



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - MAPP

MARIA IRANILDES ALVES DE ALMEIDA MARTINS

**TECENDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA
IMPLEMENTADA PELA LEI Nº 10. 639/03 NO COMPONENTE CURRICULAR DE
LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE AQUIRAZ-CEARÁ**

FORTALEZA

2025

MARIA IRANILDES ALVES DE ALMEIDA MARTINS

TECENDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA
IMPLEMENTADA PELA LEI Nº 10. 639/03 NO COMPONENTE CURRICULAR DE
LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE AQUIRAZ-CEARÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas do Centro de Ciências Agrárias, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Avaliação de Políticas Públicas, pelo Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Orientadora: Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M344t Martins, Maria Iranildes Alves de Almeida.
Tecendo Uma Educação Antirracista : Avaliação da política implementada pela Lei nº 10. 639/03 no componente curricular de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Aquiraz-Ceará / Maria Iranildes Alves de Almeida Martins. – 2025.
164 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Kelly Maria Gomes Menezes.
1. Educação antirracista. 2. Lei 10.639/03. 3. Língua Portuguesa. 4. Políticas públicas educacionais. I. Título.

CDD 320.6

MARIA IRANILDES ALVES DE ALMEIDA MARTINS

TECENDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA
IMPLEMENTADA PELA LEI Nº 10. 639/03 NO COMPONENTE CURRICULAR DE
LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE AQUIRAZ-CEARÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas do Centro de Ciências Agrárias, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Avaliação de Políticas Públicas, pelo Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Aprovada em: 30/04/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Nazaré Soares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Sahmaroni Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais, ao meu esposo Carlinhos e aos
meus filhos, Sara e Guilherme.

AGRADECIMENTOS

A palavra é o lugar do afeto que se faz lembrança, e da memória que se faz flor. É por ela que agradeço, com o coração inteiro, a quem caminhou comigo até aqui.

Aos meus pais, meus primeiros mestres, que sem saber escreviam com mãos calejadas os versos do futuro que hoje se concretiza. Foram suas palavras de incentivo, mesmo no silêncio das dificuldades, que me ensinaram a força da persistência. Obrigada por tanto amor, tanto cuidado e por me fazerem saber que se nada desse certo, eu tinha pra onde e pra quem voltar!

Ao meu amado esposo George Carlos, companheiro de alma e travessia, obrigada por me amar em todas as versões que precisei ser, por sustentar o meu voo mesmo quando as asas pareciam frágeis. Eu amo o que somos juntos!

Aos meus filhos, Sara e Guilherme, minha razão e meu refúgio, os olhos de vocês enxergam em mim uma força que às vezes me escapa. Se hoje estou aqui, é porque tenho vocês como norte. Estou pavimentando este caminho para que vocês possam andar mais firmes, mais livres, mais plenos.

À Tati e Edivar, mais que colegas, irmãos de jornada. Dividimos o sonho do mestrado, os desafios do ofício e as risadas que tornam os dias menos pesados. Obrigada por me fazerem acreditar que é possível sonhar e realizar em boa companhia.

Ao Edivan e a Nayara, amigos e irmãos que celebram comigo cada conquista!

À professora Kelly Menezes, minha orientadora, meu muito obrigada por sua leveza e por mudar os rumos da minha pesquisa.

Aos meus irmãos, por me admirarem tanto e por estarem perto, mesmo estando tão longe!

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz, por cada troca, cada conversa, cada partilha que se tornou insumo e afeto neste processo.

Aos professores e professoras de Língua Portuguesa de Aquiraz, fonte de inspiração e resistência, meu respeito e gratidão por acreditarem que é possível fazer diferente, e melhor!

E à Prefeitura Municipal de Aquiraz, através da Secretaria de Educação, por apoiar e contribuir diretamente para a concretização deste sonho chamado mestrado.

A vocês todos, deixo minha palavra de gratidão, escrita com a tinta do afeto e a firmeza da esperança. Que esta dissertação também seja de vocês.

Eu sou porque vocês são!

“Eles combinaram de nos matar, mas a gente c
ombinou de não morrer.”

Conceição Evaristo.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da política educacional instituída pela Lei 10.639/03 no componente curricular de Língua Portuguesa, a partir das percepções de professoras e alunos do Ensino Fundamental. Parte-se do entendimento de que, embora essa legislação represente uma conquista histórica do movimento negro brasileiro na luta por uma educação antirracista, sua efetivação no contexto escolar ainda se apresenta de forma limitada e permeada de desafios. A fundamentação teórica apoia-se nos pressupostos da Análise de Discurso de Eni Orlandi, em articulação com os estudos de Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, bell hooks, Conceição Evaristo, entre outros autores que problematizam a educação das relações étnico-raciais. A pesquisa, de natureza qualitativa, adota como base epistemológica a Avaliação em Profundidade, proposta por Léa Rodrigues, e desenvolve-se por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras de Língua Portuguesa e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, além da análise documental e bibliográfica. Os resultados evidenciam que, apesar de avanços no reconhecimento da importância da Lei, persistem lacunas significativas em sua implementação no cotidiano escolar. As falas dos alunos e das professoras apontam que, embora existam iniciativas pontuais, as práticas pedagógicas carecem de maior sistematização, de materiais didáticos que representem a diversidade étnico-racial e de abordagens metodológicas que promovam, de fato, uma educação antirracista. Soma-se a isso a pressão por resultados nas avaliações externas e as fragilidades na formação inicial e continuada dos docentes, que comprometem a efetivação plena da Lei. Os achados da pesquisa reforçam a urgência de investimentos em políticas públicas estruturantes, na formação continuada dos professores e na revisão crítica dos materiais didáticos, de modo que a educação das relações étnico-raciais se consolide como dimensão estruturante do currículo escolar. Neste sentido, esta dissertação contribui para o fortalecimento de uma educação comprometida com a reparação histórica, com a promoção da equidade racial e com a construção de identidades afirmativas para estudantes negros e não negros.

Palavras-chave: Educação antirracista; Lei 10.639/03; Língua Portuguesa; Políticas públicas educacionais.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the challenges and possibilities of the educational policy established by Law 10.639/03 in the Portuguese language curriculum, based on the perceptions of elementary school teachers and students. It is based on the understanding that, although this legislation represents a historic achievement by the Brazilian black movement in the fight for an anti-racist education, its implementation in the school context is still limited and permeated with challenges. The theoretical basis is based on the assumptions of Eni Orlandi's Discourse Analysis, in conjunction with the studies of Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, bell hooks, Conceição Evaristo, among other authors who problematize the education of ethnic-racial relations. The research, which is qualitative in nature, adopts as its epistemological basis the Evaluation in Depth, proposed by Léa Rodrigues, and is developed through semi-structured interviews with Portuguese language teachers and students from the final years of elementary school, as well as document and bibliographic analysis. The results show that, despite progress in recognizing the importance of the law, there are still significant gaps in its implementation in everyday school life. The students' and teachers' speeches point out that, although there are specific initiatives, pedagogical practices lack greater systematization, teaching materials that represent ethnic-racial diversity and methodological approaches that actually promote anti-racist education. Added to this is the pressure for results in external assessments and the weaknesses in teachers' initial and continuing training, which jeopardize the full implementation of the law. The research findings reinforce the urgency of investing in structuring public policies, in continuing teacher training and in a critical review of teaching materials, so that education on ethnic-racial relations is consolidated as a structuring dimension of the school curriculum. In this sense, this dissertation contributes to strengthening an education committed to historical reparation, the promotion of racial equity and the construction of affirmative identities for black and non-black students.

Keywords: Anti-racist education; Law 10.639/03; Portuguese language; Public educational policies.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Grupos de jovens em momentos de descontração e protesto.....	105
Imagem 2 - Grupo de pessoas com diferentes perfis etários e étnicos.....	106
Imagem 3 - Taxa de homicídios de homens jovens por grupo de 100 mil, por UF (2019).....	106
Imagem 4 - Uma imagem representando um estudante.....	107
Imagem 5 - Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil.....	108
Imagem 6 - Desigualdade social.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A avaliação em profundidade e o desenvolvimento da pesquisa.....	25
Quadro 2 - Comparativo entre os PCN e a BNCC – Língua Portuguesa- Anos Finais do Ensino Fundamental.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEA	Conselho Municipal de Educação de Aquiraz
CNE	Conselho Nacional de Educação
ERER	Educação para as relações étnico-raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	PERSPECTIVA AVALIATIVA E METODOLOGIA DA PESQUISA.....	21
2.1	Perspectiva avaliativa priorizada na pesquisa e avaliação da política em estudo.....	22
2.2	Quanto à abordagem.....	25
2.3	Quanto à classificação, aos instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa.....	26
2.4	Quanto à análise dos dados.....	28
3	MUITO ANTES DAS CORRENTES: O BRILHO ANCESTRAL DO POVO NEGRO NAS TRILHAS DA EDUCAÇÃO	32
3.1	A história da educação e da escolarização no Brasil: avanços e retrocessos “legais” das políticas públicas de educação desde a colonização.....	32
3.2	Das lutas dos Movimentos Negros à implementação da Lei 10.639/03.....	39
3.3	A Terra da Luz sob a claridade do saber: os caminhos da educação no Ceará e em Aquiraz.....	44
4	DESCOLONIZANDO SABERES: A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE COMBATE AO RACISMO ESTRUTURAL.....	55
5	A EVOLUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL: DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03.....	62
5.1	O Currículo dos PCN à BNCC: perdas e esvaziamentos.....	62
5.2	Inserção da Lei 10.639/03 no currículo escolar: significados.....	74
5.3	O papel do currículo de Língua Portuguesa na formação de leitores literários antirracistas.....	87
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	96
6.1	A análise do livro didático de língua portuguesa com foco na identidade étnico racial sob o enfoque da lei 10.639/03.....	96
6.2	A representação étnico-racial nos livros didáticos de língua portuguesa.....	100
6.3	“Ser jovem”: questões étnico-raciais à luz da Lei 10.639/03 no livro didático Português Linguagens.....	103

7	DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INTERSECÇÃO LITERATURA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A VISÃO DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE A SUA ATUAÇÃO.....	114
7.1	A Lei 10.639/03 nos planos de aula de Língua Portuguesa.....	114
7.2	Presença ou Ausência da Lei 10.639/03 nos Planos de aula de Língua Portuguesa.....	119
8	VOZES QUE TECEM SABERES: ENTRELINHAS DA LEI 10.639/03 NAS PRÁTICAS DOCENTES.....	120
8.1	Entre palavras e silêncios: o discurso docente sobre a política implementada pela Lei 10.639/03.....	120
8.2	Vozes que Ecoam: Percepções Estudantis sobre a Lei 10.639/03.....	140
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
	REFERÊNCIAS.....	158

1 INTRODUÇÃO

Vim do interior do Ceará. Terra quente, chuva escassa, casa simples onde nunca faltou amor. Ali, sete filhos partilhavam o mesmo chão, mas não os mesmos sonhos. Eu teimava em sonhar mais, em querer mais e, curiosa por natureza ou teimosia, vi no estudo uma oportunidade de “desaquietar” ainda mais as minhas curiosidades e pavimentar caminhos para os que viessem depois de mim. Assim, dos filhos do seu Mirô e da dona Ivonildes, fui a única a trilhar os caminhos universitários. Todavia, cada passo dado na estrada da educação foi também um passo dado por minha mãe e meu pai que, mesmo sem diploma, foram os primeiros mestres que a vida me deu.

Assim, desde muito cedo, encontrei na leitura uma janela para o mundo! E, mais do que isso, uma forma de existir com mais dignidade, de compreender as injustiças e de sonhar com reparações possíveis. A leitura, para mim, nunca foi apenas um hábito. Foi um abrigo. Um acalanto. Uma inquietação. E, sobretudo, uma revolução silenciosa. E foi assim, apaixonada por palavras, que tornei-me professora de Língua Portuguesa. Função que assumo como uma responsabilidade histórica. Hoje, além de docente, sou também gerente do núcleo de formação continuada do município de Aquiraz, terra que abrigo no peito e que, com carinho, retratei no livro: *Aquiraz, nossa terra, nossa gente!* Uma celebração das vozes, cores e afetos do nosso chão. Umari me pariu, Aquiraz me adotou!

De tal modo, o desejo de compreender, avaliar e transformar a prática docente frente às exigências de uma educação verdadeiramente antirracista me conduziu ao Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas na Universidade Federal do Ceará. A temática da educação antirracista sempre me inquietou. Não como algo que nasce de fora, mas como um fogo que acende por dentro. Fogo que ilumina e incomoda. A inquietação com a superficialidade com que muitas vezes a Lei 10.639/03 é tratada nas escolas me moveu. E, mais que isso, o desejo de escutar, entre palavras e silêncios, o que pensam, sentem e fazem as professoras de Língua Portuguesa diante do desafio de descolonizar o currículo.

Foi nessa travessia entre a prática pedagógica e o desejo de justiça que nasceu esta pesquisa. Mais do que um exercício acadêmico, este trabalho é um gesto de escuta e denúncia, uma tentativa de compreender, por meio da análise de discursos, como a Lei 10.639/03 ecoa, ou silencia, nas práticas cotidianas de professoras de Língua Portuguesa. Como essa política pública encontra (ou não) guarida nos planejamentos, nos livros didáticos, nas palavras ditas e nas palavras caladas em sala de aula?

Ao longo do percurso, analiso também os limites e possibilidades do trabalho realizado através da Língua Portuguesa, como componente curricular, na busca pela compreensão de como a política implementada pela Lei 10.639/03 acontece no chão da escola e como os discentes são atravessados pelas temáticas que preconizam a supracitada lei. Assim, optou-se pela avaliação em profundidade, já que o objetivo era aprofundar o olhar para o que era perceptível e para o que não conseguia-se perceber sem o debruçamento cuidadoso para o que é dito, não dito, observado ou mesmo silenciado. Desse modo, esta pesquisa foi fundamentada nas dimensões epistemológicas propostas por Léa Rodrigues e ancorada na Análise de Discurso, especialmente nos aportes de Eni Orlandi, a fim de compreender como a consciência se constrói a partir das relações sociais e da linguagem.

Com isso, esta pesquisa se inscreve no campo da Avaliação de Políticas Públicas, no curso de mestrado da Universidade Federal do Ceará. Um lugar que, para mim, representa mais do que uma formação: representa a ampliação de horizontes, a possibilidade de transformar inquietações em ação e palavras em compromisso.

Nesse contexto, na tessitura do texto e no entrelaçar das palavras, surge a oportunidade de refletir, repensar e promover uma educação plural, através do componente curricular de Língua Portuguesa, através do trabalho com os diferentes eixos que circundam a língua como disciplina que compõe a grade curricular. Assim, tanto a literatura, quanto o trabalho com a análise linguística, interpretação e produção textual, pode assumir um papel fundamental na promoção de uma educação livre de preconceitos, inclusive no combate ao racismo, servindo como ferramenta poderosa capaz de promover o contato com diferentes realidades, o desenvolvimento do senso crítico e da valorização da diversidade, além de uma relevante contribuição para a formação de indivíduos mais conscientes, engajados e preparados para construir um mundo mais justo e inclusivo.

Nesse contexto, este trabalho versa sobre o papel do componente curricular de Língua Portuguesa, na promoção da educação antirracista, sob à luz da Lei nº 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial das Redes de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas. Assim, o principal objetivo deste estudo é avaliar reflexivamente acerca da política pública implementada pela Lei nº 10.639/03, no componente curricular de Língua Portuguesa em escolas municipais dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Aquiraz-CE.

Em contrapartida, vale refletir também que a Lei promulgada em 9 de janeiro de 2003, nasce como um marco relevante na história da educação brasileira, já que representa um passo fundamental para combater o racismo e promover a diversidade nas escolas do País.

Todavia, a fim de contextualizar a necessidade da Lei nº 10.639/03, vale rememorar que após a abolição da escravidão em 1888, esperava-se que a liberdade dos negros resultasse em uma integração equitativa dessa população à sociedade. No entanto, a realidade foi bem diferente. A abolição não foi acompanhada por políticas públicas que garantissem a inclusão social e econômica das pessoas que foram escravizadas por mais de trezentos anos. Em vez disso, o país foi imerso em um período de segregação informal e marginalização das comunidades negras, enfrentando desafios de integrar uma vasta população de ex-escravizados à sociedade. Portanto, essa integração foi marcada por uma série de omissões e falhas, especialmente no campo da educação. A falta de políticas públicas efetivas para garantir o acesso à educação a essas pessoas e seus descendentes contribuiu para a perpetuação das desigualdades sociais e raciais, o que atualmente ainda marcam o país. No que se refere ao assunto, podemos perceber que desde o período colonial até os dias atuais, as dinâmicas de poder, exploração e marginalização de pessoas negras têm moldado a sociedade brasileira de maneira significativa, perpetuando um sistema de exclusões para esse povo há tempos marginalizado.

Conforme Munanga (1999, p.115), "a exclusão da população negra do sistema educacional no pós-abolição é um reflexo da tentativa de manter a estrutura social desigual, onde a educação foi um dos instrumentos utilizados para perpetuar a subordinação racial." Ou seja, no período pós-abolição, a educação brasileira continuou a ser um privilégio de poucos. As elites, que antes detinham o poder e a propriedade dos escravizados, passaram a investir em um sistema educacional que atendesse principalmente aos seus próprios interesses. A educação pública era escassa e de baixa qualidade, e as escolas particulares, acessíveis apenas às classes mais abastadas, reforçavam a segregação social e racial.

Para Carneiro (2005, p.220), "a educação, historicamente negada aos negros no Brasil, foi e continua sendo um dos principais mecanismos de exclusão social. Mesmo após a abolição, as estruturas educacionais foram desenhadas para manter a população negra em posições subalternas." A autora corrobora com a ideia de que para a população negra, as oportunidades educacionais eram extremamente limitadas. Em muitos casos, os ex-escravizados e seus descendentes eram marginalizados no sistema educacional, com poucas ou nenhuma escola disponível em suas comunidades. A maioria continuou analfabeta, perpetuando um ciclo de exclusão. Além disso, a educação, quando disponível, era muitas vezes de natureza rudimentar, com foco em ensinar habilidades básicas e práticas que não contribuíam para a ascensão social ou econômica das pessoas negras.

De forma geral, percebe-se que a falta de acesso à educação formal teve consequências profundas para a população negra no Brasil, já que se compreende que a educação é um fator preponderante para o desenvolvimento pessoal e social. Assim, a exclusão educacional das pessoas negras significou a perpetuação da pobreza, da marginalização e da falta de oportunidades para esse povo. Isso também contribuiu para a manutenção de um sistema de trabalho precário e de baixos salários, onde os negros eram predominantemente empregados em posições subalternas e mal remuneradas.

Desse modo, podemos evidenciar a necessidade de uma educação antirracista no cenário nacional brasileiro por intermédio da análise de dados que destacam a persistência e a profundidade das desigualdades raciais no país. Contudo, as desigualdades educacionais são um aspecto crucial dessa questão. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo entre a população negra (preta e parda) é significativamente mais alta do que a da população branca. Em 2021, a taxa de analfabetismo entre negros era de 8,6%, enquanto entre brancos era de 3,4% (IBGE, 2021). Além disso, dados do IBGE indicam que, enquanto 85,5% da população branca possuem pelo menos o ensino fundamental completo, apenas 71,7% da população negra atingem o mesmo nível de escolaridade (IBGE, 2020).

No ensino superior, a desigualdade também é pronunciada. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelam que a proporção de estudantes negros em universidades públicas é menor em comparação com a população geral. Em 2020, apenas 25% dos estudantes de instituições públicas eram negros, apesar de constituírem mais de 50% da população brasileira (Inep, 2020). A taxa de evasão no ensino superior é também mais alta entre estudantes negros, refletindo fatores socioeconômicos e falta de apoio institucional (Inep, 2020).

De tal modo, como pesquisadora e professora do componente curricular de Língua Portuguesa, percebo que a literatura é um campo profícuo para a promoção de uma educação antirracista, pois através da leitura literária tanto mediada pelos professores, quanto individualizada realizadas pelos próprios estudantes, serve de subsídio para reflexão e fortalecimento da identidade de educandos e educandas negras que necessitam de representatividade. Ou seja, estudantes negros precisam enxergar-se como protagonistas em textos que enalteçam a sua história, cultura e traços físicos. Representatividade importa e uma educação antirracista necessita ser plural e destacar a diversidade humana existente.

Nesse contexto, desde a produção do projeto de pesquisa que me levaria ao tão sonhado mestrado, a temática da educação antirracista há muito já me inquietava. As leituras que fiz,

que me fizeram e que me trouxeram até aqui, me inquietaram ainda mais a buscar através do meu fazer docente, uma educação equitativa e inclusiva. Assim, da menina curiosa que cresceu no sertão tórrido do interior do Ceará, tornei-me a professora sedenta por justiça social, uma escritora que escreve o que sente e uma formadora de professores de Língua Portuguesa que utiliza e orienta a leitura como forma de subverter o mundo e suas injustiças.

Todavia, ao ingressar no mestrado, optei inicialmente por avaliar a política docente de formação continuada de professores de Língua Portuguesa. Entretanto, no decorrer da minha jornada como mestranda do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e, principalmente, após ter aulas com a professora Nazaré Soares, percebi que era imensamente possível olhar o que me era tão familiar sob outra ótica. Foi aí que percebi que eu poderia unir a paixão pela Língua Portuguesa e o desejo inquietante de pesquisar sobre o papel que ela ocupa na implementação da Lei nº 10.639/03, a legislação que tornou obrigatório o ensino sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, como forma de assegurar o direito à igualdade de visibilidade das diversas culturas que compõem a história da sociedade brasileira.

Entretanto, a mudança da temática da minha pesquisa não ocorreu de forma imediata, pois já havia percorrido um caminho considerável e as dúvidas sobre a mudança do objeto de estudo ainda persistiam. Todavia, ao ter a primeira orientação com a professora Kelly Menezes, quando tive a oportunidade de expor o desejo de avaliar a política pública antirracista, ela prontamente comprou a minha ideia e aprovou as minhas inquietações. Vi-me feliz e motivada porque poderia enfim me aprofundar e investigar a respeito do tema, por reconhecer como uma pauta humana, necessária e urgente que necessita ser pesquisada, discutida e implementada a fim de minorar as desigualdades e erradicar o racismo, partindo do espaço plural privilegiado da escola.

No que se refere ao ponto de vista avaliativo priorizado na pesquisa, podemos enfatizar que se trata de uma perspectiva contra hegemônica, já que questiona e contesta as ideias e instituições dominantes, buscando construir alternativas que representem os interesses de grupos subalternos. O que adere perfeitamente à avaliação de políticas públicas, por se tratar de um processo de natureza sociopolítico e cultural.

Assim, o objeto de estudo dessa pesquisa consiste em avaliar através da pesquisa qualitativa, o papel do componente curricular de Língua Portuguesa na implementação da Lei nº 10.639/2003 em uma escola municipal de Aquiraz. Nesse contexto investigativo, vale inquietar-se e questionar como e se o dispositivo legal é aplicado pelos docentes de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental do município. A partir do direcionamento

do objeto da investigação, delimitamos como categorias norteadoras: políticas públicas educacionais no Brasil; análise do currículo e documentos norteadores da educação; diversidade étnico-racial no material de apoio docente (PNLD, planejamento diário pedagógico); o papel da Língua Portuguesa na promoção de uma educação antirracista e na implementação da Lei nº 10.639/2003.

No que tange à trajetória da política avaliada neste trabalho, analisa-se a trajetória das políticas educacionais até à implementação da Lei 10.639/03, a fim de perceber os avanços e discussões acerca da questão racial no Brasil. Assim, através das "Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais" (ERER) de 2006, observou-se a intervenção do Estado, que passava a promover e oportunizar transformações sociais, que incluíam o reconhecimento das diferenças entre brancos e negros na sociedade brasileira e a necessidade de intervenções positivas para reduzir ou eliminar as desigualdades raciais.

Em consonância com esse compromisso, em janeiro de 2003, o governo sancionou a Lei nº 10.639/03, já mencionada, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos no currículo do ensino fundamental e médio.

Contudo, ao assumir como professora efetiva de Língua Portuguesa na rede municipal de Aquiraz – CE em 2009, após passados seis anos da Lei do ensino de História e cultura Afro-brasileira, percebi que pouco se ouvia falar a respeito do assunto na escola em que trabalhava ou nas formações continuadas que participava na época. Compreendi também que embora seja lei que precisa ser cumprida e não questionada ou “opcionalmente” posta em prática, a efetivação dela seria naquele momento um trabalho um tanto solitário e pouco orientado. Eu fazia muito mais por militância do que por orientação curricular ou da gestão escolar. Permaneci na escola até 2016 e a temática ainda era tratada de forma tímida e quase exclusivamente no componente curricular de História.

Em 2017, realizei uma seleção e assumi a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. No ambiente da Secretaria de Educação, vez por outra a temática era discutida, mas, ainda assim, nada muito efetivo. Somente nos últimos três anos e com a reincidência dos casos de racismo que ganharam repercussão nas redes sociais, percebeu-se uma urgência ainda maior de trabalhar em prol de uma educação efetivamente antirracista.

Assim, por se tratar de uma temática que sempre me incomodou muito e por ter um senso de justiça muito à flor da pele, não percebi nenhum tema que me motivou mais a pesquisar e a escrever, senão acerca da educação antirracista. Pois como educadora, sempre me doeu

perceber que o ambiente escolar ainda é um espaço que evidencia e normaliza algumas práticas racistas. Com isso, me detive a avaliar a política implementada pela Lei nº 10.639/2003, nesse recorte espacial: avaliar o papel da Língua Portuguesa, através da implementação da lei nº 10.639/03 nas escolas dos Anos Finais do Ensino da rede públicas municipal de Aquiraz - CE.

