais ou escritos. As práticas de escuta, “listening”, podem ocorrer por meio de mídias gravadas ou por interação ao vivo.

Instrumento:

Prática(s) de leitura(s).

Critérios:

Os critérios levados em conta serão os da resolução 50, artigos 5, 6 e 9 e objetivos gerais e específicos* deste plano de ensino. (Estas práticas de leitura poderão ser seminários, trabalhos escritos, diálogos, resenhas etc.).

Instrumento:

Atividades em sala (construção em conjunto do conhecimento, protagonismo, trabalho em equipe) e tarefas (atividades executadas fora do horário de aula e sala de aula).

Critérios:

Os critérios levados em conta serão os da resolução 50, artigos 5, 6 e 9, 10 e 11, e objetivos gerais e específicos* deste plano de ensino.

Instrumento:

Avaliação de recuperação

Critérios:

Os critérios levados em conta serão os da resolução 50, artigos 9 e 13, e objetivos geral e específicos* deste plano de ensino. Observação: se nesta avaliação o aluno obtiver maior

conceito que na avaliação (escrita individual-grupo) o conceito vigente será o desta avaliação, caso contrário, permanecerá o conceito da prova escrita individual-grupo.

*Observação: os objetivos específicos levados em conta como critérios norteadores da avaliação serão aqueles relacionados aos conteúdos/objetivos do instrumento em questão.

Conteúdo programático:

1º trimestre:

- (Units 01 and 02 of Joy!)
- Leitura de gêneros diversos;
- Estudo de vocabulário;
- Exercícios de listening e speaking;
- Gramática: Adjetivos; Presente simples e Imperativo.

2º trimestre:

- (Units 03 and 04 of Joy!)
- Leitura de gêneros diversos; Estudo de vocabulário;
- Exercícios de listening e speaking;
- Gramática: Presente contínuo; Can/can't; Presente simples; Advérbios de frequência.

3º trimestre:

- (Units 05 and 06 of Joy!)
- Leitura de gêneros diversos;
- Estudo de vocabulário; Exercícios de listening e speaking;
- Gramática: Pronomes (pessoais, objetos e demonstrativos) e Passado simples.

Recursos:

TIC's (computador, data-show, web, Gmail (IFPR), Meet, Moodle (IFPR), etc.);

Livro didático;

Livros; Revistas;

Jornais;

Fotocópias;

Produções audiovisuais (cinema, séries, podcasts, etc.)

REFERÊNCIAS BÁSICAS

- AUN, E.; MORAES, M. C. P.; SANSANOVICZ, N. B. English for all. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. 2 Vols.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- MARQUES, A. Dicionário inglês português – português-inglês. São Paulo: Ática.
- MUNHOZ, R. Inglês instrumental: estratégias de leitura: módulo I. São Paulo: Textonovo, 2000.
- MURPHY, R. English Grammar in Use. Cambridge. Uk. 1994.
- OXFORD. Oxford Advanced Dictionary. 6. ed. Oxford, 2003.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

- GALLO, L. Inglês para informática: módulo I. 2 ed. São Paulo: Ícone, 2011.
- MARQUES, A. Dicionário inglês português – português-inglês. São Paulo: Ática.
- MURPHY, R. English Grammar in Use. Cambridge. Uk. 1997.
- OXFORD. Oxford Advanced Dictionary. 6. ed. Oxford, 2003.
- RICHARDS, J.C. Interchange Intro. 3. ed. Editora Cambridge.
- RICHARDS, J.C. New interchange – English for International Communication. 13 ed. Cambridge, 1997.

PLANO DE ENSINO

Dados da disciplina: Língua Estrangeira Moderna - Inglês II

Ano: 2023

Período: Anual

Curso: Técnico em Informática Integrado

Ementa:

Interpretação e tradução de textos em inglês para a língua portuguesa e vice versa. Manuseamento de dicionário bilíngue inglês-português. Identificação da estrutura e os tempos verbais: condicional, presente perfeito, passado perfeito e “continuous”. Voz passiva. Uso de verbos modais. Vocabulário a partir dos textos. Grupos nominais. Conjunção.

Objetivo geral:

Desenvolver nos alunos competências que os tornem capazes de se engajar em atividades de uso da linguagem e, assim, compreender melhor o mundo em que vivem e participar dele como cidadãos críticos.