No que se refere à relevância social do meu objeto de investigação, compreendemos que pesquisar o papel do componente curricular de Língua Portuguesa na implementação da Lei 10.639/03 é relevante, sobretudo, porque esse componente ocupa uma posição estratégica na formação crítica, linguística e sociocultural dos sujeitos. A Língua Portuguesa, para além de seu caráter instrumental, é também lugar de construção de identidades, de produção de sentidos e de ressignificação das narrativas históricas. É no campo da linguagem que se constroem e reproduzem ideologias, estereótipos e, conseqüentemente, se estruturam as práticas de racismo e discriminação. Do mesmo modo, é pela linguagem que se torna possível desconstruí-los. Sem contar que ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Lei 10.639/03 convoca todos os componentes curriculares a assumirem a responsabilidade pela construção de uma educação antirracista. No entanto, o componente de Língua Portuguesa tem um papel singular nesse processo, pois é através dele que os estudantes acessam, interpretam, produzem e ressignificam discursos, textos, narrativas e representações sociais.

Já para a academia, a expressividade desta pesquisa pode ser facilmente denotada através das lacunas existentes acerca da temática tratada aqui. Ou seja, estudos que avaliem como uma educação antirracista e que enalteçam a cultura afrobrasileira e africana através do componente curricular de Língua Portuguesa. A relevância acadêmica dessa pesquisa reside no enfrentamento das epistemologias hegemônicas que, historicamente, sustentaram a exclusão dos saberes afro-brasileiros dos espaços formais de produção e circulação do conhecimento. Investigar como o componente curricular de Língua Portuguesa se articula com a implementação da Lei 10.639/03 constitui, portanto, uma contribuição teórico-metodológica para a construção de uma educação comprometida com a equidade racial, a decolonização dos currículos e a efetivação dos direitos educacionais da população negra.

Neste contexto, a investigação sobre o papel do componente curricular de Língua Portuguesa na implementação da Lei 10.639/03 possui uma relevância significativa tanto para estudantes negros quanto para estudantes não negros, na medida em que promove a ressignificação das identidades, a desconstrução de estereótipos e a reconstrução das narrativas históricas no espaço escolar.

Para os estudantes negros, essa pesquisa representa um movimento de valorização de suas histórias, memórias, saberes e culturas. Possibilita a construção de uma autoimagem

positiva, a afirmação identitária e o fortalecimento de processos subjetivos que rompem com os silenciamentos e apagamentos historicamente impostos pelo racismo estrutural. Quando as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa integram, de maneira crítica e efetiva, produções literárias, culturais e linguísticas afro-brasileiras, os estudantes negros se veem representados, reconhecidos e legitimados como sujeitos históricos, produtores de conhecimento e de cultura.

Para os estudantes não negros, o impacto é igualmente fundamental, pois favorece a formação de uma consciência crítica, ética e antirracista. A presença dos saberes afro-brasileiros no currículo não se destina apenas à reparação histórica, mas também à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao desconstruir visões eurocêtricas, racistas e estereotipadas, os estudantes não negros são convidados a refletir sobre seus próprios privilégios, as estruturas de opressão e os processos de naturalização do racismo na linguagem, na literatura e na vida cotidiana.

Portanto, essa pesquisa não se restringe à valorização da cultura negra, mas atua diretamente na formação de sujeitos capazes de compreender as dinâmicas do racismo, das desigualdades e das resistências históricas. Contribui, assim, para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, dialógicos, críticos e comprometidos com a equidade racial e com a democracia

De tal modo, o objetivo deste estudo consiste em: avaliar como a Lei nº 10.639/2003, tem sido implementada no componente curricular de Língua Portuguesa, em uma escola dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Aquiraz – CE. No que se refere aos objetivos específicos, pretende-se: 1) Compreender a trajetória das políticas educacionais ao longo da historicidade da educação brasileira; 2) analisar como a leitura literária é trabalhada no componente curricular de Língua Portuguesa em prol de uma educação antirracista; 3) identificar os desafios e as possibilidades que os/as docentes percebem para relacionar história e cultura africana e afro-brasileira aos conteúdos do componente curricular de Língua Portuguesa.

Este trabalho foi escrito para fins de defesa de dissertação no MAPP/UFC e está estruturado em nove capítulos. No primeiro, apresentamos a introdução com a contextualização da pesquisa. O segundo capítulo trata da perspectiva avaliativa priorizada e da metodologia adotada. No terceiro capítulo, busco lançar luz sobre as marcas históricas da desigualdade racial no Brasil, relacionando-as com os processos educacionais nos cenários nacional e local. Já o quarto capítulo discute o papel da educação como ferramenta de enfrentamento ao racismo estrutural. No capítulo cinco, analiso a evolução do currículo escolar brasileiro, observando perdas e esvaziamentos que impactam diretamente a efetividade da Lei 10.639/03. O capítulo

seis é dedicado à discussão dos resultados, contemplando a análise do livro didático de Língua Portuguesa. No sétimo capítulo, exploro os desafios e possibilidades da interseção entre literatura e educação antirracista. O oitavo capítulo, “Entre palavras e silêncios”, apresenta o discurso das docentes e dos (das) alunos (as) entrevistados (as). Por fim, no nono capítulo, trago as considerações finais, apontando caminhos possíveis para que a lei se concretize não apenas no papel, mas no cotidiano das salas de aula.

2 PERSPECTIVA AVALIATIVA E METODOLOGIA DA PESQUISA

Na avaliação em profundidade, Rodrigues (2008) destaca a abordagem interpretativa, particularmente pelo esforço de tratar dados de diferentes tipos coletados no contexto do campo da política em avaliação. O que inclui entrevistas em profundidade, complementadas por observação, análise de conteúdo de material institucional e compreensão dos sentidos e significados atribuídos durante o processo descrito pela política ou programa. Assim, adota-se uma perspectiva teórico-metodológica que considera tanto a avaliação quanto a política ou programa de maneira multidimensional, com uma leitura extensiva, detalhada e densa.

No entanto, a avaliação em profundidade não se restringe à análise de dados estatísticos adquiridos da coleta por meio de questionários, ainda que estes contemplem perguntas abertas e forneçam ao entrevistado espaço para colocar suas ideias. Tampouco permitir que os métodos qualitativos reproduzam as formas de classificação e análise de dados baseados nos modelos desenvolvidos na área das ciências naturais (RODRIGUES, 2008).

Assim, ao percorrer os caminhos do MAPP e ancorada nos ensinamentos dos professores que nos conduziram na avaliação de políticas públicas, compreendemos que a avaliação em profundidade tão difundida e necessária, além de oportuna, nos possibilita questionar a própria avaliação, seus métodos e técnicas. O que para Gussi (2018), está vinculada à metodologia de pesquisa em Ciências Sociais, congregando assim um processo amplo de construção do conhecimento. Assim, é imperativo ressaltar e reconhecer que a avaliação de políticas públicas é um processo com natureza sociopolítica e cultural.

No que se refere à perspectiva metodológica foi adotada a abordagem qualitativa de natureza exploratória, que se propõe a investigar dados descritivos de uma situação ou fenômeno, envolvendo o contato direto do pesquisador com a situação estudada. Esta enfatiza o processo ou a forma como ocorre o fenômeno e preocupa-se em captar a perspectiva daqueles que participam da pesquisa (CALIL; ARRUDA, 2004). Assim, ressalta-se que esta pesquisa se utilizará além da análise da bibliografia disponível sobre o assunto, também se ocupará da análise documental e do trabalho de campo.

De acordo com Gil (2007), a pesquisa exploratória visa uma maior aproximação, uma maior familiaridade com o problema, explicitando-o. Para ele, este tipo de pesquisa envolve levantamento bibliográfico, entrevistas e análises de elementos diversos (do conteúdo, do discurso, de exemplos).

2.1 Perspectiva avaliativa priorizada na pesquisa e avaliação da política em estudo

A presente pesquisa adota como eixo central da análise avaliativa a abordagem qualitativa em profundidade, conforme discutida por Léa Rodrigues. Esta perspectiva parte do princípio de que avaliar políticas públicas educacionais exige mais do que quantificar dados e resultados, é necessário compreender os sentidos, as práticas e os contextos nos quais essas políticas se concretizam. Assim, ao avaliar a política implementada pela Lei 10.639/03, busca-se ultrapassar os limites das avaliações técnico-burocráticas para alcançar uma análise que considere as dimensões históricas, sociais, políticas e culturais envolvidas na sua implementação.

Em concordância com o que fora exposto anteriormente, Júnior, *et al* (2020), enfatiza que avaliação em profundidade trata-se de uma proposta de avaliação que se contrapõe aos modelos hegemônicos e vai além da simples mensuração e verificação de dados. Nessa direção, o autor salienta que:

A proposta da AP vai além da construção de indicadores objetivados de avaliação quantitativos e estatísticos, que estão em anuência aos critérios formais pré-definidos pela política, enveredando a avaliação para o campo da compreensão interpretativa da política pública por meio da busca de sentidos e significados construídos pelos próprios sujeitos que experienciam o programa ou política pública. (Júnior, *et al*. 2020, p. 149)

Neste contexto, podemos enfatizar que se trata de uma perspectiva contra hegemônica, já que questiona e contesta as ideias e instituições dominantes, buscando construir alternativas que representem os interesses de grupos subalternos. O que adere perfeitamente à avaliação de políticas públicas, por se tratar de um processo de natureza sociopolítico e cultural.

No que se refere à abordagem metodológica da pesquisa, foi realizada uma pesquisa participante através da qual buscamos compreender e analisar a fenomenologia estudada. Nesse sentido, conforme Gil (2008, p.31), “tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa.” De tal modo, a relação de proximidade com o objeto e atores investigados, certamente possibilitou uma oportunidade de coletar e avaliar dados que servirão de base para a investigação do problema da pesquisa. Assim, optamos por este método de pesquisa no campo da educação antirracista, porque compreendemos também como um ato político e epistemológico de valorização de sujeitos historicamente marginalizados no espaço escolar.

Essa abordagem permitiu não apenas diagnosticar desafios, mas possibilitar reflexões, fortalecendo a materialização da Lei nº 10.639/03 no ensino de Língua Portuguesa e contribuindo para uma educação mais justa e inclusiva.

Entretanto, compreende-se que é necessário distanciar-se o suficiente a fim de investigar o objeto de pesquisa sem intervir nos resultados. Para Gilberto Velho (2008, p. 122):

Uma das mais tradicionais premissas das ciências sociais é a necessidade de uma distância mínima que garanta ao investigador condições de objetividade em seu trabalho. Afirma-se ser preciso que o pesquisador veja com olhos imparciais a realidade, evitando envolvimento que possam obscurecer ou deformar seus julgamentos e conclusões. [...] De qualquer forma o familiar [...] é cada vez mais objeto relevante de investigação para uma antropologia preocupada em perceber a mudança social não apenas ao nível das grandes transformações históricas mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas.

Velho (2008) aborda a questão da objetividade do pesquisador nas Ciências Sociais, já que tradicionalmente esse tipo de pesquisa privilegia uma certa distância crítica entre o investigador e o objeto de estudo, a fim de assegurar uma relativa imparcialidade. Defende-se também que ao envolver-se emocionalmente, as subjetividades inerentes à proximidade entre os atores podem comprometer uma análise e julgamentos precisos do investigador, que pode afetar os resultados. Entretanto, o autor também enfatiza uma tendência contemporânea na Antropologia que valoriza a investigação de aspectos familiares e cotidianos, o que denota uma preocupação em entender a mudança social não apenas através de grandes eventos históricos, mas também, como um processo contínuo resultante de decisões e interações diárias.

Assim a abordagem de avaliação defendida por Velho(2008), também nos remete à avaliação experiencial de Lejano (2012), no qual o autor destaca a necessidade de transcender a mera categorização e os aspectos formais da política, tais como leis, decretos, relatórios, regras e normas. Ele argumenta que é fundamental considerar o contexto que influencia o funcionamento dessas políticas, levando em conta as diversas dimensões de experiência e conhecimento dos atores envolvidos na formulação e implementação das políticas públicas. De tal modo, pretende-se aqui desenvolver uma avaliação participante e analítica, perpassando a mera análise e coleta dos dados.

Com isso, embasando-se nas ideias de Rodrigues e de Lejano (2012), ao orientar as estratégias necessárias para a análise de políticas públicas, pretendemos através desse estudo percorrer um percurso de descobertas que forneça pistas para a avaliação da trajetória e do contexto da política implementada pela Lei 10.639/03 e dos desafios pertinentes à sua implementação no Brasil e especificamente no município de Aquiraz - CE. Assim, buscamos

adentrar o universo cotidiano, a fim de perceber o novo naquilo que nos é familiar. Desse modo, a pesquisa em profundidade foi a que mais aderiu aos objetivos propostos nesta pesquisa, pois permite uma análise extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, já que considera o contexto social, econômico, político e cultural, bem como as relações de poder e os interesses e valores envolvidos na formulação e implementação das políticas.

Assim, inspirada nessa abordagem, a avaliação da política em estudo se desdobra em três dimensões fundamentais: a análise de conteúdo, a análise de contexto e a análise de trajetória. Cada uma dessas dimensões contribui para um olhar mais abrangente e crítico sobre os modos como a Lei tem sido incorporada (ou negligenciada) nas práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa.

Desse modo, no que tange aos procedimentos desta pesquisa, a análise de conteúdo contempla o exame dos planos de aula das docentes, buscando identificar a presença (ou ausência) de práticas pedagógicas intencionais voltadas à promoção de uma educação antirracista. A partir dessa dimensão, torna-se possível verificar de que forma o racismo é tematizado, quais textos literários são escolhidos e se há articulação com os princípios estabelecidos pela Lei 10.639/03.

Na análise de contexto, considera-se o ambiente escolar, as condições de trabalho docente, os discursos institucionais e as orientações curriculares que impactam o planejamento e a prática pedagógica. Tal análise permite perceber como fatores externos à sala de aula influenciam a efetivação da política antirracista, revelando os desafios enfrentados pelas professoras e os silenciamentos ainda presentes na escola.

Por fim, a análise de trajetória permite acompanhar o percurso da política desde sua promulgação até a sua implementação no chão da escola, identificando avanços, resistências, descontinuidades e possibilidades. Essa dimensão valoriza a escuta das experiências docentes, a historicidade da política e os sentidos atribuídos à educação antirracista ao longo do tempo.

De tal modo, o quadro a seguir demonstra as dimensões da avaliação em profundidade e como ela aderiu a esta pesquisa, conforme as etapas desenvolvidas e que correspondem a cada eixo da avaliação:

Quadro 1 – A avaliação em profundidade e o desenvolvimento da pesquisa

Eixos da Avaliação em Profundidade	Forma em que o eixo foi contemplado na pesquisa
Análise de conteúdo da política da Lei 10.639/03	A pesquisa examina os fundamentos e objetivos da Lei 10.639/03, especialmente quanto à

	obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, articulando-os à prática docente em LP.
Trajetória institucional da Lei	A dissertação recupera o processo histórico de institucionalização da Lei, destacando o protagonismo dos movimentos negros e os marcos normativos que contribuíram para sua efetivação no sistema educacional.
Espectro temporal e territorial	A análise é situada no contexto pós-2003 e tem como foco escolas públicas do território brasileiro (com destaque para o recorte local onde as entrevistas foram realizadas), considerando desafios regionais.
Análise de contexto da formulação da política	O estudo contextualiza a formulação da Lei à luz das lutas sociais por igualdade racial, mostrando como as demandas dos movimentos negros influenciaram o Estado e as políticas educacionais.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Rodrigues (2008, 2011).

Dessa forma, ao adotar essa perspectiva avaliativa, a pesquisa alinha-se à compreensão de que avaliar é também um ato político, pedagógico e ético, comprometido com a transformação social e a construção de uma educação que enfrente o racismo estrutural e promova a justiça racial.

2.2 Quanto à abordagem

Com o propósito de alcançar os objetivos propostos neste estudo, que avalia a política pública implementada pela Lei 10.639/03, a partir do componente curricular de Língua Portuguesa em uma escola dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Aquiraz, foi realizada uma pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2016), reforça que ela “se ocupa dentro das Ciências Sociais, como o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2016, p. 20).

De tal modo, a abordagem qualitativa está ancorada em uma perspectiva crítica, que compreende a realidade social como construída histórica e culturalmente, marcada por relações de poder, desigualdades e resistências. A escolha por essa abordagem justifica-se pelo objetivo de compreender, de forma aprofundada, como a Lei 10.639/03 tem sido interpretada,

incorporada (ou não) e ressignificada nas práticas pedagógicas de professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Entretanto, mais do que quantificar a presença da temática racial nos planos de aula, a proposta é compreender os sentidos atribuídos pelas docentes às suas práticas, os obstáculos enfrentados, as estratégias de enfrentamento ao racismo e as possíveis rupturas com o modelo de ensino tradicional. Para tanto, a abordagem qualitativa permite valorizar a experiência dos sujeitos, seus discursos e suas trajetórias, reconhecendo que os dados emergem das interações, dos contextos e das relações estabelecidas durante o processo investigativo.

Além disso, essa abordagem possibilita uma leitura crítica das políticas públicas, especialmente das políticas educacionais que levaram à inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. Assim, o foco da pesquisa não está apenas em avaliar a efetividade normativa da Lei 10.639/03, mas em investigar como ela se concretiza na prática pedagógica cotidiana — nas escolhas curriculares, nos silêncios, nas tensões e nas resistências.

Com isso, o olhar qualitativo está voltado à compreensão dos significados sociais atribuídos à política educacional em estudo, bem como às condições que favorecem ou dificultam sua implementação. Portanto, reafirma-se o compromisso da pesquisa com uma epistemologia crítica, engajada na luta por uma educação antirracista, emancipadora e socialmente referenciada.

2.3 Quanto à classificação, aos instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva, de cunho qualitativo. É exploratória porque busca compreender, em profundidade, os sentidos e interpretações que as professoras de Língua Portuguesa atribuem à Lei 10.639/03 e sua efetivação nas práticas pedagógicas. É também descritiva, pois se propõe a apresentar e analisar como, quando e em que medida os temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana são contemplados no planejamento das aulas, no livro didático e nas percepções dos educandos quanto ao trabalho para a promoção do que reza a Lei.

A fim de elucidar a escolha da amostra da pesquisa, Gil (2008, p. 89) ressalta que, “de modo geral, as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade”. Assim, corroborando com os pensamentos de Gil

(2008) foram estabelecidos critérios que tornem a pesquisa autêntica, pertinente e metodologicamente viável.

Já no que se refere ao lócus da pesquisa, trata-se de uma instituição de ensino pública que oferta os anos finais do Ensino Fundamental e ficam geograficamente localizadas na sede de Aquiraz, município da região metropolitana de Fortaleza, no Ceará. A escolha da instituição justifica-se porque além de ser a maior escola municipal, também fica localizada na sede do município, o que certamente facilitou a coleta de dados. É relevante mencionar também que a escola é a que concentra um quantitativo maior de alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental: cerca de 1.200 estudantes e 04 professoras de Língua Portuguesa.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com diferentes sujeitos da comunidade escolar. Essa técnica permitiu captar compreensões, desafios, resistências e perspectivas relacionadas à inserção das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Gil (2008) argumenta que a entrevista é especialmente útil quando o objetivo da pesquisa é explorar novos tópicos ou aprofundar o conhecimento sobre um tema já conhecido. Para ele, “a entrevista se mostra particularmente vantajosa em pesquisas exploratórias, onde a interação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado pode levar ao surgimento de insights inesperados e valiosos” (GIL, 2008, p. 119). O que também preconiza uma avaliação em profundidade.

Assim, os sujeitos da pesquisa são 04 professoras que lecionam o componente curricular de Língua Portuguesa nas turmas de 6º ao 9º ano na EMEF Ernesto Gurgel Valente. Instituição de ensino da rede municipal, que contempla os anos finais do Ensino Fundamental. A escola lócus da pesquisa ofertava em 2024, ano em que foi realizada, uma matrícula de 959 alunos, distribuídos em 28 turmas nos turnos matutino e vespertino. Vale mencionar que o universo total da amostra é composto por 35 educadores, que lecionam nas 17 escolas de Anos Finais da rede municipal. Contudo, além das docentes, também foram entrevistados 03 alunos do 9º ano, que contribuíram com as percepções sobre o tratamento das temáticas raciais nas aulas e nas relações escolares.

A escolha dos sujeitos visou proporcionar uma visão ampliada da realidade escolar, considerando diferentes perspectivas que atravessam o cotidiano da escola e que impactam diretamente na implementação (ou ausência) da Lei 10.639/03. Todos os participantes contribuíram voluntariamente para a pesquisa, com garantias éticas de sigilo, anonimato e consentimento informado.

Os métodos para a coleta de dados envolveram a análise documental de planos de aula das docentes e do livro didático de Língua Portuguesa utilizado na rede municipal de ensino de

Aquiraz. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com 04 professoras e com três alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Vale salientar que eles estudam na escola pesquisada. Essa análise buscou verificar tanto no material analisado, quanto nos discursos, a presença (ou ausência) das temáticas relacionadas à história e cultura afro-brasileira e africana, bem como estratégias voltadas ao enfrentamento do racismo e à valorização das identidades negras, conforme preconiza a Lei 10.639/03.

A investigação, portanto, insere-se em uma proposta de leitura crítica da prática docente e institucional, considerando que os planejamentos e livro didático analisados, bem como os discursos dos sujeitos entrevistados revelam aspectos estruturais e conjunturais da formação docente, do currículo e da política educacional voltada para a equidade racial.

2.4 Quanto à análise dos dados

Quanto ao tratamento das informações e dados coletados, optamos pela Análise de Discurso, também chamada de AD, desenvolvida por Eni Orlandi no Brasil, mas que é um desdobramento da matriz francesa desta disciplina, que tem como autor fundamental o filósofo francês Michel Pêcheux. Desse modo, a escolha da AD justifica-se porque ela procura dar a conhecer o caráter histórico da linguagem. Assim, no contexto deste estudo, que, avalia a política implementada pela Lei 10.639/03 no componente curricular de Língua Portuguesa, compreendemos que:

Através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará” da percepção imediata; nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível (PÊCHEUX, 1990, p. 8).

Desse modo, em concordância com Pêcheux, compreendemos a linguagem enquanto prática discursiva é sempre atravessada pela ideologia. Ao afirmar que “toda língua está necessariamente em relação com o ‘não está’, o ‘não está mais’, o ‘ainda não está’ e o ‘nunca estará’ da percepção imediata”, o autor evidencia que o funcionamento da linguagem extrapola a mera transmissão de informações do presente perceptível. A linguagem, segundo ele, não se limita ao que é visível ou imediatamente captável pela consciência. Ao contrário, ela mobiliza sentidos que remetem ao ausente, ao já passado, ao que ainda está por vir e até mesmo ao que jamais será plenamente presente, ou seja, ao que escapa à objetividade da percepção.

De tal modo, a análise dos dados produzidos nesta pesquisa foi orientada pelos pressupostos da Análise de Discurso, formulada por Eni Orlandi (2015), que salienta que “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2015, p. 13). Assim, essa abordagem compreende o discurso como um efeito das formações ideológicas e das condições de produção que atravessam o sujeito e o fazem dizer. O foco, portanto, não é o sujeito enquanto origem do sentido, mas o modo como os sentidos são produzidos, circulam e se estabilizam em determinados contextos históricos, sociais e institucionais. O *cópus* desta pesquisa é composto por três conjuntos de materiais:

Nesse contexto, optamos pela Análise de Discurso porque:

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. [...] Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise de discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem (ORLANDI, 2003, p. 9).

É relevante mencionar que a Análise de Discurso (AD) aderiu bem à metodologia desta pesquisa principalmente porque é especialmente fecunda para investigar sem reduzir a linguagem a um instrumento neutro de comunicação. Assim, neste sentido, a linguagem age como um espaço de disputa de sentidos, atravessado por contradições, silenciamentos e resistências. Ao pesquisar como professoras de Língua Portuguesa significam, incorporam ou silenciam as diretrizes da Lei 10.639/03, é preciso compreender o que é dito e o que é calado.

De mesmo modo, ao ouvir as impressões dos estudantes, procuramos compreender como são atravessados, a partir do local social que ocupam. Neste contexto, Pêcheux (1988) propõe que a produção de sentidos é produzida a partir do lugar de fala e a posição social dos sujeitos. De tal modo, procuramos através das entrevistas realizadas, analisar as múltiplas linguagens na intenção de entender as palavras, pausas e silenciamentos.

Com isso, a AD se adequa coerentemente a esta pesquisa, principalmente pela investigação que ocorre no campo da educação, especialmente no que tange à educação para as relações étnico-raciais, já que as questões de raça são historicamente marcadas por discursos hegemônicos que produzem e reproduzem desigualdades. Dessa forma, analisar as entrevistas, os planejamentos de aula e os materiais didáticos sob a ótica da AD, possibilitou-nos desvelar

os efeitos de sentido que sustentam práticas pedagógicas, revelando tanto a presença quanto a ausência da temática racial na prática docente, bem como as ideologias presentes nos discursos.

O corpus desta pesquisa foi composto por três conjuntos de materiais: a) análise de planejamentos de aula; b) análise de uma unidade (três capítulos) do livro didático de Língua Portuguesa utilizado pelos (as) alunos (as) do 9º ano da escola lócus da pesquisa; c) Realização de entrevistas com 04 professoras de Língua Portuguesa e com 03 alunos (as) da escola em que as docentes lecionam; d) transcrições das entrevistas realizadas.

Acreditamos que é relevante mencionar que as entrevistas foram realizadas individualmente, tanto com as docentes, quanto com os discentes. O tempo estimado para a realização destas entrevistas, que sucederam de modo presencial, diretamente na escola, utilizamos um tempo estimado de cerca de uma e meia hora para cada uma e que elas foram gravadas para a análise posterior. Ainda para fim de compreensão dos procedimentos utilizados, enfatizamos que os áudios foram ouvidos repetidas vezes e transcritos de modo a manter a integridade dos discursos: marcas de oralidade, pausas, o que fora dito e a observação das hesitações e silenciamentos. Após as transcrições, falas específicas foram destacadas para a Análise do Discurso.

A partir da organização desse corpus, procedeu-se à análise a partir das condições de produção que o sustentam: o lugar de fala das pessoas entrevistadas, os marcos legais e institucionais que operam na escola pública, a historicidade da Lei 10.639/03 e os discursos sociais que atravessam o campo da educação.

Assim, durante a fase de exploração do material, foram definidos eixos temáticos que nortearam a categorização das informações. Tais eixos foram estabelecidos com base nos objetivos da pesquisa e nas contribuições teóricas sobre educação antirracista, em especial aquelas que dialogam com a Lei 10.639/03. As principais categorias analíticas foram: presença ou ausência de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana nos planos de aula e currículo do município, intencionalidade pedagógica no enfrentamento ao racismo, percepções docentes sobre a implementação da Lei 10.639/03, compreensões dos estudantes sobre o tratamento das questões raciais nas aulas e na escola, condicionantes institucionais e estruturais para a efetivação de práticas antirracistas.

Na etapa de tratamento dos resultados, as informações foram interpretadas à luz dos referenciais teóricos que sustentam esta dissertação, especialmente os aportes de autores como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e Paulo Freire. Esses referenciais permitiram uma análise crítica e situada, voltada a compreender as permanências, contradições e possibilidades de transformação no interior das práticas escolares.

A análise buscou, portanto, não apenas identificar dados empíricos, mas também compreender seus sentidos, contradições e implicações no contexto da política educacional voltada para as relações étnico-raciais. Dessa forma, a análise dos dados foi atravessada por uma postura investigativa comprometida com a justiça social, a equidade e a superação das desigualdades raciais no espaço escolar.

3 MUITO ANTES DAS CORRENTES: O BRILHO ANCESTRAL DO POVO NEGRO NAS TRILHAS DA EDUCAÇÃO

3.1 A história da educação e da escolarização no Brasil: avanços e retrocessos “legais” das políticas públicas de educação desde a colonização

A história da educação brasileira é marcada por processos de negação, exclusão e resistência, especialmente quando se observa a experiência da população negra. Desde o período colonial, a educação foi concebida como um instrumento de manutenção das estruturas de poder, fundamentada em modelos eurocêntricos e profundamente excludentes. Analisar a trajetória da educação no Brasil, especialmente no que se refere à população negra, permite compreender os mecanismos de perpetuação do racismo estrutural, bem como as estratégias de resistência que culminaram em avanços como a promulgação da Lei 10.639/03.

O percurso educacional brasileiro inicia-se, formalmente, com a chegada dos padres jesuítas, em 1549, que foram responsáveis pela organização das primeiras instituições de ensino no Brasil Colônia. As atividades pedagógicas, nesse contexto, eram voltadas para a catequização dos povos indígenas e a formação das elites coloniais, estruturando-se a partir do modelo europeu e cristão. Conforme Saviani (2011), as primeiras escolas, conhecidas como casas de bê-á-bá, foram implantadas com o objetivo de ensinar leitura, escrita, doutrina cristã e, posteriormente, latim.

Esse modelo educacional permaneceu até 1759, quando ocorreu a expulsão dos jesuítas, determinada pelo Marquês de Pombal. A saída dos jesuítas gerou um vácuo no sistema educacional, uma vez que eles eram os principais responsáveis pela educação no período. A partir de 1760, foi implementada a Reforma Pombalina, que introduziu elementos de secularização do ensino, priorizando a língua portuguesa e propondo uma educação pública e gratuita. Contudo, essa proposta manteve-se restrita às elites, excluindo sistematicamente negros, indígenas e populações pobres (MACIEL; NETO, 2006).

Com a vinda da Família Real ao Brasil, em 1808, foram criadas instituições como a Imprensa Régia, a Biblioteca Real, Academias Militares, Escolas de Medicina e Direito, além do Jardim Botânico. Tais avanços, no entanto, não representaram democratização do acesso, permanecendo voltados às elites coloniais, mantendo a exclusão da população negra como política de Estado (RIBEIRO, 1992; PRADO apud RIBEIRO, 1992).

A Constituição de 1824, a primeira do Brasil independente, estabelecia que "a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos". Entretanto, a concepção de cidadania da época excluía explicitamente as pessoas negras escravizadas, consolidando a negação sistemática do direito à educação para essa parcela da população (BRASIL, 1824).

Na década de 1830, leis provinciais como as de Minas Gerais e Goiás, ambas de 1835, reforçavam essa exclusão ao determinar que apenas pessoas livres poderiam frequentar as escolas públicas. Essa legislação revela como o acesso à educação era um privilégio racializado e restrito às elites (ANDRADE, 2013).

O Decreto Couto Ferraz, de 1854, que regulamentou o ensino primário e secundário da Corte, reforçou a lógica segregacionista. Nele consta que “não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas [...] os escravos”, formalizando o racismo institucional no campo educacional e aprofundando as desigualdades (BRASIL, 1854).

Mesmo após a promulgação da Lei Áurea, em 1888, que declarou extinta a escravidão, não foram implementadas políticas públicas que garantissem a inclusão da população negra no sistema educacional. A ausência de medidas reparatórias perpetuou o ciclo de marginalização e exclusão social, agora sob as bases do racismo estrutural (MUNANGA, 2012).

Durante a Primeira República (1889-1930), mesmo com a expansão do ensino público, a educação permaneceu elitista e inacessível para a maioria da população negra recém-liberta. As políticas educacionais não contemplavam essa parcela da sociedade, mantendo-a à margem do processo formativo (GOMES, 2005).

No contexto das lutas de resistência, em 1931, foi fundada a Frente Negra Brasileira (FNB), organização que atuava na alfabetização, na formação profissional e na mobilização política da população negra. Contudo, sua atuação foi interrompida em 1937, com o golpe do Estado Novo, que proibiu todos os partidos políticos, inclusive a FNB (GOMES, 2005).

Em paralelo, em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória. Apesar de representar um avanço no debate educacional, o manifesto permaneceu omissos em relação às questões raciais, reforçando o silenciamento histórico das demandas da população negra no campo da educação (SAVIANI, 2004; VALE, 2002).

A Reforma Capanema, de 1942, estruturou o sistema educacional brasileiro em um modelo dual, separando o ensino secundário, destinado às elites e ao acesso ao ensino superior, do ensino técnico, voltado para a formação da classe trabalhadora. Esse modelo aprofundou as desigualdades raciais e sociais (SAVIANI, 2004).

A promulgação da Constituição de 1946 reafirmou a educação como direito de todos e dever do Estado. Entretanto, a descentralização da gestão educacional, sem o devido aporte de recursos, ampliou as desigualdades regionais, afetando, sobretudo, as áreas com maior concentração da população negra (GOMES, 2005).

Na década de 1950, fortaleceu-se o movimento de Educação Popular, com destaque para as experiências de alfabetização de jovens e adultos baseadas na pedagogia libertadora de Paulo Freire. Apesar dos avanços, essas iniciativas não foram suficientes para romper as estruturas de exclusão da população negra, que continuava à margem do sistema educacional formal (FREIRE, 1987).

A partir da década de 1970, movimentos como o Teatro Experimental do Negro (1944), o Grupo Cultural Palmares (1971) e o bloco afro Ilê Aiyê (1974) passaram a disputar espaços de visibilidade, fortalecendo as pautas pela valorização da cultura e da história negra. Em 1978, a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) consolidou uma articulação nacional em defesa dos direitos da população negra, com ênfase na educação como instrumento de transformação social (DOMINGUES, 2007).

Na década de 1990, o movimento negro intensificou sua atuação, com destaque para a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, que reivindicou políticas públicas de reparação e ações afirmativas no campo educacional. Esse processo fortaleceu o debate sobre a necessidade de revisão dos currículos escolares, de modo a incluir a história e cultura afro-brasileira (GOMES, 2005).

O início do século XXI representou um marco nas políticas antirracistas, especialmente com a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban, na África do Sul, em 2001. A partir desse evento, o Estado brasileiro foi pressionado a adotar medidas efetivas contra o racismo, como a implementação de cotas raciais em universidades como UNEB, UERJ e UENF, em 2002.

Entretanto, falar da educação do povo negro no Brasil exige romper com a narrativa única que historicamente o posiciona apenas como sujeito passivo das políticas oficiais. Desde o período escravocrata, homens e mulheres negras construíram espaços de saber e resistência que escapavam ao controle das instituições dominantes. Em quilombos, terreiros, irmandades religiosas e associações culturais, a educação assumiu formas diversas, enraizadas nas tradições africanas e adaptadas às condições locais, como forma de preservação da identidade e enfrentamento à opressão.

Há mais de cinco décadas, a história da educação no Brasil passou a integrar o currículo dos cursos de formação docente como disciplina específica¹. No entanto, ao

analisarmos a produção bibliográfica da área, percebemos uma lacuna significativa: a quase ausência de registros sobre as vivências escolares da população negra em períodos anteriores aos anos de 1960, quando a ampliação da rede pública de ensino se intensificou. Sobre o assunto, Tanuri (1997) corrobora que:

Na década de 1970, foi criada a disciplina História da Educação Brasileira. Anteriormente a isso, em 1930, foi introduzida a História da Educação nos currículos das escolas normais, porém sem conteúdos voltados para o Brasil. Só em 1962, através do parecer CFE 251/62, foram contemplados conteúdos da educação brasileira (TANURI, 1997).

Diante disso, surgem questionamentos: como se deram os processos de escolarização da população negra durante o período escravocrata? Que trajetórias educacionais possibilitaram que, já nos primeiros anos da República, intelectuais negros atuassem por meio da imprensa e das associações negras, promovendo intervenções relevantes no campo social e cultural? A escassez de respostas a essas perguntas revela uma omissão histórica no campo da história da educação brasileira — especialmente no que diz respeito ao reconhecimento e à valorização das experiências educacionais protagonizadas por afro-brasileiros. Essa invisibilização contribui para a falsa ideia de que não houve participação negra na construção do pensamento educacional no país, desconsiderando as inúmeras iniciativas autônomas e coletivas desenvolvidas por esse grupo social ao longo do tempo.

Todavia, se não ocorreram iniciativas educacionais protagonizadas pelas pessoas negras, como justificariamos a criação do jornal *O Clarim d'Alvorada* em 1924, em São Paulo por um grupo de intelectuais negros que buscavam combater o racismo estrutural e dar visibilidade às demandas da população negra em um Brasil que, embora tivesse abolido a escravidão em 1888, ainda excluía sistematicamente os negros do acesso à educação, ao trabalho digno e à cidadania plena? Em um dos exemplares do jornal, percebe-se claramente a preocupação com a instrução da população negra no Brasil. Como notamos no trecho extraído do *Clarim* (1929):

Como já se tem dito nestas colunas, o negro neste paiz não vive vegeta; não devemos ficar nessa liberdade esfarrapada, e não pense que é com fundações de partido que e disputas legislativas que vamos conseguir nossa integralização, nem tão pouco é motivo para dar um chá dançante pela passagem do treze de maio. Não é isto. Os iniciadores da idea, apenas pedem que, devemos batalhar em favor do nosso máximo problema. A instrução e a formação dos negros dentro do lar, a obrigação sincera para com a família, porque só assim podemos ter elementos aptos para a defeza de nossas causas. Negros congressistas do Brasil que seja o nosso programma, este ponto de partida a instrucção. (Bahia, maio de 29 - Maria Amália Amaral)

A autora afirma, de forma categórica, que a instrução deve ser o ponto de partida da luta do povo negro no Brasil. Isso revela uma compreensão profunda de que a educação é ferramenta estratégica de transformação social, e que a luta antirracista passa, antes de tudo, pela formação intelectual, cultural e moral da população negra. A crítica ao que ela chama de “liberdade esfarrapada” indica uma leitura crítica do pós-abolição — um período em que o povo negro foi juridicamente livre, mas socialmente excluído. Maria Amália condena comemorações vazias e retóricas, como bailes do 13 de Maio, e aponta que a liberdade real só virá com a educação e o fortalecimento da família negra.

Ainda sobre a perspectiva da intencional da educação não estatizada protagonizada pelos próprios negros, em 1931 foi criada a Frente Negra Brasileira (FNB), considerada a primeira organização de caráter nacional voltada à luta pelos direitos da população negra no Brasil. Nascida em São Paulo, a FNB logo se espalhou por diversas regiões do país, reunindo intelectuais, operários, comerciantes e lideranças negras com o objetivo de combater o racismo e promover a ascensão social do povo negro. Ou seja, mais do que uma simples entidade política, a Frente Negra se constituiu como um verdadeiro projeto de formação cidadã, apostando na educação como eixo estruturante de sua atuação, sendo responsável por criar cursos de alfabetização e formação profissional para adultos e jovens negros, implantação de escolas próprias, em um tempo em que o acesso à escola pública era precário e, muitas vezes, negado às pessoas negras e jornais e revistas, como o “Voz da Raça, que difundiam ideias de valorização da identidade negra e denunciavam o racismo institucional. Como podemos perceber a seguir:

Negros, negros, ides para a escola, aprender, aperfeiçoar no manejo das letras alfabéticas para que possais, amanhã, tirar o melhor partido delas, para a glória do Brasil e de vossa raça oprimida, hoje pelo preconceito de cor que os brancos dizem não existir no Brasil e enquanto conservam as suas tradições, jogando o negro no último plano do convívio social, sem lhe oferecer terreno nessa escalada cívica do mundo atual. Eles não vos oferece terreno, mas como tendes direito de agir, em face a liberdade das leis do país, a vos pertence a ação para o vosso bem e do vosso próximo. (A VOZ DA RAÇA, 3 de fev de 1934, p. 4).

O trecho publicado em *A Voz da Raça*, jornal datado de 3 de fevereiro de 1934, é um poderoso manifesto pedagógico e político da intelectualidade negra da época. Ele expressa, com clareza e firmeza, uma convocação à população negra para que tome as rédeas de sua própria emancipação por meio da educação — entendida aqui como ferramenta de libertação, afirmação e resistência.

Ao analisar no discurso a expressão “*Negros, negros, ides para a escola*” funciona como um chamado à ação coletiva. O uso da repetição enfatiza a urgência e a centralidade da educação como caminho necessário para romper com as amarras do racismo estrutural. Ao sugerir o “*manejo das letras alfabéticas*”, o autor (ou autora) reconhece o poder da leitura e da escrita como instrumentos de cidadania, de produção de conhecimento e de visibilidade para um povo sistematicamente marginalizado.

Ademais, podemos notar que uma denúncia ao mito da democracia racial é feita com lucidez: “*pelo preconceito de cor que os brancos dizem não existir no Brasil*”. Essa frase desmascara a narrativa dominante que, desde o pós-abolição, sustentava a ideia de que o Brasil seria uma nação miscigenada e harmônica, sem racismo — ao mesmo tempo em que mantinha os negros à margem dos direitos sociais, políticos e educacionais.

Por fim, o trecho afirma um princípio fundamental das lutas negras: a ação como direito. Ao dizer que “a vos pertence a ação para o vosso bem e do vosso próximo”, convoca o povo negro à organização, ao protagonismo e à construção de uma história coletiva. Mesmo diante das barreiras impostas pelo racismo, a mensagem é clara: não há emancipação possível sem educação e sem engajamento político.

Ainda percorrendo a trajetória da historicidade timidamente disseminada na literatura referente ao processo educacional dos negros após o período da abolição da escravatura, podemos analisar que esta população não fora passiva e que através de iniciativas coletivas, organizaram-se em prol da sua instrução.

Em 1944, Abdias Nascimento fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN), uma das primeiras iniciativas culturais a denunciar o racismo estrutural e propor a valorização da cultura negra por meio da arte. A década de 1950 foi marcada pelo Projeto UNESCO, que investigou as relações raciais no Brasil, evidenciando o mito da democracia racial e as desigualdades vividas pela população negra. Em 1951, foi promulgada a Lei Afonso Arinos, primeira legislação antirracista do país, embora com caráter apenas de contravenção penal.

Para Almeida (2019), a análise do Teatro Experimental do Negro (TEN) permite iluminar reflexões epistemológicas atuais, especialmente no que diz respeito à valorização da arte afro-brasileira, do cinema e teatro negros, das expressões performáticas negras e das abordagens decoloniais de leitura e interpretação. Esse legado ainda evidencia os inúmeros desafios enfrentados pelas populações negras para garantir sua permanência, visibilidade e inserção em diversos espaços sociais no Brasil, país profundamente atravessado por estruturas racistas.

Na década de 1970, surgem movimentos fundamentais para a consolidação de uma consciência negra mais ampla. O Grupo Cultural Palmares (1971), o Núcleo de Cultura Afro-Brasileira (1974) e a criação do Bloco Afro Ilê Aiyê (1974) contribuíram para a ressignificação da identidade afro-brasileira. Em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) emergiu como uma das principais vozes na luta contra o racismo e em defesa de políticas públicas para a população negra.

Durante os anos 1970, surgem movimentos fundamentais para a consolidação de uma consciência negra mais ampla. O Grupo Cultural Palmares (1971), o Núcleo de Cultura Afro-Brasileira (1974) e a criação do Bloco Afro Ilê Aiyê (1974) contribuíram para a ressignificação da identidade afro-brasileira. Em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) emergiu como uma das principais vozes na luta contra o racismo e em defesa de políticas públicas para a população negra. Assim,

O movimento negro pode ser entendido como: (...) a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (Domingues, 2007, p. 102; grifo nosso)

O excerto de Domingues (2007) evidencia que o movimento negro brasileiro constitui-se como um campo de ação política coletiva, voltado à superação das desigualdades estruturais que historicamente marginalizam a população negra em múltiplas esferas sociais. A “raça”, nesse contexto, é ressignificada como categoria política e organizacional, não apenas como marcador de identidade, mas como elemento mobilizador e articulador das reivindicações por justiça social, acesso a direitos e reconhecimento. A centralidade da identidade étnico-racial como eixo de articulação política explicita a potência do movimento negro em construir projetos coletivos capazes de tensionar e reconfigurar os paradigmas excludentes que ainda operam no mercado de trabalho, na educação, na política e na cultura brasileira. Trata-se, portanto, de uma luta que não se restringe a demandas específicas, mas que propõe a reconstrução do pacto democrático a partir da inclusão efetiva das vozes historicamente silenciadas.

A Conferência de Durban (2001), promovida pela ONU, foi um momento de visibilidade internacional para o racismo no Brasil. Suas diretrizes pressionaram o Estado

brasileiro a adotar medidas efetivas, entre elas, a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Em 2002, universidades como a UNEB, UERJ e UENF instituíram o sistema de cotas raciais, avanço importante na democratização do acesso à educação superior.

Esse percurso histórico reafirma que a educação antirracista é conquista coletiva de um povo que sempre lutou, criou e resistiu, mesmo quando as estruturas do Estado lhes negavam direitos. A Lei 10.639/03, portanto, é parte de um continuum histórico de insurgências negras que transformaram dor em mobilização e apagamento em presença política e pedagógica.

3.2 Das lutas dos Movimentos Negros à implementação da Lei 10.639/03

Analisar a legislação educacional brasileira ao longo de sua história é também perceber que o país reforçou um sistema que perpetuou a exclusão de pessoas negras, proibindo e/ou restringindo o acesso delas às instituições de ensino. Nesse contexto, embora tímido, o avanço nas discussões levou a 20 de dezembro de 1961 quando instaurou-se a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – nº 4.024 Brasil (1941), que fora aprovada no contexto político entre esquerda e direita, nacionalistas versus entreguistas. Vale lembrar que no início dos anos 1960, após 13 anos de conflitos ideológicos e de lutas pela educação pública brasileira, a educação recebia forte influência de Paulo Freire, que pensava a educação como prática da liberdade.

Ademais, a educação na década de 1960 no Brasil foi marcada por profundas contradições e transformações, refletindo as tensões políticas e sociais do período. Durante essa década, o país passou por uma mudança de regime, com o golpe militar de 1964 instaurando uma ditadura que duraria 21 anos.

É relevante resgatar que antes do golpe a educação estava em processo de ampliação, com destaque para as reformas educacionais impulsionadas pelo movimento da Escola Nova, que valorizava métodos mais ativos e centrados no aluno. No entanto, a chegada do regime militar interrompeu essas iniciativas, priorizando uma educação tecnicista e autoritária. A partir de 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692, o ensino passou a valorizar a formação técnica e profissional, em detrimento de uma educação humanista e crítica. Assim, o currículo escolar foi orientado por princípios nacionalistas e de

controle ideológico, visando formar mão de obra para o mercado de trabalho e alinhar os conteúdos escolares aos interesses do regime. A educação moral e cívica, assim como a organização social e política do Brasil (OSPB), tornou-se disciplinas obrigatórias, reforçando valores patrióticos e a obediência à ordem estabelecida.

Ao mesmo tempo, a exclusão educacional da população negra e pobre permaneceu evidente, uma vez que as políticas públicas pouco contemplavam a inclusão e a democratização do ensino. As escolas públicas eram precarizadas e o acesso ao ensino superior continuava restrito às elites. Nesse contexto, movimentos sociais e intelectuais críticos começaram a questionar a educação excludente e elitista promovida pela ditadura, mas a repressão estatal limitava fortemente qualquer forma de contestação.

Todavia, apesar do marco histórico da promulgação da primeira e da segunda Lei de Diretrizes e Base da Educação nas décadas de 60 e 70, o século XX foi marcado pela desigualdade racial e foi reforçada por uma série de políticas e práticas que perpetuaram a exclusão dos negros das oportunidades educacionais e econômicas. O sistema educacional brasileiro, historicamente, foi estruturado de maneira a refletir e reforçar as desigualdades sociais existentes. As escolas públicas, que atendiam majoritariamente a população negra e pobre, frequentemente ofereciam uma educação de qualidade inferior, enquanto as instituições de ensino privado, predominantemente frequentadas por brancos e classes mais altas, proporcionavam uma educação superior e mais completa.

O Movimento Negro Unificado (MNU) surgiu em 1978, em meio à ditadura militar, como uma das organizações mais significativas na luta antirracista no Brasil. A criação do MNU se deu em um contexto de intensificação das lutas sociais e políticas, marcado pelo fortalecimento de movimentos populares e sindicais que reivindicavam o fim da repressão e a redemocratização do país.

O estopim para a fundação do MNU foi um episódio de discriminação racial envolvendo jovens negros em São Paulo, acusado injustamente de roubo e torturado pela polícia. A mobilização em torno desse caso gerou protestos que culminaram na fundação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, em 7 de julho de 1978. O ato público de lançamento aconteceu nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, reunindo ativistas, intelectuais e lideranças negras.

O MNU trouxe à tona pautas centrais para a luta antirracista, como o combate ao racismo institucional, a denúncia da violência policial contra a população negra, a luta por igualdade de oportunidades no mercado de trabalho e o reconhecimento da contribuição cultural e histórica do povo negro para a formação da sociedade brasileira. Além disso, o movimento

teve um papel relevante na consolidação de uma consciência política negra, articulando debates sobre identidade racial e cidadania.

É relevante mencionar que Lélia Gonzalez atuou junto à construção, elaboração e disseminação do Movimento Negro. Sua atuação enquanto militante estava além das organizações civis, também se fazia presente em posicionamentos abertos, expondo e tocando em temas importantes para a população negra de mulheres no Brasil. Gonzalez (1982, p. 43) enfatizava e instruía a população, sobretudo negra, a se levantarem e se mobilizarem: “não podemos mais calar. A discriminação racial é um juízo marcante na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento da comunidade afro-Brasileira, destrói alma do homem negro e sua capacidade de realização como ser humano[...].”

A partir da perspectiva de Lélia Gonzalez, podemos observar que a discriminação racial no Brasil reflete diretamente a crítica que ela faz ao racismo estruturante na sociedade brasileira, como um mecanismo de dominação que não apenas marginaliza a população negra, mas também desumaniza o sujeito negro ao longo de processos históricos e sociais.

Nesse sentido, ao afirmar que o racismo destrói a alma humana, conseguimos notar com clareza a partir do ponto de vista de uma pessoa que sofreu na pele inúmeras injustiças, que o racismo opera tanto no nível material quanto no simbólico, limitando o acesso aos direitos fundamentais e corroendo a subjetividade negra. Ou seja, a negação da identidade e da cultura negra dentro da sociedade brasileira reflete um racismo que não só afeta as oportunidades econômicas e sociais da população negra, mas também o seu reconhecimento enquanto pessoas humanas.

Para Gonzalez, (1984 p.4), “na verdade, falar do Movimento Negro implica no tratamento de um tema cuja complexidade, dada a multiplicidade de suas variantes, não permite uma visão unitária.”

Segundo Lélia Gonzalez, abordar o Movimento Negro é uma tarefa complexa, justamente porque ele não pode ser compreendido de forma unitária e homogênea. A multiplicidade de suas variantes reflete as diferentes experiências, contextos históricos e demandas sociais que perpassam a luta antirracista no Brasil. Trata-se de um movimento plural, composto por vozes diversas que se articulam em torno de pautas comuns, mas que também expressam particularidades regionais e culturais. Essa complexidade é uma característica fundamental para entender a riqueza e a amplitude das reivindicações do Movimento Negro ao longo da história.

Ao concordar com a autora Lélia Gonzalez, Saviani (2008, p. 92) reconhece a importância do Movimento Negro Unificado e enfatiza que "O movimento negro brasileiro

começou a lutar ativamente por políticas públicas de inclusão e igualdade, resultando em avanços como a Lei 10.639/2003." Esses movimentos exerceram impactos profundos e duradouros, não apenas em suas respectivas regiões, mas também globalmente, ao inspirar lutas semelhantes e influenciar a formulação de políticas de igualdade racial, cujos desdobramentos permanecem em constante evolução. No âmbito educacional, os movimentos negros do século XX desempenharam um papel fundamental ao promover transformações substanciais nos currículos, na inclusão e na equidade no acesso à educação. Tais mudanças contribuem de maneira significativa para a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

Em contrapartida, não podemos deixar de trazer à luz a reflexão sobre o mito da democracia racial, que se trata de uma ideia construída e disseminada no Brasil ao longo do século XX e que sustenta a falsa noção de que o país seria isento de racismo devido à miscigenação entre brancos, negros e indígenas. Assim, “criou-se e difundiu-se a imagem do ‘negro de alma branca’ - o protótipo do negro leal, devotado ao seu senhor, à sua família e à própria ordem social existente.” (FERNANDES, 1972, p. 27).