Objetivos específicos:

- Desenvolver as habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) dos alunos de forma integrada e contextualizada a fim de que possam utilizá-las em diferentes práticas sociais;
- Desenvolver diferentes estratégias de aprendizagem de leitura de modo a promover a formação de leitores proficientes, críticos e autônomos;
- Levar os alunos a reconhecer e usar a língua inglesa como instrumento de acesso a informações diversas;
- Participar efetivamente em situações de comunicação;
- Compreender ideias gerais e específicas de um texto;
- Produzir texto com coerência e progressão;
- Reconhecer e utilizar estruturas gramaticais;
- Ampliar vocabulário.

Metodologia:

Esta proposta de trabalho com a disciplina de Língua Estrangeira Moderna assume uma concepção de língua(gem) vista como fenômeno social. É no processo de interação social que a palavra/discurso significa. A enunciação é, portanto, de natureza social. A prática pedagógica com o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, a partir dessa concepção, requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção dos enunciados, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos. Nesse sentido, é fundamental que a escola seja uma agência de letramentos, isto é, um espaço que promova situações e oportunidades de aprendizagem em que o aluno se envolva e seja capaz de participar e construir conhecimento em conjunto, fazendo experimentações, levantando hipóteses, trazendo questionamentos etc. que lhe possibilitem a reflexão sobre usos da língua nas diversas práticas sociais. O encaminhamento metodológico que se pretende para as aulas de língua nesta proposta, portanto, prevê que o professor propicie ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos - objeto privilegiado de ensino - dos diferentes campos sociais (jornalístico, literário, publicitário, digital, etc). Assim, as aulas devem ser espaços de 'interação/diálogo' e produção conjunta de conhecimento em que todos possam participar ativamente do trabalho de fazer aprendizagem em língua estrangeira.

Procedimentos de avaliação:

Instrumento:

Avaliação escrita (individual-grupo).

Critérios:

Os critérios levados em conta serão os da resolução 50, artigos 5, 6 e 9, e objetivos gerais e específicos* deste plano de ensino.

Instrumento:

Produção(ões) de texto(s)

Critérios:

Os critérios levados em conta serão os da resolução 50, artigos 5, 6 e 9; e objetivos gerais e específicos* deste plano de ensino; considerando, para fins de atribuição de conceitos, avaliação dos aspectos de forma (estrutura textual e desempenho linguístico) e conteúdo (tema e condições de produção). – Os textos produzidos podem ser orais ou escritos.

Instrumento:

Prática(s) de leitura(s).

Critérios:

Os critérios levados em conta serão os da resolução 50, artigos 5, 6 e 9 e objetivos gerais e específicos* deste plano de ensino. (Estas práticas de leitura poderão ser seminários, trabalhos escritos, diálogos, resenhas etc.).

Instrumento:

Atividades em sala (construção em conjunto do conhecimento, protagonismo, trabalho em equipe) e tarefas (atividades executadas fora do horário de aula e sala de aula).

Critérios:

Os critérios levados em conta serão os da resolução 50, artigos 5, 6 e 9, 10 e 11, e objetivos gerais e específicos* deste plano de ensino.

Instrumento:

Avaliação de recuperação

Critérios:

Os critérios levados em conta serão os da resolução 50, artigos 9 e 13, e objetivos geral e específicos* deste plano de ensino. Observação: se nesta avaliação o aluno obtiver maior conceito que na avaliação (escrita individual-grupo) o conceito vigente será o desta avaliação, caso contrário, permanecerá o conceito da prova escrita individual-grupo.

*Observação: os objetivos específicos levados em conta como critérios norteadores da avaliação serão aqueles relacionados aos conteúdos/objetivos do instrumento em questão.

Conteúdo programático:

1º trimestre:

- (Unidade 7 - Joy);
- Leitura de gêneros diversos;
- Estudo de vocabulário;
- Exercícios de listening, writing e speaking;
- Gramática:
- Passado simples;
- General conditionals;
- Verbs followed by gerunds or by infinitives..

2º trimestre:

- (Unidades 8 e 9 – Joy)
- Leitura de gêneros diversos;
- Estudo de vocabulário;
- Exercícios de listening, writing e speaking;
- Gramática: Comparatives; Superlatives.