Todavia, o mito servia simplesmente como uma ferramenta ideológica para mascarar as desigualdades raciais no Brasil, deslegitimando as denúncias e as lutas do movimento negro. Desse modo, ao afirmar que não existia racismo estrutural no país, essa narrativa impedia a formulação de políticas públicas voltadas para combater as desigualdades raciais. O racismo velado e não problematizado de forma sistematizada, intimidava as reivindicações por reparação histórica e a busca diminuir as injustiças que ocorreram no passado e reverberam até os dias atuais.

Com isso, é inegável que o racismo sempre estruturou a sociedade brasileira, desde a escravidão e mesmo após a abolição formal da escravidão em 1888, a população negra foi deixada à margem da sociedade, sem acesso a terra, educação e oportunidades de trabalho dignas. No século XX, a exclusão racial se manteve nas altas taxas de pobreza entre negros, na segregação espacial das periferias, na sub-representação política e acadêmica, e na brutalidade policial contra corpos negros. No que se refere à causa da luta negra, a Constituição Cidadã avançou significativamente ao estabelecer o racismo como crime inafiançável e imprescritível e traz isso no escopo de seu texto (art. 5º, XLII)

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, representou um avanço significativo no reconhecimento e combate ao racismo no Brasil. O inciso XLII do artigo 5º estabelece que a prática do racismo é crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão. Essa determinação simboliza um marco na luta contra o racismo estrutural, uma vez que a Carta Magna assume um posicionamento explícito contra a discriminação racial e reforça a necessidade de responsabilização penal para aqueles que perpetuam essa prática.

Ao tornar o racismo um crime imprescritível, a Constituição impede que o tempo apague a responsabilidade dos infratores, garantindo que possam ser punidos independentemente dos dados em que o crime foi cometido. Além disso, ao classificá-lo como inafiançável, reforça a gravidade da violação de direitos humanos, impedindo que aqueles que cometem esse tipo de crime possam responder em liberdade mediante pagamento de dívida.

Essa previsão constitucional também abriu caminhos para a criação de legislações complementares, como a Lei nº 7.716/89, que define os crimes decorrentes de preconceito de raça ou cor, e posteriormente o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), que estabelece diretrizes para a promoção da equidade racial no Brasil.

Contudo, apesar do avanço normativo, a efetivação dessa legislação ainda enfrenta desafios na prática. A subnotificação de crimes raciais, a dificuldade de enquadramento jurídico e a resistência social à identificação do racismo como um problema estrutural demonstram que a luta antirracista precisa ir além do campo legislativo, alcançando a esfera educacional, cultural e política.

Nesse sentido, o reconhecimento do racismo como crime inafiançável e imprescritível deve ser visto não apenas como um dispositivo legal, mas como um compromisso social e histórico com os acessórios e a justiça racial no Brasil.

A legislação permaneceu avançando e um ano após a Marcha do Zumbi dos Palmares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 foi promulgada em um contexto de redemocratização do Brasil, após a Constituição Federal de 1988, que definia a educação como um direito fundamental e dever do Estado e da família. A nova LDB substituiu a legislação anterior (LDB 5.692/71), herdada da ditadura militar, e buscou garantir maior autonomia pedagógica às instituições de ensino, além de promover diretrizes para a universalização da educação básica.

No entanto, a LDB de 1996, apesar de representar um avanço na normatização da educação brasileira, ainda não trazia um enfrentamento direto às desigualdades raciais no acesso e permanência da população negra na educação. A exclusão educacional das pessoas

negras é um problema histórico, enraizado na estrutura social desde o período escravocrata, perpetuado no pós-abolição e reforçado por políticas públicas que não consideraram as especificidades raciais na construção do sistema educacional.

A promulgação da Lei 10.639/03 ocorreu em um contexto de crescente mobilização do Movimento Negro e de fortalecimento das políticas afirmativas no Brasil. Após a LDB 9.394/96, que trouxe avanços na estrutura educacional do país, mas não contemplou de forma explícita a questão racial, tornou-se evidente a necessidade de mudanças legais que garantissem uma abordagem educacional mais inclusiva e antirracista.

A Constituição de 1988 já previa a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, além de ter criminalizado o racismo (art. 5º, XLII). No entanto, na prática, a população negra continuava enfrentando barreiras estruturais que dificultavam o acesso e a permanência na educação básica e superior. A ausência de referências negras no currículo escolar e a reprodução de estereótipos racistas nos materiais didáticos reforçaram um ensino eurocêntrico, que invisibilizou as contribuições das populações africanas e afro-brasileiras na construção da sociedade brasileira.

Diante desse cenário, o Movimento Negro intensificou suas ações, reivindicando a implementação de políticas educacionais que enfrentaram o racismo estrutural e promoveram a valorização da cultura e da história afro-brasileira. Um marco fundamental nesse processo foi a III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. Nessa conferência, o Brasil demonstrou oficialmente a existência do racismo em sua estrutura social e se comprometeu a adotar medidas concretas para combatê-lo, incluindo ações no campo da educação.

Foi nesse contexto que, em 9 de janeiro de 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639/03, que alterou a LDB para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental e médio. A lei representa uma conquista histórica, pois rompe com a tradição eurocêntrica da educação brasileira e confirma a importância de uma formação escolar que valoriza a diversidade étnico-racial. (Lei nº 9.394/96).

Contudo, a implementação da Lei 10.639/03, isoladamente, não foi e não é capaz de transformar a realidade. Faltaram (e ainda faltam) políticas públicas de formação continuada, financiamento, produção de materiais, incentivo à pesquisa, monitoramento e avaliação da implementação da lei. Sem esse suporte, ela fica restrita ao plano simbólico ou à iniciativa de educadores comprometidos.

Todavia, é importante trazer à luz que foram criadas diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais (ERER) e materiais pedagógicos voltados para o ensino da história afro-brasileira e africana, com o objetivo de favorecer a efetivação da supracitada Lei nas instituições escolares brasileiras. Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) tornou pública as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Esse documento procura assegurar em todos os níveis educacionais o reconhecimento e valorização da identidade negra, buscando consolidar o reconhecimento da pluralidade étnico-racial, na tentativa de identificar e superar as manifestações de racismo, preconceitos e discriminações e, conseqüentemente, produzir nas instituições educacionais uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais. Segundo as Diretrizes,

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004, p.06)

O trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) é extremamente contundente, pois traz à tona o entendimento de que o racismo no Brasil não é apenas um problema de ordem individual, mas sim histórico, estrutural e institucional, que se enraíza desde o período colonial, atravessa o regime escravista e se perpetua no pós-abolição por meio de práticas de exclusão, silenciamento e negação de direitos. Ao mencionar a necessidade de “reparações”, o documento rompe com uma perspectiva meramente simbólica da valorização da identidade negra. Aqui, reparação não se resume a reconhecer a importância da cultura afro-brasileira no currículo, mas sim a assumir a responsabilidade do Estado e da sociedade diante dos danos causados historicamente à população negra, sejam eles de ordem psicológica, material, social, política ou educacional. Ainda enfatizando a complexidade e os desafios para as implementações da Lei 10.639/03, as Diretrizes Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais enfatiza que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura

e da história dos negros brasileiros, depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 13).

Ou seja, o documento é explícito ao afirmar que não basta simplesmente a mudança normativa. O sucesso da política está diretamente condicionado à garantia de condições materiais, físicas, intelectuais e afetivas, tanto para alunos como para professores. Isso significa que não se faz uma educação antirracista apenas com boa vontade dos docentes; é necessário investimento em formação continuada, na produção de materiais didáticos adequados, em bibliotecas com acervo de autoria negra, na valorização da oralidade, da cultura e da história afro-brasileira e africana.

Neste sentido, evidenciamos que a Lei 10.639/03 é um dos marcos mais importantes da luta por uma educação antirracista no Brasil. Seu impacto precisa ir além do currículo escolar, pois contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a história e a cultura afro-brasileira sejam reconhecidas e valorizadas. No entanto, a luta pela efetivação dessas leis continua exigindo o compromisso de educadores, gestores, pesquisadores e pesquisadores da sociedade civil na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e comprometida com a equidade racial.

A culminância desse processo histórico de lutas e mobilizações se deu com a promulgação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. A referida lei tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica. Trata-se de um marco legal que visa não apenas reconhecer a contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira, mas também combater o racismo estrutural por meio de uma educação decolonial, antirracista e comprometida com a justiça social. Essa mudança foi fruto de décadas de luta do Movimento Negro, que denunciava a ausência de referências negras no currículo escolar e a perpetuação do racismo estrutural pelo meio da educação.

3.3 A Terra da Luz sob a claridade do saber: os caminhos da educação no Ceará e em Aquiraz

No que se refere à historicidade da educação do estado do Ceará, esta remonta ao contexto educacional brasileiro. Ou seja, se o desenvolvimento do processo educativo formal no Brasil ocorreu como um sistema que reafirmou a submissão (ROMANELLI, 2003), no Ceará as coisas não foram diferentes. Os jesuítas, assim como em todo o território das terras brasileiras, no território cearense também atuaram intensamente na instrução religiosa por meio da oralidade, deixando como legado, em cinco aldeamentos, a oferta de ensino profissional voltado aos povos originários. Nesses núcleos, foram atendidos 173 estudantes, dos quais 23 eram do sexo masculino e 150 do sexo feminino, instruídos nas práticas do tear, da costura e da tecelagem. Já o ensino das primeiras letras contemplava um total de 387 educandos. Dessa forma, pode-se afirmar que o modelo educativo implantado à época era organizado em três eixos: a formação profissional, o aprendizado das atividades domésticas e a instrução básica. No que se refere à criação das primeiras instituições escolares formais na capitania do Ceará, há registros de que a primeira escola foi fundada em 9 de julho de 1759, data que coincide com a expulsão da ordem jesuítica por determinação pombalina. Essa unidade de ensino localizava-se no território que hoje corresponde ao município de Caucaia, sendo conduzida pelo mestre Manoel Félix de Azevedo e atendendo 142 estudantes de ambos os sexos (VIEIRA, 2002, p. 60-61).

Contudo, enfatiza-se que sob a regência estatal de Portugal, em 1759 foram fundadas algumas escolas e dentre elas, uma na então Vila de Aquiraz. Todavia, somente após a Lei Geral imperial de ensino, em 15 de outubro de 1827, que determinava a implementação de escolas de primeiras letras de ensino mútuo em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, combinado com a Lei Provincial nº 743, de 1833, que foi de fato aprovado o regimento da instrução pública na província do Ceará (ANDRADE, 2006).

Após a aprovação da Lei Provincial nº 743, no período de 1833 até 1798 foram criadas no Ceará 9 (nove) escolas, sendo 7 (sete) de ler, escrever e contar, sendo 2 (duas) na atual Fortaleza, 2 (duas) em Aracati, 1 (uma) em Aquiraz, 1 (uma) em Ibiapina e 1 (uma) em Caucaia. Outras 2 (duas) de latim foram criadas (em Aracati e Aquiraz). “Essas escolas eram conduzidas por um mestre que, em geral, era o secretário da respectiva vila” (VIEIRA, 2002, p. 63). Ou seja, embora apresente um avanço significativo, a educação cearense da época demonstrava um cenário excludente e que privilegiava uma pequena parcela da população.

De fato, o acesso à educação, mesmo no âmbito restrito das complexas aulas régias, era privilégio quase exclusivo dos filhos de proprietários rurais, que recebiam instrução básica em leitura, escrita e noções de aritmética por meio de mestres-escolas, que se tratavam de

professores de ensino primário que ministravam aulas para diferentes alunos de diferentes níveis em uma mesma sala.

Esses profissionais eram modestamente remunerados pelos próprios donos de terras. Para os demais segmentos da população, as possibilidades educacionais restringiam-se às chamadas casas-escolas, que funcionavam em espaços improvisados, como residências paroquiais, domicílios dos próprios professores ou imóveis alugados por eles. Esse cenário delineia o quadro geral da educação durante os períodos colonial e monárquico português, cuja herança foi incorporada ao projeto do futuro Estado-nação brasileiro com a instauração da República em 1889.

Em contrapartida, vale lançar luz sobre a historiografia oficial brasileira, com importante e necessário enfoque para um evento que mudaria a história brasileira, inclusive e principalmente no âmbito educacional: a libertação da escravidão, que iniciou primeiramente aqui no Ceará.

De tal modo, vale salientar que, por muito tempo, construiu-se uma narrativa seletiva e excludente, marcada por omissões e apagamentos da participação negra, retratada na perspectiva dominante, como figuras passivas, sem agência histórica, reduzidos a vítimas de um sistema cruel, alheios à luta e à resistência. Os protagonistas da abolição, por sua vez, foram amplamente identificados como homens brancos da elite, movidos por sentimentos humanitários diante da opressão imposta aos corpos negros.

Contudo, esse discurso hegemônico tem sido tensionado por vozes que, durante séculos, foram silenciadas, mas que agora emergem no campo historiográfico e educativo como sujeitos centrais da luta pela liberdade. Nomes como o de Francisco José do Nascimento, cearense, conhecido como Dragão do Mar, um homem pardo, que corajosamente desafiou a escravidão e participou ativamente do movimento abolicionista.

Neste cenário, o Ceará constitui exemplo emblemático desse processo de resistência historicamente invisibilizado. Embora o dia 13 de maio de 1888 simbolize oficialmente a abolição da escravatura, é necessário reconhecer que essa conquista foi resultado de intensa mobilização social e política, articulada em diversas regiões do país. Na província do Ceará, episódios como a Guerra dos Jangadeiros e as alforrias concedidas na antiga Vila do Acarape, hoje município de Redenção, foram fundamentais para o avanço do movimento abolicionista local.

A exemplo de outras províncias, o engajamento abolicionista no Ceará se intensificou a partir da segunda metade do século XIX. Em 1880, foi fundada a Sociedade Cearense Libertadora, considerada a mais atuante entre as associações da época. Apesar de composta

majoritariamente por representantes das elites intelectual e econômica, esse movimento só alcançou o protagonismo histórico que possui hoje devido à atuação firme e corajosa de figuras populares, como o jangadeiro Francisco José do Nascimento, também conhecido como Chico da Matilde ou Dragão do Mar — um homem de origem humilde que se recusou a transportar pessoas escravizadas pelo porto de Fortaleza, tornando-se símbolo da luta pela emancipação no estado.

Entretanto, os movimentos abolicionistas e a libertação da escravidão no Ceará, assim como no Brasil não vieram acompanhadas de políticas públicas educacionais. Neste contexto, a educação cearense, como em grande parte do território brasileiro, foi profundamente marcada pelos processos históricos oriundos da colonização portuguesa e, posteriormente, do regime monárquico. Estes períodos estruturaram uma concepção de ensino voltada à manutenção das hierarquias sociais, raciais e econômicas herdadas do colonialismo e do escravismo, resultando em uma prática pedagógica excludente, seletiva e desiguais em seus acessos e permanências.

No que se refere ao contexto territorial de Aquiraz, a nível de compreensão vale rememorar os remanescentes de comunidades quilombolas na Lagoa de Ramo e Goiabeira, situadas no município. O Decreto nº 4887 de 20 de novembro de 2003, estabelece, em seu art. 2º, que “Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.”

Desse modo, a partir da legislação que determina os critérios que determinam a comunidade quilombola, contextualizamos no território do município de Aquiraz a comunidade quilombola de Lagoa do Ramo e Goiabeira. Formada por aproximadamente 137 famílias descendentes de quilombolas, essa comunidade mantém vivas tradições e práticas culturais que refletem a resistência e a identidade de seus ancestrais.

Entretanto, nem sempre foi assim. Somente no mandato da então prefeita Ritelza Cabral, que governou o município de 2005 a 2008, é que a pauta quilombola veio a ser mais amplamente discutida. Desse modo, o processo de reconhecimento oficial dessa comunidade como remanescente de quilombo teve início em 2006, quando a Fundação Cultural Palmares concedeu o certificado de auto-reconhecimento. Posteriormente, em 2009, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) publicou o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), que confirmou a existência da comunidade e delimitou uma área de aproximadamente 1.400 hectares como território quilombola.

Em 2014, o Incra publicou uma portaria no Diário Oficial da União reconhecendo e delimitando oficialmente o território da comunidade de Lagoa do Ramo e Goiabeira. Esse reconhecimento foi resultado de estudos antropológicos, agrônômicos e cartográficos que comprovaram a ancestralidade e a continuidade histórica da comunidade.

Desde então, embora haja a resistência de alguns moradores se reconhecerem como quilombolas, parte da comunidade tem se destacado por iniciativas culturais e sociais que visam fortalecer sua identidade e promover a inclusão social. O exemplo disso é o “Coletivo Aquiraz de Todas as Tradições”. Movimento fundado em 2021 e que atua na valorização e preservação das tradições culturais locais, organizando eventos, produções audiovisuais e ações comunitárias que conectam a cultura tradicional com as novas linguagens contemporâneas.

Além disso, lideranças comunitárias locais têm desempenhado um papel fundamental na promoção da cultura afro-brasileira e na conscientização racial entre os jovens. Dentre eles está Jorge Quilombola, idealizador tanto do coletivo, quanto do documentário Símbolo de Resistência (2022), que narra a história dos povos tradicionais de Aquiraz, com foco especial nas comunidades quilombolas. O documentário foi fruto do financiamento da Lei Paulo Gustavo é a Lei Complementar nº 195, de 8 de julho de 2022 e foi criada para incentivar o setor cultural e combater os efeitos da pandemia de COVID-19.

Essas iniciativas refletem o compromisso da comunidade de Lagoa do Ramo e Goiabeira em preservar sua herança cultural e promover o desenvolvimento social e econômico de seus membros, reforçando a importância das comunidades quilombolas na construção da identidade e da história do povo brasileiro.

Ainda neste contexto, vale salientar que as comunidades da Lagoa de Ramo e Goiabeira estão instaladas no Município há mais de 100 anos, tendo como Patriarca José Raimundo da Costa. A escola da comunidade, que também tem o status de Quilombola, cujo código do INEP é 23061820, leva o nome do patriarca outrora mencionado.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Raimundo da Costa, localizada em Aquiraz - CE, no bairro Goiabeira, é uma instituição que oferta da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e prioriza a educação para as relações étnico-raciais.

Já no âmbito dos dispositivos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais o Conselho Municipal de Educação de Aquiraz dispõe através da Resolução nº26/2023:

Art. 1º - Instituir as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena a serem ministradas nas instituições educacionais pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Aquiraz.

Art. 2º - Orientar as instituições educacionais que cumpram as determinações legais de enfrentamento a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação, tendo em vista a garantia do direito de aprender, a equidade educacional, a igualdade de oportunidades, situações estas que contribuem para uma sociedade pautada na justiça e solidariedade.

Art. 3º - A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Povos Indígenas terá como objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores quanto à pluralidade étnico-racial, tornando os cidadãos capazes de interagir e de trabalhar objetivos comuns que garantam igualdade, e equidade, respeito aos direitos legais e valorização de identidade das raízes africanas, afrodescendentes indígenas, europeias e asiáticas da nação brasileira na busca da consolidação da democracia e corrigir posturas e atitudes que impliquem desrespeito e discriminação

Art. 4º – Os estudos e temáticas referentes à História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena devem ser desenvolvidos de forma interdisciplinar em todos os níveis da educação básica no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nos componentes de Artes, Literatura, História, Geografia e Ensino Religioso através dos conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino, seus professores, com o apoio e supervisão de coordenação pedagógica e da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz.

Art. 5º – O PPP (Projeto Político Pedagógico) e o Regimento Escolar das instituições de ensino deverão incluir a educação das relações étnico-raciais (ERER), envolvendo toda a comunidade escolar no desenvolvimento dos valores humanos, do respeito aos diferentes biótipos, às manifestações culturais, hábitos e costumes.

No âmbito do Sistema Municipal de Educação de Aquiraz, observa-se um esforço normativo significativo no sentido de institucionalizar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme previsto na legislação nacional, especialmente nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. As diretrizes locais estabelecem a obrigatoriedade da inserção dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todas as instituições da rede municipal, promovendo não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o enfrentamento de todas as formas de preconceito, racismo e discriminação no ambiente escolar. Tais normativas reconhecem o papel fundamental da educação na promoção da equidade, da justiça social e da valorização da diversidade étnico-racial, articulando uma abordagem interdisciplinar que perpassa componentes curriculares como História, Geografia, Literatura, Artes e Ensino Religioso.

Além disso, enfatiza-se a importância de integrar tais diretrizes aos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e Regimentos Escolares, consolidando um compromisso coletivo com a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e capazes de atuar na construção de uma sociedade democrática e plural. Nesse sentido, a política educacional de Aquiraz alinha-se aos princípios constitucionais de igualdade e ao direito à educação de qualidade para todos, assumindo a escola como um espaço privilegiado para a reconstrução de memórias, o

reconhecimento de identidades historicamente silenciadas e o fortalecimento das práticas pedagógicas antirracistas.

No que se refere ao Referencial Curricular de Aquiraz, que normatiza e orienta o currículo do município, as questões relacionadas à aplicação e efetivação das Leis 10.639/03 e, posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, também ressalta a importância de um currículo inclusivo e que valoriza as diversidades, já que a “sociedade brasileira tem se revelado desigual e racista, tais sentimentos deverão ser vistos e reconhecidos como perversos e, na escola, poderão ser revistos.” (Referencial Curricular de Aquiraz, p.66. 2020)

Neste sentido, o Documento Curricular Referencial do Ceará enfatiza que:

“O Brasil, em sua formação social, enfrenta diversas marcas de um processo histórico e social assentado na violência, na sedimentação de ideias, relações e práticas que naturalizaram desigualdades que passaram a ser estruturantes em sua organização e nas práticas sociais e institucionais mais rotineiras. Dentre essas marcas, encontram-se o racismo, inter cruzando-se com o machismo, a lgbtfobia, a intolerância religiosa; as violências físicas e simbólicas entre gerações; a desigualdade de classe e outros matizes. Esses traços de nossa formação, alinhados às dificuldades de uma cultura democrática capaz de restabelecer novos parâmetros civilizatórios ao longo da história, a repetição do controle político e social sob aspectos autoritários, dificultam o fortalecimento democrático tanto do ponto de vista da vida institucional, quanto das relações cotidianas” (Documento Curricular Referencial do Ceará, pág. 94 e 95).

Este excerto do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) traz uma análise densa e crítica sobre a constituição histórica e social do Brasil, evidenciando as heranças de um passado colonial e escravocrata que estruturaram e ainda sustentam desigualdades nas práticas sociais e institucionais. O texto aponta para a centralidade da violência física, simbólica, e institucional, como fundamento da organização social brasileira, e denuncia a naturalização dessas práticas como parte do cotidiano. A menção ao racismo, entrelaçado com outras formas de opressão, como o machismo, a LGBTfobia e a intolerância religiosa, revela a dimensão interseccional das desigualdades, que operam de forma articulada e complexa, atravessando corpos, identidades e territórios. Ou seja, para além das questões raciais, a crítica também se volta para a fragilidade da cultura democrática no país, marcada pela recorrente reprodução de mecanismos de controle autoritário, o que impede o estabelecimento de uma convivência social pautada na equidade, na justiça e na valorização das diferenças.

A construção de uma educação que fortaleça positivamente a identidade racial não é apenas uma demanda pedagógica, mas uma urgência social, política e ética diante da persistência do racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. O ambiente escolar, que deveria ser um espaço de emancipação, muitas vezes torna-se palco de reprodução de estigmas, silenciamentos e apagamentos das culturas, histórias e saberes da população negra.

Contudo, a implementação da Lei 10.639/03, embora represente um marco legal, não tem sido suficiente para reverter séculos de negação das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação do Brasil. Isso evidencia que a mudança não pode ser apenas normativa, mas deve se concretizar nas práticas pedagógicas, na formação docente, na produção de materiais didáticos e, sobretudo, na construção de uma proposta educacional que afirme e valorize as identidades negras desde a educação infantil até o ensino superior.

Assim, compreendemos que a escola precisa assumir, de forma intencional e permanente, o compromisso de promover uma educação que reafirme a identidade racial negra como elemento central na formação dos sujeitos. Isso significa romper com a lógica eurocêntrica que historicamente naturalizou o embranquecimento dos currículos e das práticas educativas. Fortalecer a identidade racial é, portanto, reconhecer que meninos e meninas negras precisam se ver representados positivamente nos livros, nas paredes da escola, nas narrativas contadas, nos conteúdos ensinados, nas imagens e nos discursos que circulam no espaço escolar.

Ressaltamos ainda que esse reforço na educação antirracista não se destina apenas à população negra, mas a todos os sujeitos, negros e não negros, na medida em que contribui para desconstruir estereótipos, combater o preconceito e promover uma formação cidadã comprometida com os direitos humanos, a diversidade e a justiça social. Como afirma Gomes (2017), “educar para as relações étnico-raciais não é apenas uma ação de combate ao racismo, mas também um projeto de construção de uma sociedade democrática e plural”. Gomes (2012) também atenta para a necessidade de repensar os currículos:

[...] É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p. 100).

Assim, criar uma educação que fortaleça a identidade racial negra implica não apenas inserir conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, mas, sobretudo, promover práticas pedagógicas de valorização, empoderamento, autoestima e pertencimento. Isso requer que as escolas se tornem espaços de resistência e ressignificação, onde ser negro não seja associado à dor, à subalternidade ou à invisibilidade, mas sim à potência, à ancestralidade, à beleza e à produção de saberes.

Por isso, faz-se necessário um reforço urgente nas políticas públicas de formação de professores, na revisão dos materiais didáticos, na elaboração de projetos pedagógicos que tenham a educação antirracista como princípio norteador e na implementação de práticas escolares que promovam o protagonismo negro. Este é um caminho indispensável para a construção de uma educação decolonial, emancipadora e verdadeiramente comprometida com a superação das desigualdades raciais que estruturam a sociedade brasileira.

4 DESCOLONIZANDO SABERES: A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE COMBATE AO RACISMO ESTRUTURAL

Pensar nos movimentos negros é também conceber o relevante papel que eles têm desempenhado ao longo da história na politização e na reeducação da sociedade brasileira. Através dele e das diversas manifestações sociais promovidas em prol da sensibilização, conscientização sobre as desigualdades raciais e a valorização da cultura afro-brasileira, tem desconstruído narrativas colonizadoras e escravocratas, apontando para uma interpretação crítica desses processos de dominação e opressão.

Um exemplo concreto da atuação do Movimento Negro Educador é a luta pela implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Essa conquista reflete a capacidade do movimento negro de transformar saberes construídos em reivindicações que se materializam em políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial.

Aqui, lançaremos luz sobre o Movimento Negro Educador, cujo conceito foi cunhado pela professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes. Para ela, “o movimento negro é um educador” (p.13, 2017). A autora destaca o papel fundamental do movimento negro brasileiro na produção de saberes emancipatórios e na sistematização de conhecimentos sobre a questão racial no país. Essa perspectiva reconhece o movimento negro não apenas como um agente de luta por direitos, mas também como um educador coletivo que reconfigura práticas sociais na ação de educar e emancipar uma população há tanto subalternizada e alvo de preconceito estrutural.

Ainda segundo a autora no Livro Movimento Negro Educador (2017), a compreensão dos múltiplos saberes advindos dos movimentos sociais negros é capaz de subverter a teoria educacional, contruir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar o sistema educacional e descolonizar os currículos das escolas e universidades. Acerca do assunto, Nilma nos incita à reflexão:

O que a Pedagogia e as práticas pedagógicas teriam a aprender com o Movimento Negro entendido como ator político e educador? [...]. O que os currículos têm a aprender com os processos educativos construídos pelo Movimento Negro ao longo da nossa história social, política e educacional? A pós-graduação dialoga com esses aprendizados? (Gomes, 2017, p. 13)

Ao questionar sobre o papel do Movimento Negro como ato político e educador, a autora nos provoca a refletir sobre a interseção entre as práticas pedagógicas tradicionais e os saberes construídos pelo Movimento Negro ao longo da história brasileira. O Movimento Negro tem desempenhado um papel fundamental na produção de conhecimentos emancipatórios, desafiando estruturas educacionais excludentes e promovendo uma educação antirracista e inclusiva. Nilma (2017) apresenta uma análise sobre o papel histórico e político do Movimento Negro na sociedade brasileira, destacando que ele não é apenas um movimento social de reivindicação, mas também um ator político e educador, capaz de tensionar o Estado, propor políticas públicas e construir saberes.

Ela evidencia como, historicamente, o Movimento Negro vem lutando contra o racismo estrutural e institucional, não apenas no campo dos direitos civis, mas também no campo simbólico, educativo e cultural. Nesse sentido, o movimento se constitui como um espaço de formação política, de construção de identidades e de resistência epistêmica.

A autora reforça que essa atuação política do Movimento Negro influencia diretamente na formulação de leis, como a própria Lei 10.639/03, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e no fortalecimento de uma pedagogia antirracista no Brasil.

No que tange à pedagogia, percebemos que ela pode se beneficiar imensamente ao incorporar os saberes produzidos pelo Movimento Negro. Esses saberes, que emergem das lutas por emancipação, têm o potencial de subverter teorias educacionais tradicionais, construindo uma "pedagogia das ausências e das emergências". Essa abordagem permite repensar a escola, descolonizar os currículos e dar visibilidade às vivências e práticas dos sujeitos historicamente marginalizados.

Já concernente aos currículos escolares, estes devem dialogar com os processos educativos construídos pelo Movimento Negro, incorporando saberes identitários, políticos e estético-corporais, já que são essenciais para compreender a sociedade brasileira. Vale ressaltar que esses saberes específicos são construídos a partir da vivência da raça em uma sociedade racializada, racista e excludente. Assim, ao integrar essas perspectivas, os currículos podem promover uma educação mais equitativa e representativa, pois ao integrar os saberes construídos pelo Movimento Negro nas práticas pedagógicas, nos currículos e nos programas de pós-graduação é possível promover uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória. Nesse contexto, Nilma acrescenta que

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização - com todas as tensões, os desafios e os limites

-, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. (Lino, p.15, 2017)

Em consonância com o que fora exposto pela autora a luta histórica do Movimento Negro, em suas diversas formas de expressão e organização, foi fundamental para a construção do conhecimento atual no Brasil sobre questões raciais e africanas. No entanto, sem essa atuação persistente, muitos dos avanços críticos e emancipatórios na produção acadêmica e nas políticas de promoção da igualdade racial não teriam sido alcançados. Os saberes produzidos pelo Movimento Negro têm a capacidade de subverter a teoria educacional tradicional, promovendo a descolonização dos currículos e dando visibilidade às vivências e práticas dos sujeitos historicamente marginalizados. Portanto, reconhecer e valorizar essa contribuição é essencial para compreender e transformar a sociedade brasileira em direção à equidade racial.

Já para Bell hooks (HOOKS, 2019), amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras.” A partir dos pensamentos da autora, percebemos que para as pessoas negras aceitar e amar a própria negritude é uma forma de resistência política que transforma as suas percepções e identidades. Entretanto, quando nos referimos ao processo de educação formal institucionalizado através das escolas, notamos ainda mais a importância de suscitar nos alunos e alunas através de práticas pedagógicas intencionais, estratégias que fortaleçam a identidade, a luta contra as forças de dominação e opressão que historicamente têm afetado as vidas negras. Ao valorizar e afirmar a negritude, criamos as condições necessárias para desafiar e dismantelar as estruturas racistas, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. Essa perspectiva é fundamental para a construção de saberes emancipatórios e para a descolonização dos currículos educacionais, dando visibilidade às vivências e práticas dos sujeitos historicamente marginalizados.

Ainda sobre a relevância de reconhecer, fortalecer e valorizar a identidade negra em uma sociedade marcada por um histórico de racismo estrutural, a autora Djamila Ribeiro no segundo capítulo do "Pequeno Manual Antirracista", intitulado "Enxergue a negritude" (Ribeiro, 2019) orienta:

“Informe-se sobre o racismo; Enxergue a negritude; Reconheça os privilégios da branquitude; Perceba o racismo internalizado em você; Apoie políticas educativas afirmativas; Transforme seu ambiente de trabalho; Leia autores negros; Questiona a

cultura que você consome; Conheça seus desejos e afetos; Combata a violência racial” (p. 4).

Ou seja, para combater efetivamente o racismo, também é essencial que indivíduos negros desenvolvam uma consciência positiva sobre sua negritude, desafiando estereótipos negativos e promovendo o orgulho de sua ancestralidade e cultura. Nesse sentido, a autora destaca que a construção de uma autoimagem fortalecida passa pelo entendimento das contribuições significativas da população negra na formação da sociedade brasileira, bem como pela valorização de suas expressões culturais e históricas. Ao enxergar a negritude como um elemento central da identidade, indivíduos negros podem resistir às narrativas opressoras e afirmar seu lugar na sociedade com dignidade e respeito.

Além disso, a autora ressalta a necessidade de a sociedade como um todo reconhecer e respeitar a negritude, promovendo a inclusão e a equidade. Esse reconhecimento coletivo é fundamental para desconstruir preconceitos e criar um ambiente onde todas as identidades sejam valorizadas. Assim, a autora afirma também que é necessário reconhecer os privilégios da branquitude, como forma de também reconhecer e combater o racismo estrutural. Ela nos provoca a refletir sobre os benefícios sociais e econômicos que indivíduos brancos recebem em uma sociedade estruturalmente racista. Assim, enquanto pessoas negras enfrentam discriminação e obstáculos devido à cor de sua pele, pessoas brancas frequentemente desfrutam de vantagens que são naturalizadas e não questionadas. Assim, a autora destaca a importância de reconhecer esses privilégios como um passo essencial para a construção de uma postura antirracista. Ao tomar consciência das desigualdades sistêmicas e dos benefícios não merecidos que a branquitude proporciona, indivíduos brancos podem começar a desafiar e desconstruir as estruturas racistas que perpetuam a injustiça social. Essa autorreflexão é fundamental para promover a equidade e fomentar uma sociedade mais justa e igualitária.

Em concordância com Ribeiro (2019), Cida Bento (2022, p. 18), afirma que embora não haja um acordo formalizado ou registrado em cartório, há um “pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa a manter seus privilégios,” ao mesmo tempo em que trabalha para manter negros e negras subalternizados. Acerca do assunto, Bento enfatiza

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com as heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas. (p. 23)

A autora ressalta que a sociedade brasileira é profundamente marcada por uma herança escravocrata que perpetua desigualdades raciais. Ou seja, enquanto os impactos negativos da escravidão sobre a população negra são amplamente discutidos, raramente se aborda como essa mesma herança beneficiou positivamente a população branca. De tal modo, é necessário reconhecer que, após a abolição, não foram criados mecanismos eficazes de inclusão para os negros, resultando em sua marginalização contínua. Em contraste, os brancos continuaram a usufruir de privilégios decorrentes desse sistema opressor. Para promover uma sociedade mais justa, é necessário compreender e confrontar essas dinâmicas históricas, reconhecendo os privilégios herdados e trabalhando ativamente para dismantelar as estruturas racistas ainda presentes.

Ainda refletindo sobre os privilégios da branquitude, a intelectual e ativista do Movimento Negro Lélia Gonzalez desenvolveu a teoria do “lugar de negro” e “lugar de branco” em sua obra "Lugar de Negro" (1982). Ela argumenta que essas expressões refletem a segregação racial enraizada na sociedade brasileira, onde indivíduos negros são historicamente confinados a posições subalternas, enquanto os brancos ocupam espaços de privilégio e poder.

As condições de existência material dessa população negra remetem a condicionamentos psicológicos que devem ser atacados e desmascarados. Os diferentes modos de dominação das diferentes fases de produção econômica no Brasil parecem coincidir num mesmo ponto: a reinterpretação da teoria do lugar natural de Aristóteles. Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas, etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, os belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o posto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos "habitacionais" (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (grifo da autora) (GONZALEZ, 1982, p. 15)

A autora destaca que essa divisão não é natural, mas resultado de um processo histórico de discriminação e exclusão. Ela enfatiza a necessidade de desconstruir essas noções para promover uma sociedade mais justa e igualitária. Ao questionar e desafiar essas construções sociais, Gonzalez contribui para a compreensão das dinâmicas raciais no Brasil e para a luta contra o racismo estrutural.

Ademais, em consonância com o que fora exposto anteriormente sobre os privilégios da branquitude pouco debatida e sobre como funciona as questões raciais na sociedade brasileira, refletiremos sobre o dispositivo de racialidade de Sueli Carneiro (2023), baseado no conceito sobre dispositivo do filósofo francês Michael Foucault. Para ele, dispositivo é um

termo que se utiliza para se referir aos vários mecanismos institucionais, físicos e administrativos e estruturas de conhecimento que potencializam e mantêm o exercício do poder dentro do corpo social. Ou seja, “o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.” (FOUCAULT, 1979, p. 244). Assim, Carneiro (2023) adapta essa estrutura teórica para analisar como o racismo se manifesta e se perpetua na sociedade brasileira. Para a autora

Pode-se dizer que o dispositivo de racialidade instaura, no limite, uma divisão ontológica, uma vez que a afirmação do ser das pessoas brancas se dá pela negação do ser das pessoas negras. Ou, dito de outro modo, a superioridade do Eu hegemônico, branco, é conquistada pela contraposição com o Outro, negro. (Carneiro, 2023 p.12)

Para Carneiro (2023) o conceito de dispositivo de racialidade revela como a identidade e a superioridade atribuídas às pessoas brancas são construídas pela negação e subordinação das identidades negras. Essa estrutura estabelece uma divisão ontológica, onde o ser branco é afirmado em detrimento do não-ser negro. Essa dinâmica não é natural, mas resulta de processos históricos e sociais que perpetuam desigualdades e marginalizações. Reconhecer e desconstruir essas construções é essencial para promover uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, ao aplicar o conceito foucaultiano de dispositivo às relações raciais, temos uma ferramenta analítica poderosa para compreender e combater as estruturas de poder que sustentam o racismo no Brasil. Sua abordagem destaca a importância de reconhecer e dismantlar os mecanismos institucionais e discursivos que perpetuam a desigualdade racial, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

Contudo, ao refletirmos e analisarmos como o dispositivo de racialidade atua em diversas esferas, percebemos que quando ele age na educação, dificulta a mobilidade social da população negra ao excluí-la ou subordiná-la no campo educacional. Essa dinâmica contribui para o epistemicídio, ou seja, a desvalorização e eliminação dos saberes e culturas negras. Para Carneiro (2023)

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. (Carneiro, 2023 p.82)

Assim, o epistemicídio vai além de simplesmente invalidar ou desqualificar os saberes dos povos subjugados. Envolve um processo contínuo de empobrecimento cultural, manifestado pela negação ao acesso a uma educação de qualidade, pela criação de uma sensação de inferioridade intelectual e por diversos mecanismos que deslegitimam o negro como detentor e produtor de conhecimento, diminuindo sua capacidade cognitiva. Além disso, a falta de recursos materiais e o comprometimento da autoestima, resultantes dos processos discriminatórios presentes no ambiente educacional, contribuem para essa dinâmica. Afinal, não é possível desqualificar os sistemas de conhecimento dos povos dominados sem também desqualificá-los, tanto individual quanto coletivamente, como sujeitos capazes de conhecer e compreender.

De tal modo, para combater o epistemicídio e desconstruir o dispositivo de racialidade, é fundamental implementar políticas educacionais que valorizem e integrem os saberes e culturas negras nos currículos escolares. Isso inclui a formação de professores comprometidos com a educação antirracista e a promoção de espaços de diálogo que reconheçam e respeitem a diversidade étnico-racial. Ao fazer isso, estaremos não apenas desafiando o pacto da branquitude, mas também promovendo uma educação mais inclusiva e representativa da pluralidade cultural brasileira.

Essa abordagem não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes das dinâmicas raciais que permeiam a sociedade. Ao valorizar as epistemologias negras, caminhamos em direção a uma sociedade mais justa e equitativa, onde todas as formas de conhecimento são reconhecidas e respeitadas.

5 A EVOLUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL: DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

5.1 O Currículo dos PCN à BNCC: perdas e esvaziamentos

O processo de desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, até a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, reflete um contexto histórico, social e político marcado pela democratização do país e pela necessidade de modernização do sistema educacional. A LDB, Lei nº 9.394/1996, surgiu em um cenário de redemocratização, após a Constituição Federal de 1988, que reforçou o direito à educação como um direito social fundamental.

Esse marco legal estabeleceu as diretrizes básicas para a organização do ensino no país, regulamentando as responsabilidades da União, dos estados e dos municípios na oferta de uma educação pública e de qualidade, em todos os níveis e modalidades de ensino, tendo, assim, um viés colaborativo. No cenário, salientava-se que o PCN tinha "a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o quê, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade" (BRASIL, 1998, p. 9).

Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, Moreira (Moreira, 2000, p. 111) enfatiza que "a intenção prioritária era melhorar a qualidade do ensino oferecido na escola pública e reduzir as altas taxas de repetência e evasão escolar que penalizavam, predominantemente, as crianças das camadas populares." Neste sentido, revela-se uma preocupação central das políticas educacionais dos anos 1990 com a democratização do acesso e da permanência na escola, especialmente voltadas à realidade das camadas populares, que historicamente foram negligenciadas pelo sistema educacional brasileiro. Ao afirmar que a intenção prioritária dos PCNs era melhorar a qualidade do ensino na escola pública e reduzir os altos índices de repetência e evasão, o autor evidencia que tais instrumentos curriculares foram concebidos não apenas como orientações técnico-pedagógicas, mas também como respostas político-institucionais aos graves problemas de exclusão escolar no país.

Em paralelo, no cenário brasileiro da década de 90, o país vivia transformações sociais e econômicas que exigiam um novo perfil de cidadão, preparado para participar de um mundo globalizado e em constante mudança. A LDB procurou atender a essas demandas ao fomentar

uma educação mais inclusiva, democrática e plural, prevendo a formação integral dos indivíduos e respeitando as diversidades culturais, regionais e sociais do país.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados a partir de 1997, surgiram como um desdobramento da LDB e constituíram uma proposta de padronização mínima para os currículos escolares no Brasil. Eles foram desenvolvidos com o objetivo de orientar as escolas no desenvolvimento de seus projetos pedagógicos, garantindo uma base comum para o ensino em todo o território nacional, ao mesmo tempo em que respeitavam as especificidades regionais e locais. A criação dos PCN reflete o esforço de garantir equidade no acesso ao conhecimento, assegurando que todos os estudantes brasileiros, independentemente de sua localidade, tivessem contato com uma formação de qualidade e alinhada com os desafios contemporâneos.

De acordo com a introdução do referido documento aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, consta-se o seguinte:
Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menos contato com a produção pedagógica atual (PCN, 2001, p. 13).

Assim, o percurso que vai da promulgação da LDB até a implementação dos PCN foi impulsionado pela necessidade de construir uma educação que promovesse não apenas a inclusão e a justiça social, mas também a formação de sujeitos capazes de atuar de forma crítica e transformadora na sociedade. Esse processo foi resultado de amplos debates envolvendo educadores, pesquisadores, movimentos sociais e o governo, buscando consolidar uma política educacional que reconhecesse a pluralidade cultural do Brasil e a importância da educação para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram desenvolvidos e implementados a partir de 1997 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Esses documentos estabeleceram diretrizes para a educação básica, com o objetivo de garantir uma certa uniformidade e qualidade de ensino em todo o país. Eles orientavam os currículos escolares brasileiros oferecendo diretrizes pedagógicas que buscavam garantir uma base comum de ensino em todo o país, ao mesmo tempo em que respeitavam a diversidade cultural e regional do Brasil. Os PCN não tinham caráter prescritivo, ou seja, não impunham um currículo único, mas ofereciam orientações gerais para a construção dos currículos das escolas, permitindo adaptações locais.

Em contraste, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi implementada em 2017 durante o governo de Michel Temer, com o propósito de unificar as diretrizes curriculares em todo o Brasil, de modo a estabelecer as aprendizagens essenciais que todos os alunos deveriam desenvolver ao longo da educação básica. Todavia, diferentemente dos PCN, a BNCC possui caráter normativo, ou seja, a implementação da Base é obrigatória tanto para as escolas públicas quanto para as escolas privadas de todo o Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram uma iniciativa do Ministério da Educação lançada em 1998, com o objetivo de orientar a elaboração dos currículos das escolas brasileiras. Os PCNs serviram como um conjunto de diretrizes pedagógicas que propunham uma padronização para a Educação Básica, na tentativa de unificar minimamente o ensino no Brasil.

No contexto educacional brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), configuram-se como o principal documento normativo, tendo como finalidade primordial a orientação das práticas pedagógicas cotidianas de professores e especialistas em educação (PCN, 1998). Contudo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo de igual relevância, introduzido em 2017, estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para a educação básica no Brasil. A BNCC visa garantir uma formação integral, promovendo a equidade educacional ao definir competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da escolaridade (BNCC, 2017, p. 7).

Todavia, vale mencionar que esse alinhamento entre os documentos representa uma tentativa de assegurar coerência nas práticas pedagógicas e de reforçar a função social da educação em um país marcado pela diversidade cultural e social.

Portanto, a fim de elucidar questões concernentes à relevância dos documentos curriculares que norteiam a educação no país, vale trazer à luz que a transição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representou uma evolução na organização do currículo educacional brasileiro. Os PCNs, foram pioneiros na busca por padronizar o ensino em um país com grande diversidade social e cultural, introduzindo conceitos como a valorização das diferentes formas de linguagem e uma visão integrada do currículo. No entanto, a BNCC veio para atualizar essas diretrizes, promovendo mais especificidade e alinhamento com as mudanças educacionais e tecnológicas provenientes dos novos meios de acessibilidade e comunicação.

Enquanto os PCNs trazem diretrizes mais gerais para a Educação Básica, a BNCC define de forma mais detalhada os direitos de aprendizagem para cada etapa da educação, organizando os objetos do conhecimento, habilidades e competências a serem desenvolvidas

pelos alunos, colocando-os como protagonistas dessas aprendizagens, a fim de prepará-los para as demandas do século XXI. A Base é dividida por áreas de conhecimento, etapas de ensino, ano/série e por componentes curriculares. Além disso, há um enfoque maior no uso de novas tecnologias, no desenvolvimento dos multiletramentos e a valorização do multiculturalismo e da diversidade literária.

Outro aspecto importante da transição dos PCNs para a BNCC é a abordagem das competências. A BNCC estabelece competências gerais e específicas para cada etapa do ensino e componentes curriculares, com o intuito de promover não somente os conhecimentos cognitivos, mas também aspectos relacionados ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

De tal modo, é importante salientar que desde a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 1990 até a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, o currículo passou por revisões significativas que buscaram alinhar o ensino às demandas sociais, culturais e tecnológicas do país.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa enquanto componente curricular, os PCNs estabeleceram diretrizes que visavam uniformizar e orientar o currículo em nível nacional, respeitando, no entanto, as particularidades regionais, baseando-se em uma concepção sociointeracionista, que consiste na ideia de que a linguagem vai muito além da comunicação ou expressão do pensamento. Ou seja, a linguagem é o recurso pelo qual nos constituímos, pelo qual transformamos o mundo, pelo qual criamos, transformamos, agimos, mudamos e provocamos mudanças. Para Bakhtin (2004, p.95), “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”, não podendo ser vista como um sistema abstrato de formas normativas.

Ademais, no que diz respeito à curricularização, a BNCC postula de forma prática que o currículo escolar deve definir os objetos do conhecimento e as habilidades que os alunos devem aprender em cada etapa de sua educação. Isso inclui os componentes curriculares, tópicos específicos e as competências a serem desenvolvidas, garantindo uma progressão lógica e estruturada ao longo dos anos escolares. Além disso, atua como um guia orientador para os professores, ajudando-os a planejar suas aulas, selecionar materiais didáticos e adotar metodologias de ensino apropriadas. Também orienta os alunos sobre o que é esperado deles em termos de aprendizagem e desempenho.

Base enfatiza que “a educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade

desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2017, p. 14).

Para Sacristán (2013)

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância. (SACRISTÁN, 2013, p.10)

Desse modo, salientamos que o currículo deve estar precisa estar em consonância com o contexto em que os indivíduos estão inseridos. Que ele precisa agir sobre a cultura e a vida, integrando-os e possibilitando uma ponte entre o presente e o futuro.

Na BNCC, o componente curricular de Língua Portuguesa está organizado em campos de atuação. Nesse sentido, propõe-se romper com a disciplinaridade e trabalham-se as práticas sociais de linguagem. Ou seja, privilegia-se o ato comunicativo através de estratégias que contemplem os diferentes contextos de uso da língua.

A Base preconiza uma abordagem para o currículo de Língua Portuguesa que visa ao desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes, promovendo a formação de cidadãos críticos e aptos a participar ativamente na sociedade. O documento organiza os objetivos de aprendizagem em cinco eixos principais: leitura, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de textos.

Além disso, a BNCC para Língua Portuguesa se estrutura em torno do desenvolvimento integral das competências comunicativas dos estudantes, integrando leitura, escrita, oralidade e análise linguística em uma abordagem articulada e contextualizada. A proposta curricular enfatiza a importância de trabalhar com gêneros textuais variados, o que permite aos estudantes reconhecer e se apropriar das diferentes formas de uso da língua. Nesse sentido, a BNCC se propõe a valorizar a diversidade linguística e cultural, propondo uma educação linguística que capacite os estudantes a participar de forma crítica e consciente na sociedade.

Essa abordagem visa não apenas ao domínio técnico da língua, mas também ao fortalecimento das capacidades analíticas e críticas dos alunos, preparando-os para os desafios da vida acadêmica e profissional, além de promover sua participação ativa e informada como cidadãos.

Ao estabelecer um conjunto comum de expectativas e objetivos educacionais, o currículo busca garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica ou localização geográfica, tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades iguais de aprendizado. Fornece uma base para a avaliação do progresso dos alunos, permitindo medir e monitorar o desempenho estudantil, identificar áreas que necessitam de melhorias e assegurar que os objetivos educacionais estão sendo alcançados.

Ainda nesse sentido, os PCNs enfatizam a necessidade de desenvolver as habilidades de leitura, escrita e oralidade de forma integrada, considerando a língua não apenas como um sistema de regras gramaticais, mas como um meio de comunicação e expressão social. A partir dessa perspectiva, o currículo de Língua Portuguesa foi estruturado em torno de eixos que incluem leitura, produção textual, análise linguística e oralidade, buscando formar leitores e escritores críticos, capazes de utilizar a língua de forma eficaz em diferentes contextos.

Além disso, os PCN introduziram a ideia de que o ensino da língua deve contribuir para a formação cidadã dos alunos, preparando-os para participar ativamente na sociedade. Neste sentido, o ensino de Língua Portuguesa foi pensado não apenas como um conjunto de habilidades técnicas, mas como um campo interdisciplinar, que se conecta com a formação ética, crítica e política dos estudantes. De acordo com o documento, a linguagem concebe como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p.20) . Ou seja, a linguagem e a vida social são elementos indissociáveis.

Neste contexto, organizamos um quadro comparativo que expõe as principais diferenças entre os PCN e a BNCC para o componente curricular de Língua Portuguesa. Segue o quadro:

Quadro 2 - Comparativo entre os PCN e a BNCC – Língua Portuguesa- Anos Finais do Ensino Fundamental

Aspectos	PCN (1997)	BNCC (2017)
Foco da proposta	Ênfase em habilidades de compreensão e produção textual, com base em estratégias de leitura e análise linguística.	Ênfase na formação do leitor crítico e participativo, com foco em práticas sociais da linguagem e multiletramentos.
Perspectiva de linguagem	Linguagem como instrumento de comunicação e organização do pensamento.	Linguagem como prática social, centrada em gêneros textuais e seus contextos de produção e circulação.