3º trimestre:

- (Unidades 10, 12 e 13 - Joy)
- Leitura de gêneros diversos;
- Estudo de vocabulário; Exercícios de listening, writing e speaking;
- Gramática: Must, Should, Can/Could, May/Might, Future – Will, Future – Be going to; Revisão.

Recursos:

- Livro didático;
- Arquivos disponibilizados em PDF;
- Moodle (AVA oficial da disciplina);
- Vídeos disponíveis gratuitamente na web;
- Acervo da biblioteca digital do IFPR;
- Sites com informações complementares;
- Livros;
- TIC's (computador, celulares, web, etc.);
- Revistas;
- Jornais;

- Fotocópias;
- Google Meet (quando necessário).

REFERÊNCIAS BÁSICAS

- MURPHY, R. English Grammar in Use. 2. ed. Cambridge, 1994.
- MARQUES, A. Dicionário inglês português – português-inglês. São Paulo: Ática.
- Oxford Advanced Dictionary. 6. ed. Oxford, 2003.
- BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC/SEF.
- AUN, E.; MORAES, M. C. P.; SANSANOVICZ, N. B. English for all. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2010. Vols. 1 e 2.
- MUNHOZ, R. Inglês instrumental: estratégias de leitura: módulo I. São Paulo: Textonovo, 2000

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

- GALLO, L. Inglês para informática: módulo I. 2 ed. São Paulo: Ícone, 2011.
- MARQUES, A. Dicionário inglês português – português-inglês. São Paulo: Ática.
- MURPHY, R. English Grammar in Use. Cambridge. Uk. 1997.
- OXFORD. Oxford Advanced Dictionary. 6. ed. Oxford, 2003.
- RICHARDS, J.C. Interchange Intro. 3. ed. Editora Cambridge.
- RICHARDS, J.C. New interchange – English for International Communication. 13 ed. Cambridge, 1997.

PLANO DE ENSINO

Dados da disciplina: Língua Estrangeira Moderna - Inglês III

Ano: 2023

Período: Anual

Curso: Técnico em Informática Integrado

Ementa:

Interpretação e tradução de textos em inglês para a língua portuguesa e vice-versa. Manuseamento de dicionário bilíngue inglês-português. Voz passiva. Uso de verbos modais. Questions tag. Phrasal verbs. Adjectivos. Advérbios. Discursos indiretos. Vocabulário a partir dos textos. Grupos nominais. Conjunção

Objetivo geral:

Desenvolver nos alunos competências que os tornem capazes de se engajar em atividades de uso da linguagem e, assim, compreender melhor o mundo em que vivem e participar dele como cidadãos críticos.

Objetivos específicos:

- Desenvolver as habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita, produção oral e

escrita) dos alunos de forma integrada e contextualizada a fim de que possam utilizá-las em diferentes práticas sociais;

- Desenvolver diferentes estratégias de aprendizagem de leitura de modo a promover a formação de leitores proficientes, críticos e autônomos;
- Levar os alunos a reconhecer e usar a língua inglesa como instrumento de acesso a informações diversas;
- Participar efetivamente em situações de comunicação;
- Compreender ideias gerais e específicas de um texto;
- Produzir texto com coerência e progressão;
- Reconhecer e utilizar estruturas gramaticais;
- Ampliar vocabulário.

Metodologia:

Esta proposta de trabalho com a disciplina de Língua Estrangeira Moderna assume uma concepção de língua(gem) vista como fenômeno social. É no processo de interação social que a palavra/discurso significa. A enunciação é, portanto, de natureza social. A prática pedagógica com o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, a partir dessa concepção, requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção dos enunciados, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos. Nesse sentido, é fundamental que a escola seja uma agência de letramentos, isto é, um espaço que promova situações e oportunidades de aprendizagem em que o aluno se envolva e seja capaz de participar e construir conhecimento em conjunto, fazendo experimentações, levantando hipóteses, trazendo questionamentos etc. que lhe possibilitem a reflexão sobre usos da língua nas diversas práticas sociais. O encaminhamento metodológico que se pretende para as aulas de língua nesta proposta, portanto, prevê que o professor propicie ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos - objeto privilegiado de ensino - dos diferentes campos sociais (jornalístico, literário, publicitário, digital, etc). Assim, as aulas devem ser espaços de 'interação/diálogo' e produção conjunta de conhecimento em que todos possam participar ativamente do trabalho de fazer aprendizagem em língua estrangeira

Procedimentos de avaliação:

Instrumento:

Avaliação escrita (individual-grupo).

Critérios:

Os critérios levados em conta serão os da resolução 50, artigos 5, 6 e 9, e objetivos gerais e específicos* deste plano de ensino.

Instrumento:

Produção(ões) de texto(s)

Critérios:

Os critérios levados em conta serão os da resolução 50, artigos 5, 6 e 9; e objetivos gerais e específicos* deste plano de ensino; considerando, para fins de atribuição de conceitos, avaliação dos aspectos de forma (estrutura textual e desempenho linguístico) e conteúdo (tema e condições de produção). – Os textos produzidos podem ser orais ou escritos.

Instrumento:

Prática(s) de leitura(s).

Critérios:

Os critérios levados em conta serão os da resolução 50, artigos 5, 6 e 9 e objetivos gerais e específicos* deste plano de ensino. (Estas práticas de leitura poderão ser seminários, trabalhos escritos, diálogos, resenhas etc.).

Instrumento:

Atividades no AVA (construção em conjunto do conhecimento, protagonismo, trabalho em equipe) e tarefas (atividades executadas fora do horário de aula e sala de aula).

Critérios:

Os critérios levados em conta serão os da resolução 50, artigos 5, 6 e 9, 10 e 11, e objetivos gerais e específicos* deste plano de ensino.

Instrumento:

Avaliação de recuperação

Critérios:

Os critérios levados em conta serão os da resolução 50, artigos 9 e 13, e objetivos geral e específicos* deste plano de ensino. Observação: se nesta avaliação o aluno obtiver maior conceito que na avaliação (escrita individual-grupo) o conceito vigente será o desta avaliação, caso contrário, permanecerá o conceito da prova escrita individual-grupo.

*Observação: os objetivos específicos levados em conta como critérios norteadores da avaliação serão aqueles relacionados aos conteúdos/objetivos do instrumento em questão.

Conteúdo programático:

- Unidades 14 a 17 do livro “Joy”
- Leitura de gêneros diversos; Estudo de vocabulário;
- Exercícios de listening, writing e speaking;
- Gramática: Presente Perfeito Presente perfeito e yet, just, never, before Present perfect on negative sentences Pronomes relativos e “restrictive clauses” ;
- Revisão.

Recursos:

- Livro didático;
- Arquivos disponibilizados em PDF;
- Moodle (AVA oficial da disciplina);
- Vídeos disponíveis gratuitamente na web;
- Acervo da biblioteca digital do IFPR;
- Sites com informações complementares;
- Livros.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

- AUN, E.; MORAES, M. C. P.; SANSANOVICZ, N. B. English for all. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2010. Vols. 1 e 2.
- MUNHOZ, R. Inglês instrumental: estratégias de leitura: módulo I. São Paulo: Textonovo, 2000

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

- GALLO, L. Inglês para informática: módulo I. 2 ed. São Paulo: Ícone, 2011.
- MARQUES, A. Dicionário inglês português – português-inglês. São Paulo: Ática.
- MURPHY, R. English Grammar in Use. Cambridge. Uk. 1997.
- OXFORD. Oxford Advanced Dictionary. 6. ed. Oxford, 2003.
- RICHARDS, J.C. Interchange Intro. 3. ed. Editora Cambridge.
- RICHARDS, J.C. New interchange – English for International Communication. 13 ed. Cambridge, 1997.

Fonte: Instituto Federal do Paraná, PLANIF, IFPR, 2023.

ANEXO V**RESOLUÇÃO ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO IFPR**

28/04/2025, 22:34

SEI/IFPR - 2981705 - Resolução CONSUP/IFPR

**INSTITUTO FEDERAL**
Paraná

Ministério da Educação

Boletim de Serviço Eletrônico em 30/04/2024

RESOLUÇÃO CONSUP/IFPR Nº 190, DE 30 DE ABRIL DE 2024

Dispõe sobre a Organização Didático-Pedagógica dos Cursos Técnicos de Nível Médio na modalidade presencial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná.

O Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, após análise do parecer da conselheira relatora Patrícia Teixeira contido no processo 23411.004823/2022-91, e

TÍTULO I**DAS CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E FINALIDADES**

Art. 1º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem como concepções:

I - a garantia do acesso, da permanência e do êxito à educação pública, gratuita e de qualidade, contemplando a inclusão de todos os estudantes nos cursos da educação profissional e tecnológica;

II - o fortalecimento de uma política de educação ética, que legitime a educação profissional como um espaço de reflexão da condição social dos sujeitos e da importância dos saberes, da cultura, da ciência e da tecnologia, para a transformação social e dos meios produtivos;

III - o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral, politécnica e omnilateral dos estudantes, baseada em princípios históricos, científicos e tecnológicos, de modo a romper com a dualidade entre educação propedêutica e profissional;

IV - o preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o mundo do trabalho.

Art. 2º Os cursos devem ser organizados com base nos seguintes princípios:

I - a relação orgânica entre a formação básica do Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas;

II - o respeito aos valores estéticos, éticos, políticos e sociais de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPR e o Projeto Político Pedagógico do campus (PPP);

III - a integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como pressupostos da formação do educando;

IV - a articulação entre educação e prática social, considerando a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

V - a integração de conhecimentos gerais e profissionais, das áreas de conhecimento e dos eixos tecnológicos numa perspectiva interdisciplinar;

VI - o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico;

VII - a articulação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VIII - a contextualização para a compreensão de significados dos conteúdos;

28/04/2025, 22:34

SEI/IFPR - 2981705 - Resolução CONSUP/IFPR

IX - a articulação com os arranjos produtivos locais e com o desenvolvimento sócio-econômico-ambiental dos territórios onde está inserido o campus;

X - o reconhecimento e o respeito às diversidades dos sujeitos, sejam estas étnico-raciais, de gênero, sexuais, geracionais, regionais, culturais e das pessoas com deficiência;

XI - a valorização dos temas transversais como elementos qualificadores do currículo;

XII - a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Art. 3º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade possibilitar o pleno desenvolvimento do educando e o acesso a conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício da profissão e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.

TÍTULO II

DOS CURSOS CAPÍTULO I DAS FORMAS DE OFERTA

Art. 4º Os cursos técnicos de nível médio serão desenvolvidos nas formas de oferta integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizados:

I - integrado ao Ensino Médio, destinado a quem já concluiu o Ensino Fundamental, proporcionando ao estudante a habilitação profissional técnica, ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;

II - concomitante ao Ensino Médio, destinado a quem já concluiu o Ensino Fundamental, proporcionando ao estudante a habilitação profissional técnica no IFPR e o Ensino Médio em outra instituição ou rede de ensino; e

III - subsequente ao Ensino Médio, destinado a quem já concluiu o Ensino Médio, proporcionando ao estudante a habilitação profissional técnica. Parágrafo único. A forma integrada poderá ser ofertada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA/EPT), destinada às pessoas com mais de dezoito anos que concluíram o Ensino Fundamental.

Art. 5º Os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio podem ser organizados nas modalidades presencial e a distância.

§ 1º Os cursos técnicos na forma de oferta integrada e concomitante devem ser ofertados na modalidade presencial.

§ 2º Os cursos técnicos na forma de oferta subsequente podem ser organizados nas modalidades presencial ou a distância.

Art. 6º Os cursos podem ser ofertados pelos campi e centros de referência ou por instituições parceiras, por meio de acordos, convênios, termos de cooperação, consórcios e/ou congêneres, seguindo as normativas vigentes do IFPR e aprovados pelos órgãos responsáveis.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS

Art. 7º Os cursos devem ser organizados e estruturados de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as

28/04/2025, 22:34

SEI/IFPR - 2981705 - Resolução CONSUP/IFPR

Diretrizes institucionais para os cursos que articulam a Educação Profissional e Técnica na modalidade EJA/EPT no IFPR.

Art. 8º Os cursos devem estar em consonância com o PDI do IFPR e com o PPP do campus.

Art. 9º O currículo deve integrar a educação básica e a formação profissional, tornando indissociáveis todos os campos do conhecimento.