Organização curricular	Baseada em conteúdos e procedimentos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.	Estruturada por campos de atuação social e práticas de linguagem.
Ênfase na leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Explícita seleção de procedimentos - Articulação de conhecimentos prévios - Estratégias não-lineares - Estabelecimento de progressão temática e de relações textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconstrução crítica da produção e recepção textual - Diálogo entre textos - Análise de efeitos de sentido e recursos multissemióticos.
Reflexão crítica	Presente de forma incipiente, voltada para a compreensão textual e aspectos socioculturais.	Ampla: crítica à informação, validade dos argumentos, posicionamento ético e reflexivo.
Multiletramentos e semiótica	Menções pontuais a recursos expressivos e indicadores linguísticos e extralinguísticos.	Foco nos recursos multissemióticos (imagens, vídeos, infográficos etc.) e uso crítico das mídias.
Postura do sujeito leitor	Leitor como decodificador e produtor textual em diversos gêneros.	Leitor como agente crítico, participativo e autônomo.
Integração com outros saberes	Relacionamento com outras disciplinas através dos temas transversais. Entretanto, os temas são apenas sugeridos, mas não centrais.	Ênfase na interdisciplinaridade e nos temas contemporâneos transversais.

Fonte: Quadro criado pela autora.

De tal modo, a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 representou uma nova etapa na evolução do currículo de Língua Portuguesa. A BNCC veio consolidar a proposta de uma educação integral, estabelecendo competências gerais que orientam o desenvolvimento integral dos estudantes em todas as áreas do conhecimento. No campo da Língua Portuguesa, a BNCC manteve a visão de língua como prática social, mas ampliou o foco para incluir o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso crítico e reflexivo da linguagem em múltiplos contextos.

A BNCC para Língua Portuguesa é estruturada em cinco eixos principais: leitura, escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos e análise linguística/semiótica. Cada um desses eixos é abordado de forma transversal, buscando integrar as diferentes habilidades de forma articulada e contextualizada. A ênfase na competência leitora e escritora é ampliada para incluir

a capacidade de interpretar e produzir textos em diferentes formatos e mídias, refletindo as mudanças tecnológicas e sociais do século XXI.

Outro aspecto importante da BNCC é o foco na diversidade textual e na pluralidade de vozes e culturas que compõem a sociedade brasileira. A BNCC promove a valorização das variações linguísticas e das culturas regionais, buscando combater preconceitos linguísticos e sociais. Isso inclui a atenção especial à literatura, à produção textual em contextos digitais e à análise crítica dos discursos midiáticos.

Além disso, a BNCC introduz a noção de progressão das competências ao longo da educação básica, estabelecendo expectativas de aprendizagem específicas para cada etapa escolar. Isso permite uma maior articulação entre os diferentes níveis de ensino, garantindo a continuidade e a coesão no desenvolvimento das chamadas habilidades de leitura, escrita e oralidade.

Ao estabelecer uma comparação entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, podemos notar que tanto os PCNs quanto a BNCC compartilham a concepção da língua como prática social. Entretanto, há diferenças significativas entre os dois documentos. Enquanto os PCN eram orientações para a elaboração dos currículos em termos de conteúdos e habilidades, a BNCC adota uma abordagem baseada em competências, mas com teor de obrigatoriedade.

Acerca da língua como prática social inscrita na realidade concreta, Soares (2007, p. 14) enfatiza que:

A linguagem é uma atividade social, constitutiva das relações e das práticas sociais, e não apenas um sistema de regras e normas a ser transmitido e aprendido. Nesse sentido, ensinar língua é ensinar a participar de práticas sociais, a usar a linguagem nas situações e nas atividades concretas da vida cotidiana e nas suas dimensões culturais e políticas.

Os pensamentos da autora nos oferece uma perspectiva crítica e profundamente transformadora sobre o ensino da língua, ao deslocá-la de uma abordagem meramente normativa para uma concepção de linguagem como prática social. Ao afirmar que a linguagem é constitutiva das relações e práticas sociais — e não apenas um conjunto de regras a ser decorado —, a autora rompe com a visão tradicional que reduzia o ensino da Língua Portuguesa à mera reprodução de normas gramaticais desvinculadas da realidade concreta dos sujeitos.

Essa concepção está em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com os pressupostos da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), pois compreende o ensino da língua como instrumento de participação cidadã, de emancipação

e de construção de identidades. Ensinar a língua, portanto, significa preparar o estudante para atuar criticamente nas diversas esferas da vida social, reconhecendo os usos da linguagem como formas de negociação de sentidos, de afirmação cultural e de enfrentamento das desigualdades históricas e sociais.

Portanto, quando analisamos as 10 competências gerais, as questões relativas ao Ensino das Relações Étnico-Raciais (ERER) não aparecem explicitamente. Contudo, podemos perceber que algumas delas preconizam da diversidade, como pode ser visualizado nas competências: 6, que trata da diversidade de saberes e vivências culturais; 8, que versa sobre o cuidar do outro a partir da diversidade humana e o 9, que aborda a questão do respeito ao próximo e à valorização das diversas culturas.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 09)

Estas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) expressa diretamente fundamentos que dialogam profundamente com a implementação da Lei 10.639/03, especialmente no que se refere ao compromisso da educação com a valorização da diversidade, das identidades e dos saberes historicamente marginalizados, como é o caso da história e da cultura afro-brasileira e africana.

Quando a BNCC propõe, na competência 6, que os sujeitos valorizem a diversidade de saberes e experiências culturais, ela abre um espaço potente para que a escola rompa com a lógica eurocêntrica e colonizadora, oferecendo aos estudantes uma formação alinhada à cidadania crítica e à justiça social. Isso reforça o papel da Lei 10.639/03 como um instrumento pedagógico e político, que legitima o ensino da história e cultura afro-brasileira como parte estruturante do currículo. Na competência 8, ao enfatizar o autoconhecimento, o autocuidado e o reconhecimento da diversidade humana, a BNCC aponta para a necessidade de práticas educativas que fortaleçam a construção de identidades positivas, sobretudo para estudantes negros, que historicamente foram (e ainda são) atravessados por processos de negação, estigmatização e silenciamento. Aqui, trabalhar a Lei 10.639/03 não é apenas ensinar sobre

África ou sobre a escravidão — é, sobretudo, fortalecer a autoestima, a saúde emocional e o orgulho étnico-racial. Já a competência 9, é absolutamente convergente com os princípios de uma educação antirracista. Ao defender o desenvolvimento da empatia, do diálogo e da valorização dos grupos sociais e culturais sem preconceitos, ele convoca a escola a se posicionar contra o racismo, a intolerância religiosa, o apagamento cultural e todas as formas de discriminação. Isso significa não tratar o racismo como um tema episódico, mas como uma questão estruturante da formação cidadã, o que exige efetivar a Lei 10.639/03 de forma transversal, contínua e crítica.

Portanto, estas competências que necessitam ser trabalhadas desde a Educação Infantil, não só legitimam, como tornam obrigatória a abordagem das relações étnico-raciais na escola, alinhando-se aos princípios da Lei 10.639/03. A questão que permanece é: se a legislação e o currículo oficial já apontam esse caminho, por que ainda há tanta resistência, negligência e dificuldade na implementação efetiva?

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, podemos perceber um campo ainda mais profícuo em prol de uma educação plural e antirracista. Neste sentido, Antunes corrobora que:

Os fatos linguísticos sempre estiveram misturados à história dos povos, a seus esforços de expansão e dominação territorial política, a suas lutas pela hegemonia cultural, a seus intentos proselitistas, a suas necessidades retóricas; enfim, as línguas foram recebendo tratamentos diversos, conforme as também diversas condições sociais e políticas dos grupos, que as tinham como marca de identidade. (ANTUNES, 2007, p.35.)

O excerto de Antunes (2007, p. 35) evidencia de forma contundente a imbricação histórica entre os fatos linguísticos e os processos sociopolíticos que marcam a trajetória dos povos. Ao afirmar que as línguas foram constantemente atravessadas por interesses políticos, expansionistas e ideológicos, a autora nos convida a compreender que os usos e o status das línguas não se dão de forma neutra ou naturalizada, mas são resultados de disputas de poder, lutas identitárias e imposições hegemônicas.

Nesse sentido, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um marcador simbólico de pertencimento, um campo de disputa e resistência, e um reflexo das relações de poder em uma determinada sociedade. As tentativas de apagamento ou imposição de línguas, como no caso da colonização, que impôs o português às populações indígenas e africanas no Brasil, revelam projetos de homogeneização cultural e dominação, que se estendem até os dias atuais, inclusive no espaço escolar.

A BNCC também expande a visão dos PCN ao integrar a educação digital e ao reconhecer a importância das novas mídias no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, enquanto os PCN se concentravam principalmente no ensino fundamental, a BNCC abrange toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, estabelecendo uma continuidade curricular que não estava presente nos PCN.

A evolução do currículo de Língua Portuguesa no Brasil, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais até a Base Nacional Comum Curricular, reflete um esforço contínuo para adaptar o ensino da língua às necessidades de uma sociedade em constante transformação, mas também obedece aos ditames dos organismos multilaterais que têm como objetivo a concretização da educação neoliberal. Se os PCN representaram um primeiro passo em direção à uniformização e orientação do currículo em nível nacional, a BNCC consolidou essa visão, ampliando-a para incluir a formação integral dos estudantes em um contexto de diversidade cultural e de rápidas mudanças tecnológicas.

O currículo de Língua Portuguesa, conforme delineado pela BNCC, busca não apenas formar alunos capazes de ler e escrever com competência, mas cidadãos críticos e reflexivos, capazes de atuar de forma ética e responsável na sociedade. Assim, a abordagem por competências, aliada à valorização da diversidade linguística e cultural, representa um avanço significativo no sentido de uma educação que preconiza a preparação dos estudantes para os desafios do século XXI.

Entretanto, é importante mencionar que a Base Nacional Comum Curricular não é um currículo no sentido tradicional, mas sim um documento normativo que norteia e estabelece as competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos na educação básica em todo o Brasil. Ou seja, a BNCC serve como uma referência para a elaboração dos currículos, que são responsabilidade dos estados, municípios e das escolas. Todavia, compreender a distinção entre o documento norteador e o currículo é de fundamental relevância para entender o papel e o alcance de cada um desses instrumentos.

Outrossim, podemos esclarecer de forma prática que a BNCC normatiza o que deve ser ensinado, através dos objetos do conhecimento, que levam à consolidação das habilidades e competências gerais e específicas e determina também as aprendizagens essenciais que os educandos, independente da sua localização geográfica ou da sua posição social, devem aprender ao longo de sua educação básica. Lima (2019) afirma que a BNCC pode ser vista como um documento de caráter prescritivo que visa orientar a construção dos currículos, mas não os substitui.

Em contrapartida, podemos afirmar que o currículo é mais abrangente e rico em detalhes, pois além incorporar as orientações da BNCC, adapta essas diretrizes ao contexto dos alunos, considerando a realidade em que vivem e as especificidades de cada rede de ensino e instituição escolar. Contudo, reiteramos que as redes de ensino, juntamente com as instituições escolares devem elaborar o seu currículo considerando as diretrizes da BNCC, mas também contemplando a diversidade cultural, os aspectos cognitivo e intelectual, as dimensões física, afetiva e socioemocional dos alunos.

Por conseguinte, Barbosa e Chaves (2018) também destacam que, embora a BNCC seja uma referência para a organização dos currículos, ela não se sobrepõe ou esgota o processo curricular, que deve incluir decisões pedagógicas, metodológicas e organizacionais que cabem às redes e escolas. Ou seja, a BNCC não é um currículo por si só, mas sim um referencial que orienta a construção dos currículos pelos sistemas de ensino, garantindo uma base comum de aprendizado em todo o país, sem suprimir a autonomia dos estados e municípios na adequação desses conteúdos às suas realidades específicas.

Ao refletir acerca das perdas ou esvaziamentos que notamos na transição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Base Nacional Comum Curricular, um ponto relevante a ser observado é uma maior flexibilidade que os PCNs oferecem. Ou seja, por não ser um documento de caráter obrigatório, as instituições escolares tinham a oportunidade de adaptarem suas práticas pedagógicas e o que seria ensinado às realidades regionais e locais. Portanto, eles atuavam como uma referência que permitia às instituições de ensino e professores moldarem o currículo conforme suas necessidades e contextos específicos. Já concernente à BNCC, há uma maior padronização e normatização dos objetos do conhecimento, habilidades e competências a serem desenvolvidas. O que de um certo modo, limita essa flexibilidade e pode desconsiderar especificidades da cultura local.

Outro ponto a ser analisado na comparação entre os PCNs e a BNCC é a questão da interdisciplinaridade, que nos Parâmetros Curriculares é trabalhada através dos temas transversais, que buscava integrar questões sociais, éticas e culturais ao currículo tradicional, permeando todas as disciplinas e áreas de conhecimento. Esses temas não eram disciplinas independentes, mas sim conteúdos que deveriam ser tratados de maneira interdisciplinar e contextualizada, refletindo a realidade e os desafios da sociedade brasileira. Eles visavam promover reflexões sobre valores, normas de convivência, respeito à diversidade e práticas sociais justas, a fim de desenvolver nos alunos atitudes éticas em diferentes contextos sociais.

Entretanto, a interdisciplinaridade na Base é orientada através do trabalho pedagógico para o desenvolvimento das dez competências gerais e a conexão entre as áreas do

conhecimento. Também é promovida através dos multiletramentos, que refere-se à capacidade de identificar, interpretar, criar e comunicar significado por meio de uma variedade de formas de comunicação.

Assim, a BNCC mantém e reforça a interdisciplinaridade ao proporcionar que as competências sejam desenvolvidas de maneira articulada entre as disciplinas, permitindo uma formação mais integrada e reflexiva.

Todavia, quando nos referimos ao processo de elaboração dos documentos curriculares supracitados, podemos reforçar que a elaboração dos PCNs foi mais democrática e envolveu uma quantidade maior de especialistas em educação, professores e representantes de diferentes setores da sociedade. Já o processo de construção da BNCC foi amplamente criticado pela falta de participação democrática, especialmente nas fases finais de sua formulação. Muitos educadores argumentaram que a implementação da BNCC foi apressada e que não houve tempo suficiente para a realização de um debate mais amplo e aprofundado sobre o que fora proposto.

5.2 Inserção da Lei 10.639/03 no currículo escolar: significados

Além de fornecer conhecimentos acadêmicos, o currículo prepara os alunos para o mercado de trabalho, para a cidadania ativa e para a vida em sociedade. Ele visa desenvolver competências essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, habilidades sociais e cidadania. O currículo escolar também reflete os valores, a cultura e as prioridades da sociedade. Ele pode promover a inclusão, a diversidade e a compreensão intercultural, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

De tal modo, o currículo escolar constitui a base da prática pedagógica e abarca os objetos do conhecimento a serem explorados, as estratégias a serem desenvolvidas e as competências a serem consolidadas, a fim de favorecer a formação integral aos estudantes que, de modo algum, pode ser confundida com educação em tempo integral.

Serve como referência para a gestão e organização do conhecimento escolar, dispondo sobre os conteúdos a serem estudados e a forma como serão abordados em sala de aula, além de estabelecer as metodologias e estratégias de aprendizagem adotadas pela instituição de ensino. Trata-se de um documento normativo que compreende os objetivos de aprendizagem e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, orientando o trabalho dos professores no cumprimento dessa finalidade.

Assim, o currículo escolar é parte integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, documento normativo que contém todas as atividades a serem realizadas ao longo do ano letivo e que é compartilhado com a comunidade escolar, sendo um grande guia para todos que fazem a escola. Sua criação visa organizar o projeto pedagógico e atender às diretrizes educacionais, padronizando os conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos, de modo a garantir uma formação democrática que promova a humanização, a cidadania, o direito à educação e a redução das desigualdades culturais.

Com esse propósito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definiu o currículo escolar como o conjunto de competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, para fins de organização das atividades escolares:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (LDB, 1996, Art. 9 IV).

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB, 1996, Art. 26).

Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (LDB, 1996, Art. 26, §1º).

Assim, a LDB preconiza que os entes federados e municípios se organizem através dos seus currículos para promover uma educação de qualidade, de modo a garantir a aprendizagem considerada essencial, acrescida das especificidades regionais e locais, bem como ensino de Língua Portuguesa, Matemática e conhecimentos que abrangem o social, físico, natural e político do Brasil.

Todavia, para além das questões práticas de organização e sistematização educacional, o currículo escolar se trata de um instrumento de reprodução e de transformação social. Assim, necessita ser concebido e implementado de forma que contribua para a emancipação dos sujeitos e para a superação das contradições presentes na sociedade. Nesse sentido, ele deve ser organizado de maneira a garantir que os alunos tenham acesso ao conhecimento científico e à cultura elaborada, de modo que possam desenvolver a capacidade de interpretar o mundo, quanto a capacidade de agir sobre ele. Contudo, a organização curricular necessita valorizar tanto os conteúdos teóricos quanto às práticas pedagógicas que estimulam o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes na sociedade.

Ainda nesse contexto, Saviani enfatiza que “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” (2008, p. 16). Em outras palavras, refere-se às atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua identidade e de deixar de realizar estratégias específicas sistematizadas a fim de desenvolver aspectos sociais, emocionais e cognitivos dos educandos. De tal modo, o supracitado autor ainda defende que “um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (Saviani, 1995, p. 23) a fim de que ela cumpra o seu papel fundamental que é a “transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (Saviani, 1995, p. 21). Portanto, os estudos em Saviani denotam o sentido de valorizar a luta pela humanização do ser humano, sem perder de vista as especificidades fundamentais da educação escolar.

Para tanto, pretende-se aqui refletir acerca da relevância do currículo escolar para a educação sistematizada. Vale analisar reflexivamente: para que ou a quem serve este currículo? Ele é inclusivo ou excludente? Contudo, vale questionar também acerca de quais são as suas funções principais. Assim, concebe-se que este currículo serve a diversos propósitos fundamentais na educação e na sociedade de um modo geral, tanto para os estudantes quanto para os educadores, já que é através dele que se destacam a organização dos conhecimentos essenciais que os educandos necessitam assimilar, a orientação do ensino e da aprendizagem, a padronização e a equidade, a avaliação e o monitoramento, a preparação para o futuro e o reflexo de valores e culturas inerentes ao convívio social.

Na concepção de Saviani, (2008, p. 82), “a escola, ao incorporar o saber erudito e apresentá-lo aos alunos como um saber desinteressado, neutraliza a percepção das suas raízes sociais e dos interesses que ela está servindo, reforçando assim a sua função de reprodução social e exclusão.” O autor expõe na obra “Escola e democracia” como a escola, ao longo da história, tem funcionado como um mecanismo de exclusão social e reflete sobre a necessidade de uma educação democrática e inclusiva. Isso é claramente percebido através dos materiais didáticos que são produzidos e amplamente distribuídos pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), que por vezes disseminam estereótipos que reforçam, por exemplo, uma imagem negativa dos negros e positiva dos brancos, de modo a contribuir e reforçar uma visão eurocêntrica que, além de invisibilizar a riqueza da diversidade racial, cultural e social existente, se manifesta na internalização de uma autoimagem depreciativa e na valorização positiva do outro. A respeito do assunto, Silva (2005, p. 23) salienta que “[...] o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos”.

Nesse contexto, por ser o livro didático uma das principais ferramentas utilizadas pelos professores e professoras do Brasil, esse certamente é um dos desafios para a implementação de um currículo verdadeiramente inclusivo, capaz de não só considerar, mas também valorizar essa diversidade como forma de desconstruir os estereótipos negativos relacionados à raça, cultura, aparência física, orientação sexual, entre outros.

Em consonância com a obra de Saviani (2008), o trabalho de Paulo Freire (2005) evidencia recorrentes discussões sobre o currículo excludente. Freire (2005), assim como Saviani (2008), critica o modelo tradicional de educação que aliena e exclui os grupos marginalizados e propõe uma educação libertadora e inclusiva. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005, p. 72) chama a atenção para o fato de que "a educação bancária, que vê os alunos como recipientes passivos a serem preenchidos com conhecimento, é uma forma de opressão. Ela nega a autonomia dos estudantes e reforça as estruturas de poder que perpetuam a exclusão."

Freire (1968) ainda aborda o conceito de currículo escolar dentro de sua perspectiva crítica e emancipadora da educação. Para Freire (1968), a educação tem caráter permanente, pois ela se estrutura na prática, na reflexão e na ação. Desse modo, o currículo não deve ser um conjunto fixo de conteúdos a serem transmitidos de forma passiva aos alunos, mas sim um processo dinâmico e dialógico, que leva em conta as realidades, experiências e conhecimentos prévios dos estudantes. Freire ainda critica o currículo tradicional que ele considera como uma ferramenta de manutenção da opressão, onde os conteúdos são impostos de cima para baixo, sem considerar o contexto sociocultural dos educandos. Para ele, ensinar não é transferir conhecimento (Freire, 1996); é necessário oportunizar as condições necessárias para que o conhecimento possa ser produzido de forma significativa através de quem ensina e de quem aprende.

Por conseguinte, Freire (1982) propõe um currículo que surja do diálogo entre professores e alunos, no qual o conhecimento é construído coletivamente a partir da realidade vivida pelos estudantes. Esse currículo é problematizador, ou seja, ele busca questionar e desafiar as condições de opressão e injustiça social, capacitando os alunos a compreenderem criticamente o mundo ao seu redor e a se tornarem agentes de transformação social. Nesse sentido, ele defende que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que o currículo deve partir da realidade dos educandos, envolvendo suas experiências e vivências cotidianas." Freire, (1982, p.13). Assim, o currículo, na perspectiva freiriana, é um instrumento de conscientização e emancipação dos seres sociais, voltado para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Para Freire (1982), quando a educação é concebida como um depósito de conhecimentos, onde os professores atuam como detentores exclusivos do saber e os alunos como meros recipientes passivos, há uma desumanização tanto do educador quanto do educando. Nessa perspectiva, o ato educativo é reduzido a uma transmissão mecânica de conteúdos, ignorando as vivências, experiências e saberes prévios dos estudantes. O que para ele é uma forma opressora de educação, já que desconsidera o papel ativo dos educandos no processo de aprendizagem, tratando-os como objetos, e não como sujeitos da sua própria formação. Ao negar a autonomia dos estudantes, a educação bancária não só limita o desenvolvimento crítico, mas também reforça as estruturas de poder existentes, perpetuando as desigualdades sociais e econômicas.

Em contraposição, Freire (1996, p.24) salienta que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção." Ou seja, o autor corrobora com uma educação problematizadora, que privilegia uma relação dialógica entre educador e educando, numa relação em que ambos aprendem e ensinam mutuamente, em um movimento de construção coletiva do conhecimento que emancipa e transforma. Ainda em Freire (1996, p.25), encontramos: "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." Nessa perspectiva, concebe-se que somente por meio de uma prática educativa que valorize a autonomia e a capacidade crítica dos educandos é possível romper com as estruturas de opressão e avançar rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Corroborando com a perspectiva de currículo de Freire (1996), Saviani (2003, p. 120) ressalta que:

É necessário que a escola e o currículo sejam instrumentos de luta e transformação, e não apenas de reprodução das desigualdades. A democratização da escola não pode se limitar ao acesso, mas deve envolver a reorganização curricular, de modo a garantir a todos uma educação de qualidade, que respeite e valorize os saberes populares e promova a emancipação social.

Ademais, ainda segundo Saviani (2003), a transformação do cenário educacional perpassa de maneira decisiva pela reestruturação do currículo escolar, já que o currículo tradicionalmente concebido tem sido um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, favorecendo as classes dominantes e marginalizando as camadas populares. Entretanto, não devemos aceitar essa função excludente como mera fatalidade. A educação, por ser espaço oportuno para discussões, ao mesmo tempo em que expõe as contradições excludentes da sociedade, pode também atuar como um espaço de possibilidades, resistência e transformação da realidade.

Contudo, para que o currículo desempenhe um papel emancipador é necessário que ele seja construído de forma crítica e dialética, rompendo com a lógica da reprodução de desigualdades e se orientando pela perspectiva da inclusão e da democratização do conhecimento. Isso implica em reconhecer os saberes das classes populares, incorporando-os ao currículo e promovendo um diálogo entre esses saberes e o conhecimento sistematizado. Para Sacristán (2000)

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupem em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (p.15- 16)

Sob essa perspectiva, o currículo escolar atua como um delineador da sociedade futura desejada, uma vez que ele organiza e sistematiza os conhecimentos que são considerados essenciais para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, aptos a atuar na sociedade contemporânea brasileira. Dada essa função central, torna-se imperativa a constante revisão e aprimoramento dos currículos, a fim de assegurar que eles efetivamente contribuam para a elevação da qualidade do ensino e, conseqüentemente, para a formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios sociais, econômicos e culturais da atualidade. A discussão contínua sobre o currículo visa garantir sua relevância e adequação às demandas emergentes, promovendo uma educação inclusiva, equitativa e significativa.

Assim, não há como não pensar na escola como um campo de lutas, onde é possível contestar e reverter as tendências excludentes do currículo, que necessita incorporar na sua essência as necessidades dos indivíduos de conviverem bem em sociedade, respeitando e valorizando as diferenças. Por meio de um currículo crítico e transformador, podemos construir uma educação que, longe de perpetuar as desigualdades, contribua para a formação de sujeitos autônomos, capazes de intervir na realidade social e de lutar pela superação das injustiças que caracterizam a sociedade capitalista. Assim, a transformação do currículo é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sobre o assunto, o Documento Orientações e Ações Para A Educação das Relações Étnico-Raciais, do governo Federal, salienta que:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (Brasil, P.23)

Desse modo, ao refletir sobre a relevância do currículo para o processo educacional, avalia-se também acerca do quanto um currículo inclusivo é capaz de reparar não só lacunas na aprendizagem dos alunos, mas lacunas históricas na educação. Como é o caso da inclusão do ensino da cultura africana e afro-brasileira como forma de reconhecer e valorizar aqueles que contribuíram para a formação do povo brasileiro.

No contexto atual, a persistência de desigualdades raciais no Brasil – evidenciada por dados sobre educação, renda e violência – reforça a urgência de uma educação antirracista. A educação antirracista não apenas busca combater o preconceito e a discriminação, mas também visa promover uma compreensão mais justa e inclusiva da história e da cultura brasileira. Ao integrar a história e as contribuições dos africanos e seus descendentes no currículo escolar, é possível desafiar e dismantlar as narrativas dominantes que perpetuam a marginalização e a desigualdade racial.

Nesse sentido, a Lei que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, torna obrigatória a inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial das escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas do país. É imprescindível mencionar que a Lei nº 10.639/2003 emergiu da necessidade de reparação histórica e que surgiu a partir de inúmeras lutas de movimentos negros, os quais reivindicavam um ensino que valorizasse sua história e cultura durante o século XX, que fora marcado por uma busca contínua por direitos civis, igualdade social e justiça. Estes movimentos ocorreram em diversas partes do mundo, com destaque particular para os Estados Unidos e a África. No Brasil, o Movimento Negro Unificado que ocorreu em 1978, surgiu como resposta às desigualdades raciais persistentes, promovendo a consciência negra e lutando contra o racismo estrutural.

No que se refere ao racismo estrutural, Almeida (2019, p.21) defende que "o racismo não é uma deficiência isolada e esporádica, mas uma estrutura que organiza as relações sociais. Ele opera em múltiplas esferas, como a economia, o direito, a política, a cultura, sendo, portanto, estrutural." Como bem observa e ressalta o autor, o racismo estrutural é uma forma de racismo que está profundamente enraizada nas instituições e estruturas sociais, políticas e

econômicas de um país. Ele não se manifesta apenas em atitudes individuais ou preconceitos explícitos, mas se reflete nas práticas cotidianas, nas leis, nas políticas públicas e nas normas sociais que, de forma sistemática, perpetuam a desigualdade racial. Portanto, não se trata simples e puramente de uma anomalia ou uma exceção, mas sim uma característica central das sociedades que foram historicamente construídas sobre bases raciais desiguais.

Assim, o racismo que ocorre no Brasil é resultado de um longo período de escravidão que perdurou por mais de trezentos anos, deixando um legado de segregação e exclusão social das pessoas escravizadas. Schwartz (1997, p. 45) salienta que "com a abolição da escravatura, não houve uma política efetiva para integrar os ex-escravizados, perpetuando a marginalização e a exclusão social dos negros", o que, de uma certa forma, ajuda a explicar o racismo estrutural existente em nosso país. O que podemos evidenciar no Documento Oficial Brasileiro para a 3ª Conferência, contra o racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância:

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL, 2001).

Na ocasião, o governo federal estabeleceu um Comitê Nacional, composto prioritariamente por representantes de órgãos do governo e da sociedade civil organizada, incluindo entidades dos movimentos negro, indígena, de mulheres, de homossexuais, de defesa da liberdade religiosa, que mobilizaram-se intensamente nesse diálogo. Com o término da Conferência, diante da Declaração e do Programa de Ação, estabelecidos em Durban, foi exigido que a sociedade civil monitorasse os resultados para que fossem respeitados e as medidas reparatórias sejam implementadas (BRASIL, 2001).

Todavia, no que tange às consequências do racismo estrutural, podemos dizer que ele afeta diretamente a distribuição de recursos e oportunidades, criando barreiras para a população negra no acesso à educação, ao mercado de trabalho, à saúde, à justiça e à equidade social. Além disso, o racismo estrutural contribui para a manutenção de estereótipos e preconceitos que desumanizam e marginalizam as pessoas negras, permitindo a perpetuação de desigualdades e mantendo um ciclo de exclusão que se reproduz ao longo das gerações. Por exemplo, a dificuldade de acesso a uma educação de qualidade limita as oportunidades de ascensão social, o que, por sua vez, perpetua a pobreza e a vulnerabilidade econômica das comunidades negras. O que podemos perceber ao analisar que as práticas discriminatórias e a

falta de representatividade nos cargos de liderança reforçam a subordinação econômica e social dos negros, que têm mais dificuldade de acessar e permanecer em funções de destaque no mercado de trabalho.

Nesse sentido, Ribeiro enfatiza que a “nossa escola pública é antipopular porque está organizada de modo a beneficiar a minoria de alunos provenientes dos setores mais afortunados”. Ela é uma escola injusta porque prejudica os alunos que mais precisam dela, que são os oriundos das camadas populares” RIBEIRO, (1984, p. 93). Ou seja, o autor denota que o sistema educacional brasileiro historicamente refletiu e reforçou as desigualdades sociais, a partir da oferta de um ensino inferior para a população negra e pobre, o que denota mais uma vez que a necessidade de reparação é histórica.

Desse modo, salienta-se que para combater o racismo estrutural não basta combater atitudes racistas individuais. É necessário promover uma transformação profunda nas instituições e nas políticas públicas, de modo a garantir igualdade de oportunidades e a desconstrução das estruturas em que persiste a desigualdade racial. Com isso, compreende-se que a luta contra o racismo estrutural exige um compromisso coletivo com a justiça social e com a equidade. Uma luta urgente, articulada e diária que reconheça e enfrente as raízes históricas e sistêmicas do racismo.

Destarte, a necessidade de uma educação antirracista no Brasil é uma questão de justiça social e histórica. Ela visa corrigir as distorções e exclusões históricas e promover uma sociedade mais equitativa, onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial e participar plenamente da vida social e econômica do país.

Contudo, a implementação da Lei que prevê a inserção da história e da cultura afro-brasileira ainda enfrenta inúmeros desafios, já que o papel na implementação da política pública de combate ao racismo não é exclusivo do componente curricular de História e que não deve ocorrer em ações pontuais planejadas para datas como o “Dia da Consciência Negra” no mês de novembro, por exemplo. Pelo contrário, a luta contra o racismo e a reparação histórica é uma luta urgente que necessita incluir toda a comunidade escolar em ações. No ano de 2004 foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pelo Parecer CNE 003/2004 que propõe uma série de ações pedagógicas, visando à implementação da Lei no 10.639/2003. Esses marcos legais têm fundamento nos dispositivos da Constituição Federal e na Lei no 9.394/1996, que tratam do direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, do direito às histórias e às culturas que compõem a nação brasileira na escola, e do direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.

Em 2009, o MEC lançou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por compreender ser a escola um espaço onde os sujeitos assimilam e reveem valores, já que esse é um ambiente de diálogo, de discussão e de pluralidade de pensamento. Se a escola não for capaz de promover essa revisão, nenhuma outra instituição o será. Outrossim, no que se refere à Lei 10.639/2003 em seu artigo 26-A, torna obrigatório, em estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Segundo o texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.
 § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
 § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, p. 35).

Por conseguinte, vale salientar que o governo brasileiro, através de ações afirmativas de acesso, permanência e sucesso nas instituições de ensino de todo o País, passou a buscar garantir ao povo negro uma educação que se aproximasse da tão desejada equidade. E para além do que é de direito, a Lei também enfatiza acerca da obrigatoriedade de trabalhar a educação para as relações étnico-raciais, de modo a enaltecer e dar visibilidade às contribuições dos povos negros para a formação cultural e econômica do povo brasileiro. Portanto, muito mais que uma simples lei, a política pública de reparação histórica foi um marco crucial para a população negra tão marginalizada e escravizada no Brasil por mais de 300 anos.

Assim, reforça-se também a promulgação da Lei nº 11.645, em 10 de março de 2008, que marca um avanço significativo no campo das políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão e valorização das culturas indígenas e afro-brasileiras no Brasil. Esta lei, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ampliou o escopo da Lei nº 10.639/2003, que tornava obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, incluindo também a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. A trajetória dessa legislação reflete as demandas históricas dos movimentos sociais por reconhecimento e reparação das injustiças cometidas contra esses grupos, além de destacar a importância de uma educação multicultural que promova a diversidade.

Portanto, vale salientar que a Lei nº 11.645/2008 surgiu em um contexto de crescente mobilização dos movimentos indígenas e afro-brasileiros no Brasil, que, desde o final do século

XX, intensificaram suas lutas por direitos e reconhecimento. A Constituição Federal de 1988 já havia representado um avanço significativo ao reconhecer a diversidade étnica e cultural do país, garantindo aos povos indígenas direitos territoriais e culturais específicos (SOUSA, 2006). No entanto, a invisibilidade e o preconceito em relação a essas culturas continuaram a ser reproduzidos nas instituições educacionais, onde os currículos tradicionais muitas vezes negligenciavam ou distorciam as contribuições desses grupos para a formação da sociedade brasileira.

De tal modo, a Lei 10.639/03 que visa combater o racismo e os preconceitos raciais enraizados na sociedade brasileira, incluindo as temáticas relacionadas à cultura indígena no currículo das escolas brasileiras, a fim de proporcionar uma base educacional que, além de reconhecer, passasse a enaltecer a participação e contribuições dos povos originários na construção na formação do povo brasileiro e na construção do país, necessita estar entrelaçada às práticas pedagógicas curriculares. Contudo, reconhecer essas contribuições vai muito além de simplesmente “enxergar” o trabalho braçal exercido pelas pessoas negras escravizadas. Significa compreender e enaltecer que o povo negro cooperou inenarravelmente para a construção da identidade do povo brasileiro. As contribuições para a nossa cultura, culinária, vocabulário, manifestações artísticas, esportivas e religiosas. E porque não acrescentar que enriqueceram também a nossa literatura, através de contos, lendas, relatos de experiências e das “escrevivências” de autores e autoras negros e negras que nos presentearam com os seus escritos.

Neste contexto, a autora Conceição Evaristo (2020, p. 35), enfatiza acerca da “escrevivência”, termo peculiar criado por ela:

Por isso, nunca pensaria a Escrevivência como possibilidade de domínio do mundo. Mas como uma pulsação antiga, que corre em mim por perceber um mundo esfacelado, desde antes, desde sempre. E o que seria escrever nesse mundo? O que escrever, como escrever, para que e para quem escrever? Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera.

Nesse sentido, compreendemos o termo “escrevivência” de Conceição Evaristo (2020), não como um mero exercício literário ou uma busca por domínio sobre o mundo. Escrever nesse contexto significa um ato de sobrevivência e resistência. Assim, as “escrevivências” que também podem ocupar um espaço privilegiado nas salas de aula, podem servir como mote para dar voz às narrativas de vida dos alunos e dar vez às experiências de vida no tecido do mundo daqueles que necessitam ser ouvidos. Escrevivência, portanto, é uma interrogação constante. É perguntar sobre nossa existência, nossa presença, nosso lugar. Para

que e para quem escrevemos? Escrevemos para nós mesmos, para nossos ancestrais, para nossas comunidades, e para todas as gerações futuras que carregarão esse legado de resistência e resiliência.

Em suma, a “escrevivência” é um movimento contínuo de autodefinição e de afirmação de nossa humanidade. É uma busca incessante por justiça e reconhecimento, uma forma de marcar nossa presença indelével no mundo, um mundo que, apesar de esfacelado, nos pertence tanto quanto a qualquer outro. Assim, ao refletir sobre como as estratégias de leitura e escrita trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa, percebemos o quanto a literatura pode vir a favorecer no campo educacional, já que a escrevivência contribui diretamente para uma prática pedagógica antirracista, pois insere na sala de aula a centralidade das vozes negras, das subjetividades e das experiências que foram apagadas ou estereotipadas pela historiografia eurocêntrica e pelos currículos tradicionais.

Outrossim, compreende-se que a leitura literária além de ser uma forma de reconhecer-se no mundo, também pode ser forte aliada no processo de decolonização, já que, historicamente, a literatura e a educação privilegiaram perspectivas eurocêntricas, sempre contadas a partir do foco narrativo do “homem branco.” Nesse contexto, pesquisar e optar também por obras literárias de autores e autoras negros, contribui para ampliar a visão e reconhecimento da formação do Estado brasileiro, oportunizando uma visão mais completa e justa da história e da sociedade, promovendo debates acerca do assunto e o letramento racial, que se refere ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para compreender, identificar e combater o racismo em suas diversas formas, discriminação e justiça social. A respeito do letramento racial crítico, a autora brasileira Aparecida de Jesus Ferreira (2015, p. 138), afirma:

Letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. [...] e como formadora de professoras e professores que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade.

Nesse sentido, é possível inferir que, a partir dos estudos do LRC, práticas excludentes e preconceituosas presentes na sociedade podem ser problematizadas e transformadas. E no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, as narrativas literárias trabalhadas através da língua

em diferentes contextos de uso, são capazes de possibilitar transformações significativas que podem emergir a partir de uma reflexão crítica a respeito do letramento racial.

E para além do trabalho com o LRC, mas não menos relevante, a literatura também é deleite e histórias mediadas, além de engajar emocionalmente os estudantes, leva à compreensão e à discussão de temas complexos ou controversos. Assim, a análise literária através da interpretação ou debate dos textos lidos, promove habilidades de pensamento crítico, analítico e reflexivo. E quando as leituras selecionadas intencionalmente pelos professores e professoras trazem os temas de raça e racismo, esses estudantes são oportunizados a questionar estruturas sociais, a reconhecer formas sutis de discriminação e a relatar episódios de racismo que vivenciaram ou presenciaram. Ou seja, a leitura literária pode ser utilizada como “pretexto” para levar a discussões sobre racismo, identidade e justiça social, o que contribuirá para a formação de uma sociedade mais igualitária, que enxerga o racismo como uma pauta humana e urgente que precisa ser erradicada através da conscientização e da ação transformadora da humanidade.

Com isso, a obrigatoriedade da inserção da temática da cultura africana e afro-brasileira através da Lei 10.639/03, não efetiva por si só o trabalho de inseri-las no currículo escolar. Apesar de passados 20 anos da promulgação da referida lei, ainda há um longo caminho que necessita ser percorrido em prol de uma educação antirracista. Com isso, faz-se necessário que sejam realizadas ações que envolvam desde a legislação, aos documentos que norteiam e orientam os currículos até o planejamento pedagógico que possibilite repensar a efetivação da Lei 10.6639/03 eficazmente, até chegar o dia em que não necessitemos mais dela.

Nesse sentido, a autora Nilma Lino Gomes (2023) no prefácio do livro “Como ser um educador antirracista”, da autora Bárbara Carine (2023), nos contempla com uma perspectiva esperançosa de trabalho pedagógico que enaltece e celebra a diversidade:

Ela nos alerta para o fato de que a diversidade deve ser celebrada, principalmente no currículo e nas práticas escolares. Essa perspectiva rompe com a ideia de um currículo fechado, eurocentrado, homogêneo, baseado apenas nas referências do Sul-Sudeste do Brasil e no Sul global. Apresenta-nos a possibilidade de construir uma organização curricular que se abre às múltiplas formas de ser e de existir e as celebra. Que não nega os conflitos, mas aprende com eles, valoriza os sujeitos e as sujeitas da educação e indaga as relações de poder construídas na sociedade. Educa e reeduca para a emancipação, e não para o conformismo.

A intenção da autora é destacar a importância de valorizar a pluralidade nas escolas, especialmente no currículo. Ela alerta para a necessidade de romper com um currículo fechado, eurocentrado e homogeneizado, questionando o modelo dominante que muitas vezes reflete

apenas as experiências e perspectivas de uma parte limitada da sociedade, como do Sul-Sudeste do Brasil ou do Norte global. Desse modo, ao celebrar as múltiplas formas de ser e de existir, ela propõe um currículo que seja mais inclusivo e representativo da diversidade cultural e social do país.

Essa proposta não ignora os conflitos que surgem no processo educativo, mas os considera fundamentais para o crescimento e a aprendizagem. Em vez de evitá-los, as escolas podem aprender com eles, pois os conflitos podem nos ensinar sobre as complexas relações de poder e sobre a necessidade de reconhecer a importância de todos os sujeitos – e sujeitas – na educação.

Por fim, quando pensamos em educar para a emancipação, defendemos uma educação que encoraje a autonomia crítica e o questionamento das normas sociais, em vez de simplesmente aceitar o status quo. O objetivo é formar indivíduos que pensem de forma crítica, que questionem as estruturas de poder e que busquem transformações sociais em prol da justiça e da equidade.

5.3 O papel do currículo de Língua Portuguesa na formação de leitores literários antirracistas

O componente curricular de Língua Portuguesa, para além da normatização da linguagem, ocupa um espaço fundamental na formação de leitores capazes de se posicionar criticamente diante do mundo. Quando se insere a leitura literária no currículo sob a perspectiva da educação antirracista, oferece-se aos estudantes a possibilidade de ampliar seus repertórios culturais e de conhecer narrativas plurais que rompem com a lógica eurocêntrica historicamente dominante nas escolas.

Assim, o currículo de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental na formação de leitores literários, uma vez que a literatura é um dos principais veículos para o desenvolvimento do pensamento crítico, da sensibilidade estética e da compreensão cultural. No contexto educacional, o ensino de Língua Portuguesa não se limita à mera alfabetização ou ao domínio técnico da língua; ele é também um espaço privilegiado para a imersão no universo literário, que contribui de forma decisiva para a formação integral do indivíduo. Assim, espera-se do currículo que “contemple a efetivação de uma pedagogia que respeite as diferenças. Tratar a questão racial como conteúdo inter e multidisciplinar durante todo o ano letivo, estabelecendo um diálogo permanente entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola.” (Brasil, 2003, p.69)

Em consonância com o que fora exposto anteriormente, Cosson (1997, p. 25) defende que “a escola tem a função primordial de iniciar os alunos no universo da literatura, promovendo o letramento literário que ultrapassa o domínio técnico da leitura e escrita, e adentra no campo da formação crítica e estética do leitor.” Esse pensamento privilegia o debate de temas controversos que vão além da leitura literária meramente frutiva. Neste cenário, obras como *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (1960), inscreve-se nesse horizonte como um texto de resistência e de denúncia social, cujas linhas escancaram as marcas do racismo estrutural, da desigualdade e da invisibilidade das populações negras e periféricas. Ao narrar sua rotina de sobrevivência em uma favela de São Paulo, Carolina não apenas expõe as violências do cotidiano, mas também subverte os espaços tradicionalmente negados à mulher negra, pobre e escritora. Sua escrita é ato político, memória e denúncia.

Com isso, a literatura em consonância ao currículo de Língua Portuguesa, torna-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de competências leitoras complexas e amplia o horizonte de expectativas dos alunos, apresentando-lhes diferentes perspectivas, culturas, contextos históricos e experiências humanas. Essa exposição não apenas enriquece o vocabulário e aprimora as habilidades linguísticas, mas também fomenta a empatia e o entendimento de mundos distintos do seu próprio.

No processo de formação de leitores literários, o currículo de Língua Portuguesa deve garantir uma diversidade de gêneros, estilos e autores, incluindo tanto clássicos da literatura quanto vozes contemporâneas. Essa diversidade é crucial para que os alunos possam reconhecer a pluralidade de manifestações culturais e artísticas, além de desenvolverem a capacidade de interpretação crítica. A literatura é, portanto, um meio pelo qual os estudantes exercitam a reflexão, o questionamento e a análise, habilidades fundamentais para a construção de uma cidadania ativa e consciente.

Para Freire (1.999)

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (...) Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é dever por mais que reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1999, p. 67).

Neste contexto de exploração das diversidades, a professora e o professor de Língua Portuguesa desempenham um papel central na formação de leitores literários críticos e atuantes na sociedade. Eles devem atuar como mediadores entre o texto literário e o aluno, criando condições para que a leitura se torne uma experiência significativa, prazerosa e instrumento

político. Para isso, é necessário que o currículo contemple estratégias didáticas que estimulem a leitura crítica e criativa, como a leitura compartilhada, a discussão interpretativa, a produção de textos inspirados na literatura e o uso de tecnologias digitais que ampliem o acesso a diferentes obras e autores.

Contudo, tendo em vista a efetividade da Lei nº 10.639/2003, as Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais do MEC orientam que “a história, a geografia, as artes, e a literatura africana e afro-brasileira deverão ser incluídas e valorizadas, juntamente com a participação de outros grupos raciais, étnicos e culturais, adaptadas aos ciclos e às séries do Ensino Fundamental. (Brasil, 2003, p.62).

Além disso, o professor deve incentivar a leitura não apenas como uma obrigação escolar, mas como uma prática cultural que contribui para o desenvolvimento pessoal e social. A escolha de obras que dialoguem com as realidades e interesses dos alunos pode ser uma estratégia eficaz para motivá-los a se engajarem com a leitura de forma mais profunda e autônoma.

Apesar de sua importância, a formação de leitores literários enfrenta desafios significativos, especialmente em contextos em que o acesso à literatura é limitado ou onde a prática da leitura não é incentivada fora do ambiente escolar. Nesse sentido, o currículo de Língua Portuguesa deve ser pensado de forma inclusiva, considerando as diferentes realidades sociais e culturais dos alunos. É fundamental que o currículo ofereça oportunidades para que todos os estudantes possam se tornar leitores literários, independentemente de sua origem social ou econômica.

Assim, a formação de leitores literários no currículo de Língua Portuguesa não deve ser vista apenas como uma responsabilidade do professor de literatura, mas como um esforço coletivo de toda a comunidade escolar. A promoção da leitura literária deve envolver projetos interdisciplinares, parcerias com bibliotecas, eventos culturais e programas de incentivo à leitura que ultrapassem os muros da escola e alcancem a comunidade como um todo.

Nesse contexto, entendemos que o currículo de Língua Portuguesa tem um papel crucial na formação de leitores literários, pois além de promover o deleite com e através da leitura frutiva, também tem a função de desenvolver nos educandos a sensibilidade e criticidade para lidarem com temas e situações controversas do dia a dia. Isto é, através do trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, professoras e professores têm a oportunidade de desenvolver estratégias de leituras, reflexão e debate, a fim de formar leitores que ao desenvolver competências fundamentais para a vida em sociedade, também interferem e agem em prol de uma sociedade mais igualitária.

Assim, ao proporcionar um contato enriquecedor com a literatura, o currículo não apenas fortalece as habilidades linguísticas dos alunos, mas também promove a formação de cidadãos críticos, reflexivos e sensíveis às múltiplas dimensões da experiência humana. Portanto, investir na formação de leitores literários é investir na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e culturalmente rica.

De outro modo, vale refletir também sobre como a língua portuguesa enquanto idioma, pode ser utilizada como um mecanismo de exclusão social. Vista como “língua materna”, a língua portuguesa foi a primeira língua estrangeira falada no Brasil. Por mais contraditória que a afirmação possa parecer, para que possamos de fato adentrar à discussão sobre o assunto, basta internalizar que nos comunicamos através do idioma do “colonizador”. Ou seja, a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500 marcou o início de um processo de colonização que teve, entre suas muitas consequências, a imposição da língua portuguesa sobre uma diversidade de línguas indígenas.

Segundo Bagno (2009), antes da colonização, o território que hoje corresponde ao Brasil era habitado por cerca de 5 milhões de indígenas, falantes de mais de mil línguas diferentes. O português, portanto, era inicialmente uma língua estrangeira, desconhecida para as populações nativas.

A afirmação de que o português foi a primeira língua estrangeira no Brasil encontra respaldo no conceito de “língua de colonização”, discutido por autores como Ilari e Basso (2006), que ressaltam que a introdução do português ocorreu em um contexto de dominação e apagamento das línguas nativas. A imposição do português como língua oficial e única legitimada foi um instrumento de controle e assimilação cultural, fundamental para o projeto colonial português.

A internalização do português como “língua materna” pelos brasileiros é um processo que se consolidou ao longo de séculos, resultante da pressão colonial para a adoção da língua do colonizador e da progressiva marginalização das línguas indígenas. Lodi (2008) observa que esse processo foi reforçado por políticas linguísticas que privilegiaram o português e desencorajaram o uso das línguas indígenas e africanas, vistas como inferiores ou até indesejáveis.

Essa internalização do português, no entanto, não elimina a natureza estrangeira e imposta dessa língua. Como discute Calvet (2002), as línguas coloniais, ao se tornarem línguas nacionais após a independência, carregam consigo as marcas da violência colonial. No caso do Brasil, o português carrega uma carga simbólica de poder, associada à herança colonial e ao apagamento das línguas originárias.

A discussão sobre o português como língua materna ou estrangeira também remete à relação entre língua e identidade. Stuart Hall (1997, p. 20) reafirma que “não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural.” O autor argumenta que a língua é um elemento central na construção das identidades culturais, servindo tanto para unir quanto para diferenciar grupos sociais. Nesse contexto, no Brasil, a imposição do português como língua hegemônica foi um fator crucial na construção de uma identidade nacional baseada na ideologia do "homem cordial" e da "democracia racial", que mascarava as profundas desigualdades e exclusões linguísticas e culturais.

O paradoxo apontado na afirmação inicial evidencia a complexidade dessa identidade linguística: o português, embora considerado a “língua materna”, é também um símbolo de opressão e exclusão. Isso se manifesta, por exemplo, na persistência do preconceito linguístico no Brasil, onde as variedades populares do português, especialmente as que incorporam traços das línguas indígenas e africanas, são frequentemente desvalorizadas e estigmatizadas (BAGNO, 1999).

Assim, a análise da afirmação de que o português foi a primeira língua estrangeira no Brasil, permite uma reflexão crítica sobre a história e as implicações da colonização linguística no país. Reconhecer o português como "língua do colonizador" é fundamental para entender as dinâmicas de poder que continuam a moldar as identidades culturais e linguísticas no Brasil contemporâneo. Esse reconhecimento também desafia a visão monolítica da identidade linguística brasileira, abrindo espaço para valorizar a diversidade linguística que, apesar das pressões históricas, continua a existir no país.