Art. 10. Os currículos poderão ser estruturados por componentes curriculares, áreas, unidades, módulos, temas, eixos ou outra forma de organização e agrupados sob a forma de módulos, séries, bimestres, trimestres, semestres, alternância regular de períodos de estudos ou outra forma de organização pedagógica que esteja de acordo com a legislação vigente e com as normativas institucionais. Parágrafo único. Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) podem ser organizados prevendo certificação intermediária, de acordo com o itinerário formativo e com a carga horária necessária prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

Art. 11. A organização curricular deverá ser estruturada considerando o período letivo previsto no PPC e no calendário acadêmico e administrativo. Parágrafo único. Entende-se por período letivo o espaço de tempo compreendido entre o início e o fim das atividades escolares, no qual são desenvolvidos os componentes curriculares, podendo ser semestral ou anual.

Art. 12. Os cursos técnicos de nível médio devem prever, no mínimo, duzentos dias letivos de trabalho acadêmico efetivo, garantindo, no mínimo, cem dias letivos para cada semestre letivo nos casos de cursos em regime semestral.

Art. 13. O turno de funcionamento do curso é aquele no qual são ofertados os componentes curriculares obrigatórios previstos no PPC, sendo definido como:

I - matutino, quando os componentes curriculares obrigatórios são ofertados somente no período da manhã;

II - vespertino, quando os componentes curriculares obrigatórios são ofertados somente no período da tarde;

III - noturno, quando os componentes curriculares obrigatórios são ofertados somente no período da noite;

IV - integral, quando o curso é ofertado predominantemente em um período e com algumas atividades curriculares obrigatórias desenvolvidas em outro turno;

V - regime de alternância, com indicação de turno majoritário conforme os incisos I, II, III ou IV

TÍTULO III

DO ACESSO, DA PERMANÊNCIA E DO ÊXITO

CAPÍTULO I

DAS FORMAS DE ACESSO

28/04/2025, 22:34

SEI/IFPR - 2981705 - Resolução CONSUP/IFPR

Diretrizes institucionais para os cursos que articulam a Educação Profissional e Técnica na modalidade EJA/EPT no IFPR.

Art. 8º Os cursos devem estar em consonância com o PDI do IFPR e com o PPP do campus.

Art. 9º O currículo deve integrar a educação básica e a formação profissional, tornando indissociáveis todos os campos do conhecimento.

Art. 10. Os currículos poderão ser estruturados por componentes curriculares, áreas, unidades, módulos, temas, eixos ou outra forma de organização e agrupados sob a forma de módulos, séries, bimestres, trimestres, semestres, alternância regular de períodos de estudos ou outra forma de organização pedagógica que esteja de acordo com a legislação vigente e com as normativas institucionais. Parágrafo único. Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) podem ser organizados prevendo certificação intermediária, de acordo com o itinerário formativo e com a carga horária necessária prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

Art. 11. A organização curricular deverá ser estruturada considerando o período letivo previsto no PPC e no calendário acadêmico e administrativo. Parágrafo único. Entende-se por período letivo o espaço de tempo compreendido entre o início e o fim das atividades escolares, no qual são desenvolvidos os componentes curriculares, podendo ser semestral ou anual.

Art. 12. Os cursos técnicos de nível médio devem prever, no mínimo, duzentos dias letivos de trabalho acadêmico efetivo, garantindo, no mínimo, cem dias letivos para cada semestre letivo nos casos de cursos em regime semestral.

Art. 13. O turno de funcionamento do curso é aquele no qual são ofertados os componentes curriculares obrigatórios previstos no PPC, sendo definido como:

I - matutino, quando os componentes curriculares obrigatórios são ofertados somente no período da manhã;

II - vespertino, quando os componentes curriculares obrigatórios são ofertados somente no período da tarde;

III - noturno, quando os componentes curriculares obrigatórios são ofertados somente no período da noite;

IV - integral, quando o curso é ofertado predominantemente em um período e com algumas atividades curriculares obrigatórias desenvolvidas em outro turno;

V - regime de alternância, com indicação de turno majoritário conforme os incisos I, II, III ou IV

TÍTULO III

DO ACESSO, DA PERMANÊNCIA E DO ÊXITO

CAPÍTULO I

DAS FORMAS DE ACESSO