Essa reflexão nos leva a considerar a importância de políticas linguísticas que promovam a valorização e preservação das línguas indígenas e afro-brasileiras, reconhecendo o português não apenas como uma herança colonial, mas como uma língua que, ao longo dos séculos, foi apropriada e transformada pelos povos que habitam o Brasil. Somente a partir dessa perspectiva é possível construir uma sociedade mais inclusiva e justa, que reconheça e valorize a diversidade linguística como um patrimônio cultural fundamental.

Lélia Gonzalez (1988, p. 69), em seus escritos sobre a cultura afro-brasileira e as dinâmicas de poder associadas à linguagem, aborda o conceito de "pretuguês" de forma crítica. Ela afirma:

O pretuguês é uma fala que expressa o sofrimento e a resistência dos negros, ao mesmo tempo em que traz consigo toda uma riqueza cultural que foi sendo construída e que se contrapõe à imposição do português normativo. É a língua do povo negro, marcada pela história da diáspora e pela luta por reconhecimento e respeito.

Lélia Gonzalez (1988) cunhou o termo *pretuguês* para descrever a variedade do português falada pelos brasileiros e que carrega as marcas da diáspora africana e que foi construída em um contexto de opressão, mas também de resistência e recriação cultural. Segundo a autora, o *pretuguês* não é apenas uma "variante" do português, mas uma linguagem que se afirma na contramão da normatividade imposta pelo colonizador. Essa fala expressa o sofrimento dos negros no Brasil, evidenciado pelas marcas de exclusão e discriminação linguística que enfrentaram e enfrentam.

No entanto, mais do que um simples reflexo do sofrimento, o *pretuguês* é também uma forma de resistência. Para ela, ao apropriar-se do português e transformá-lo em uma língua que reflete suas experiências, a comunidade negra reconfigura a relação de poder subjacente à língua imposta pelo colonizador. Ela transforma a língua do opressor em um veículo de expressão cultural própria, ressignificando-a e afirmando sua identidade.

Ainda corroborando com as ideias de Gonzalez (1988) acerca do tema preconceito linguístico, Bagno (1999) em sua obra "Preconceito Linguístico" critica a visão prescritiva e normativa da língua, que marginaliza variantes linguísticas populares, principalmente aquelas faladas por grupos socialmente menos favorecidos. Ele ressalta a utilização da "língua" como um instrumento de exclusão social e argumenta que o preconceito linguístico além de refletir, também reforça outras formas de preconceito, como o racial, o social e econômico. Bagno enfatiza ainda que as variedades linguísticas faladas no Brasil são, com frequência, utilizadas como critérios de exclusão e discriminação social. Para ele, "a norma culta, longe de ser apenas uma maneira de falar ou escrever corretamente, é um instrumento de controle social, que serve para manter a desigualdade e a exclusão." (Bagno, 1999, p. 34).

Entretanto, ao afirmar que a norma culta não se trata simplesmente de padronizar a grafia ou oralização de palavras "corretas", o autor reafirma o uso da língua como uma ferramenta de poder que perpetua através do discurso a divisão entre classes sociais, reforçando as estruturas de privilégio e marginalização. Ou seja, ao privilegiar e impor uma norma padrão, desconsiderando as demais formas de comunicação oral e/ou escrita advindas dos grupos sociais menos favorecidos, coopera-se para o processo de apagamento dessas culturas que são subjugadas.

Desse modo, não se trata simplesmente da escolha de palavras ou a correção gramatical que está em jogo, mas a associação simbólica entre a norma culta e uma elite dominante. Historicamente, a visão eurocêntrica vem colonizando também o imaginário e conhecimento científico, determinando que aqueles que dominam essa norma são vistos como mais educados e mais capazes, enquanto os falantes de variantes populares são desvalorizados, marcados como “incultos” ou “ignorantes”. Isso é, no fundo, um mecanismo de exclusão social, porque, na prática, desqualifica grande parte da população, principalmente os grupos historicamente marginalizados.

Nesse contexto, vale trazer à luz a concepção de colonialidade do poder, formulada por Aníbal Quijano (2005). Ela fundamenta-se na articulação das divisões raciais que permeiam a organização do trabalho, a produção epistemológica e as relações intersubjetivas. Tal estruturação atribui aos sujeitos colonizados posições de inferioridade específicas, tanto no mercado de trabalho quanto nas esferas do conhecimento e do poder, a partir de uma construção social que naturaliza sua condição de subalternidade em relação ao colonizador europeu. O que de alguma forma explica o racismo estrutural existente no Brasil.

Em consonância com as ideias de Quijano (2005), Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010c, p. 16), ao analisarem o processo de dominação epistemológica, afirmam que a intervenção foi tão intensa que, sempre que necessário, eliminou todas as formas de conhecimento e práticas sociais que se opunham aos interesses que buscava preservar. Esse processo é definido como “epistemicídio (...)”. Os povos originários foram despojados de suas tradições, saberes e identidade, o que resultou no fortalecimento do privilégio epistêmico europeu, caracterizado por uma visão totalizante. De acordo com Sousa e Meneses (2010c, p. 49),

[...] o mundo é um complexo mosaico multicultural. Todavia, ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, o qual descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outras, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas.

Contudo, podemos mencionar a colonialidade do saber e o epistemicídio como mecanismos cruéis de exclusão social herdado do colonialismo, pois transcende a esfera

econômica e política e infiltra-se no modo como o conhecimento é produzido, validado e disseminado. Podemos perceber isso na forma como o conhecimento eurocêntrico construiu-se, ao longo dos séculos, como a única forma legítima de saber, desqualificando e invisibilizando as formas de conhecimento que emergem das experiências dos povos colonizados. O que podemos notar não apenas no campo teórico, mas também nas práticas institucionais e educacionais, o que perpetua a hierarquia epistêmica, onde o saber ocidental se impõe como universal e verdade absoluta, relegando os saberes indígenas, afrodescendentes e populares à condição de credíes ou simples senso comum.

Todavia, no que se refere à hierarquia linguística, podemos afirmar que não é um processo natural e não deve ser naturalizada. Também não se trata de algo inevitável. Muito pelo contrário, trata-se de uma construção social e cultural que reflete e reforça outras formas de opressão, como o preconceito de classe, de raça e de região. De tal modo, a defesa cega da norma culta, portanto, não é neutra. Além de intencional, ela perpetua o mito de que existe uma única forma “correta” de falar português e usa esse mito para justificar a exclusão daqueles que não falam de acordo com essa norma, sem considerar as circunstâncias históricas, econômicas e culturais que moldam o uso da língua.

Portanto, quando se fala que a norma culta é um instrumento de controle social, destaca-se como ela se tornou uma ferramenta de exclusão, que privilegia as classes sociais mais abastadas, em detrimento daqueles que não têm acesso à equidade social e educacional. A respeito do assunto, Fanon, (2008, p.34) ressalta que “um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito [...] existe na posse da linguagem uma extraordinária potência.” Ou seja, a linguagem do colonizador carrega valores, significados e estruturas que reforçam a posição racial e cultural, de modo que, ao dominar essa linguagem, o sujeito colonizado internaliza o mundo do colonizador, o que implica muitas vezes a alienação de sua própria identidade.

Contudo, a apropriação da linguagem é uma forma de resistência, pois ela pode ser tanto uma ferramenta de alienação quanto um meio de liberação. Na obra *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro (2019), a autora traz uma abordagem didática, através da qual percebemos as diversas manifestações de racismo, incluindo o racismo linguístico. Ribeiro (2019) salienta que a desconstrução de estereótipos linguísticos é crucial, pois o preconceito contra as variantes não hegemônicas perpetua exclusões sociais e reproduz desigualdades. A luta contra o racismo, portanto, não pode ser apenas sobre questões visíveis, como a cor da pele, mas deve abranger a valorização da pluralidade linguística, entendendo que cada forma de expressão carrega consigo uma identidade, uma história e uma visão de mundo. Promover a

justiça social implica consideração e respeito por essa diversidade, garantindo que todas as vozes possam ser ouvidas e validadas, sem a imposição de um único padrão.

Assim, a luta contra o preconceito linguístico não é apenas uma questão de justiça linguística, mas também uma luta contra as desigualdades mais amplas da sociedade. Uma luta abrangente que vai muito além das questões relacionadas à língua. Questões estas que perpassam por diversas áreas da sociedade e que tem na educação um espaço plural, privilegiado e profícuo para tomada de decisões determinantes para a promoção da equidade educacional.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo buscou-se construir as percepções e significados atribuídos à implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares e que tem sido objeto de diversas pesquisas e análises. Esta pesquisa buscou avaliar a política pública implementada pela supracitada Lei 10.639/03, no componente curricular de Língua Portuguesa numa escola dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Aquiraz.

Assim, buscou avaliar os sentimentos, desafios, discursos e silêncios sobre a educação para as relações étnico-raciais (ERER), presentes na prática docente e como isso impacta na percepção dos (as) alunos(as) acerca do assunto, os materiais didáticos e pedagógicos que norteiam a prática docente e a aplicabilidade da política pública educacional implementada pela Lei 10.639/03.

6.1 A análise do livro didático de língua portuguesa com foco na identidade étnico racial sob o enfoque da lei 10.639/03

A produção e distribuição de livros didáticos no Brasil, especialmente nas últimas décadas, têm sido fortemente influenciadas por ideologias dominantes que, em muitos casos, não reconhecem ou desconsideram as questões étnico-raciais, reforçando a marginalização de culturas, histórias e identidades negras.

Dessa forma, os estudos de Ferreira (2004, 2006, 2012, 2014, 2015) confirma que a escola brasileira foi e vigora como uma instituição de reafirmação e perpetuação dos valores e visões de mundo da sociedade branca, com vistas à projeção desse modelo societário no futuro consoante a manutenção das representações da branquitude como objeto de ensino tanto na seleção de objetos de ensino quanto nas metodologias e abordagens instrumentalizadas para contemplá-los em classe – o que incide diretamente nos manuais didáticos. Essa omissão reforça uma estrutura de poder racista que invisibiliza as identidades e experiências dos povos africanos e afro-brasileiros. Ainda neste sentido, Bittencourt (2014), enfatiza que a educação é ideológica. O que acaba refletindo-se na produção dos livros e materiais didáticos utilizados nas escolas.

Segundo Tilio (2008), é comum pensarmos nas ideias contidas nos livros como fatos sociais absolutos, sendo o contrário, as informações contida nos livros tornam-se fatos, por

estarem neles contidas e exprimem a posição do autor que as escolheu, podendo ser desconstruídas e questionadas nas salas de aula em todo o momento.

Contudo, acredita-se que o livro didático tem um papel essencial no processo educacional, pois, como destaca Arroyo (2012), ele não apenas transmite informações, mas também é um veículo de normas e valores culturais. Pois é por meio dele que o estudante é, muitas vezes, introduzido ao universo cultural dominante, ao aprendizado dos “valores” de uma sociedade e, por isso, ele exerce uma influência significativa na formação da identidade de um indivíduo. O livro didático, portanto, não é apenas um recurso para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos; ele é um produto cultural que ajuda a consolidar uma determinada visão de mundo, muitas vezes reforçando ou desafiando as normas sociais dominantes. Desse modo:

Além de atender às necessidades e expectativas do professor, um livro didático deve se mostrar válido e profícuo, também, para os alunos. Ao refletir sobre a adequação de um livro didático considerando o ponto de vista dos alunos, há de se considerar as potencialidades e alcances que este apresenta em relação: à inserção dos jovens nas práticas sociais e culturais do mundo contemporâneo; aos interesses dos jovens e ao diálogo com as culturas juvenis; às agendas sócio-políticas e culturais; às linguagens e formas de comunicação proporcionadas pelo universo digital e pelas tecnologias da informação (BRASIL, 2017, p. 12).

O estudo de Muller (2018) corrobora com essa visão, ao afirmar que o livro didático é um instrumento fundamental na construção de representações sociais, especialmente quando se fala de relações étnico-raciais. Ele não é um elemento neutro, mas, sim, um dispositivo que, ao ser inserido em um contexto de ensino, reforça ou desconstrói concepções pré-estabelecidas sobre os grupos raciais e culturais. Assim, a maneira como o livro didático apresenta as questões étnico-raciais pode afetar a percepção dos estudantes sobre suas próprias identidades e sobre os outros, com o potencial de reforçar preconceitos ou estimular a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e raciais.

Nas entrelinhas de “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus, além de percebermos o teor da denúncia social através dos seus relatos diários. Também através dos lidos da autora, percebemos a importância que tem a literatura e o ato de ler para ela. O que podemos facilmente evidenciar através das anotações do dia 27 de junho de 1958, quando ela aponta para o caráter vicioso dado à leitura: “tem muitas pessoas aqui na favela que diz que eu quero ser muita coisa porque não bebo pinga [...] Eu não bebo porque não gosto, e acabou-se. Eu prefiro empregar o meu dinheiro em livros do que no álcool” (Jesus, 2000, p. 65).

Assim, no que concerne à literatura, também, podemos apontar que o livro didático distribuído gratuitamente pelo PNLD é um poderoso instrumento de aculturação, já que reúne

uma quantidade significativa de textos literários que viabilizam o acesso dos alunos das escolas a diversidade de conhecimentos que moldam o imaginário social dos estudantes.

Sob este olhar, a literatura como elemento integrante dos livros didáticos de Língua Portuguesa, tem um papel decisivo na formação das representações sociais de identidade e pertencimento, principalmente quando se trata da visibilidade e valorização de culturas históricas e culturalmente marginalizadas. Neste sentido, a proposta de ensino de História da África e de História Afro-brasileira não se caracteriza por um acréscimo de conteúdo exclusivo nas aulas de história (Gomes, 2012). Ou seja, trata-se de pensar e planejar para além de eventos episódicos, como o Dia da Consciência Negra e precisa ser ampliada para todos os componentes curriculares.

Com isso, podemos enfatizar que o papel do livro didático na construção das identidades culturais num país que apresenta tamanha complexidade racial como o Brasil, os livros didáticos têm o poder de reforçar uma visão monocultural ou permitir que diferentes narrativas se sobreponham e se integrem ao currículo. Em consonância com o que fora afirmado, a partir da Lei 10.639/03, o livro didático passou a ser um espaço democrático, permitindo a inserção e reflexão sobre essas culturas, proporcionando aos estudantes uma identidade mais plural e justa.

De tal modo, os livros didáticos que abordam questões étnico-raciais de maneira inclusiva têm o potencial de modificar essas representações, permitindo que estudantes de diferentes origens, minorias étnicas e culturais se reconheçam na narrativa escolar e se percebam como sujeitos plenos de direitos. A inserção da história e cultura africana e afro-brasileira, prevista pela Lei 10.639/03, é um exemplo de como os livros didáticos podem contribuir para uma representação mais equitativa, que desconstrua as hierarquias raciais e promova uma educação antirracista.

De acordo com Freire (2006), a educação não pode ser vista apenas como a transmissão de conhecimentos; ela é também uma ferramenta para a conscientização crítica e transformação da sociedade. Os livros didáticos, portanto, têm o poder de influenciar diretamente as concepções que os estudantes formam sobre si mesmos e sobre os outros, refletindo ou questionando as normas sociais, culturais e raciais. Quando eles apresentam apenas uma visão eurocêntrica ou homogeneizadora da história e da cultura, correm o risco de reforçar estereótipos e invisibilizar a riqueza cultural das populações afro-brasileiras, indígenas e outras minorias.

Dessa forma, refletimos sobre a necessidade de adequação do material didático, de modo a favorecer verdadeiramente uma educação antirracista. Isso não só ajuda a desconstruir

a visão estigmatizada de certos grupos raciais e étnicos, mas também proporciona aos alunos a oportunidade de se verem representados de forma positiva, como protagonistas de suas histórias. Para Gomes (2005)

Refletir sobre os valores que estão por detrás de práticas como as que citamos anteriormente nos leva a pensar que não basta apenas lermos o documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos(as) negros, mestiços e brancos possuem. (GOMES, 2005, p. 150).

Em resumo, o livro didático é muito mais do que um simples recurso educacional; ele é um agente cultural e pedagógico fundamental na formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Sua capacidade de moldar o imaginário social, tanto no que se refere às questões étnico-raciais quanto a outras dimensões da identidade, faz dele um elemento central na construção de uma educação inclusiva e plural.

Neste sentido, é imperativo avaliar como as identidades étnico-raciais são representadas nos livros didáticos e como impacta diretamente na formação das identidades dos estudantes. O conceito de representação social, conforme modificado por Moscovici (2003), sugere que as imagens e estereótipos presentes nos livros didáticos não apenas refletem, mas também moldam as percepções dos estudantes sobre o mundo e sobre si mesmos. Contudo, para os estudantes negros, a falta de representações positivas e plurais pode afetar sua autoestima e sua percepção de pertencimento à sociedade, além de contribuir para a manutenção de um imaginário coletivo desigual e racista.

Em contrapartida, a promoção de representações diversas e afirmativas têm o potencial de construir uma sociedade mais inclusiva. A valorização de figuras históricas negras, como Zumbi dos Palmares, Machado de Assis, Maria Firmina dos Reis, e outros, pode criar modelos de identificação para os alunos, além de promover uma compreensão mais ampla da diversidade cultural e histórica do Brasil. A presença de representações positivas nos livros didáticos, como propõe a Lei 10.639/03, é, portanto, um passo essencial para a construção de uma educação que seja verdadeiramente antirracista e inclusiva (Gomes, 2017).

A análise das representações étnico-raciais nos livros didáticos de identidade revela não apenas a construção de uma contribuição nacional, mas também os desafios que a educação brasileira enfrenta para garantir a efetiva inclusão e valorização da população negra. A Lei 10.639/03 é um avanço crucial, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para que os

livros didáticos deixem de ser um reflexo da exclusão e se tornem instrumentos de transformação social.

Todavia, mesmo após a promulgação da Lei 10.639/03, muitos materiais continuam a apresentar uma visão limitada da diversidade cultural brasileira. De acordo com Santos (2019), é comum que os conteúdos sobre a cultura negra se apliquem de forma descontextualizada, sem estabelecer conexões com o presente ou com as lutas sociais por igualdade racial. Tal abordagem não contribui para a desconstrução de preconceitos e para o fortalecimento da identidade racial dos estudantes negros.

6.2. A representação étnico-racial nos livros didáticos de língua portuguesa

Analizamos reflexivamente nesta seção acerca do português como idioma e a Língua Portuguesa como componente curricular ensinado nas escolas e presente nos livros didáticos que servem como principal instrumento docente para o ensino linguístico e literário no Ensino Fundamental.

Ao corroborar com as ideias de Gonzalez (1988), ao trazer à discussão o “pretuguês” e o preconceito linguístico presente na língua portuguesa, Bagno (1999) critica a visão prescritiva e normativa da língua, que marginaliza variantes linguísticas populares, principalmente aquelas faladas por grupos socialmente menos favorecidos. Ele ressalta a utilização da “língua” como um instrumento de exclusão social e argumenta que o preconceito linguístico além de refletir, também reforça outras formas de preconceito, como o racial, o social e econômico. Bagno enfatiza ainda que as variedades linguísticas faladas no Brasil são, com frequência, utilizadas como critérios de exclusão e discriminação social. Para ele, “a norma culta, longe de ser apenas uma maneira de falar ou escrever corretamente, é um instrumento de controle social, que serve para manter a desigualdade e a exclusão.” (Bagno, 1999, p. 34).

Entretanto, ao afirmar que a norma culta não se trata simplesmente de padronizar a grafia ou oralização de palavras “corretas”, o autor reafirma o uso da língua como uma ferramenta de poder que perpetua através do discurso a divisão entre classes sociais, reforçando as estruturas de privilégio e marginalização. Ou seja, ao privilegiar e impor uma norma padrão, desconsiderando as demais formas de comunicação oral e/ou escrita advindas dos grupos sociais menos favorecidos, coopera-se para o processo de apagamento dessas culturas que são subjugadas.

Desse modo, não se trata simplesmente da escolha de palavras ou a correção gramatical que está em jogo, mas a associação simbólica entre a norma culta e uma elite dominante. Historicamente, a visão eurocêntrica vem colonizando também o imaginário e conhecimento científico, determinando que aqueles que dominam essa norma são vistos como mais educados e mais capazes, enquanto os falantes de variantes populares são desvalorizados, marcados como “incultos” ou “ignorantes”. Isso é, no fundo, um mecanismo de exclusão social, porque, na prática, desqualifica grande parte da população, principalmente os grupos historicamente marginalizados.

Nesse contexto, vale trazer à luz a concepção de colonialidade do poder, formulada por Aníbal Quijano (2005). Ela fundamenta-se na articulação das divisões raciais que permeiam a organização do trabalho, a produção epistemológica e as relações intersubjetivas. Tal estruturação atribui aos sujeitos colonizados posições de inferioridade específicas, tanto no mercado de trabalho quanto nas esferas do conhecimento e do poder, a partir de uma construção social que naturaliza sua condição de subalternidade em relação ao colonizador europeu. O que de alguma forma explica o racismo estrutural existente no Brasil.

No entanto, ao analisar os livros didáticos como instrumentos pedagógicos fundamentais na formação de identidades sociais e culturais, conforme argumentado por segundo Miranda e Luca:

“O livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124),

Desse modo, compreendemos que livros didáticos não apenas veiculam conhecimento acadêmico, mas também reproduzem e consolidam ideologias dominantes, moldando a visão de mundo dos estudantes. No caso brasileiro, os livros didáticos têm historicamente refletido uma visão eurocêntrica, que ignoram as especificidades locais e toda a diversidade advinda das africanidades que contribuíram para a formação do povo brasileiro.

Concernente aos livros didáticos de Língua Portuguesa, além de servirem como instrumentos pedagógicos fundamentais no processo de alfabetização e letramento, desempenham um papel significativo na construção e reprodução das representações sociais, incluindo as relacionadas à identidade étnico-racial. Historicamente, o conteúdo desses

materiais foi marcado por narrativas eurocêntricas, que invisibilizaram a contribuição das culturas afro-brasileiras e africanas na formação do Brasil, reforçando estereótipos raciais.

Com a promulgação da Lei 10.639/03, o cenário educacional brasileiro passou a exigir uma reformulação dos conteúdos escolares para contemplar de forma mais equitativa a história e cultura de matrizes africanas. Essa normativa abriu caminho para questionamentos sobre o papel dos livros didáticos na desconstrução de preconceitos e na promoção de uma educação inclusiva. No entanto, a implementação dessa legislação ainda enfrenta desafios significativos, como a superficialidade com que as questões étnico-raciais são abordadas e a ausência de uma formação crítica sobre o tema nos materiais didáticos.

Ainda nesse contexto, a língua portuguesa como veículo de comunicação e expressão cultural, desempenha um papel crucial na construção de identidades e na reprodução de representações sociais. Nos livros didáticos, os textos e exercícios propostos têm o poder de fortalecer ou questionar ideologias e orientações sociais. Por exemplo, uma seleção de autores, textos literários e temas discutidos pode evidenciar uma visão monocultural ou pluralista da sociedade. Para Soares (1996, 2001), o livro didático foi criado para reunir e disponibilizar saberes. Entretanto, a invisibilização cultura negra reduz e deslegitima os saberes negros como não saberes. Além disso, a linguagem empregada nos livros didáticos pode perpetuar o racismo linguístico.

Ademais, a representação da história africana e afro-brasileira nos livros didáticos de Língua Portuguesa frequentemente sofre de uma abordagem superficial ou limitada e é tratada de maneira redutiva e episódica, restringindo-se a momentos específicos e desconexos do contexto histórico mais amplo. Embora avanços tenham sido alcançados com a inclusão de textos literários de autores negros, como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, a presença de protagonistas e narrativas negras positivas ainda é limitada. Além disso, as histórias e personagens negros raramente são contextualizados em suas próprias culturas e tradições, enquanto as referências à África muitas vezes se restringem a abordagens exotizantes ou genéricas. Essa abordagem negligencia a diversidade e a riqueza das civilizações africanas, perpetuando visões estereotipadas e insuficientes sobre a contribuição da cultura e da história negra. É importante trazer à baila também que muitos dos textos que trazem as temáticas nos livros, são usados como mero “pretexto” para responder atividades linguísticas. Não é dada importância à necessária discussão e aprofundamento do tema.

6.3. “Ser jovem”: questões étnico-raciais à luz da Lei 10.639/03 no livro didático Português Linguagens

A base Nacional Comum Curricular considera a relevância de serem estabelecidos processos educativos que incluam “as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (BNCC, 2017, p. 14). Todavia, além de defender a aplicação dos conhecimentos de forma prática na vida real, a Base também dá ênfase ao protagonismo do estudante, tanto em sua aprendizagem como na construção de seu projeto de vida. De tal modo, avalia-se positivamente os materiais didáticos que se ocupam de inserir no seu conteúdo temáticas que se adequem à faixa etária e interesse dos alunos.

Assim, com o propósito de contextualizar e aprofundar acerca de como a Lei 10.639/03 é trabalhada no componente curricular de Língua Portuguesa, analisamos o livro do 9º Ano do Ensino Fundamental “Português Linguagens”, de autoria de Willian Cereja e Carolina Dias Vianna, adotado na rede municipal de Aquiraz. Desse modo, como este estudo avalia questões raciais a partir dos pressupostos da Lei 10.639/03, compreendemos como relevante analisar características dos autores, que os colocam no cenário como corresponsáveis pelo trabalho para inserção dos temas que preconizam a Lei.

Por tal motivo, trazemos aqui informações que consideramos pertinentes e oportunas e nos auxiliaram na análise da obra. Ao pesquisar acerca dos autores de Português Linguagens, atualizado em 2021, notamos que Willian Roberto Cereja e Carolina Dias Vianna são autores brancos, oriundos dos meios acadêmicos tradicionais, formados dentro de universidades que, historicamente, reproduzem epistemologias eurocentradas. Pertencem a uma elite intelectual brasileira, cujas formações refletem majoritariamente os cânones eurocêtricos, sem experiências pessoais diretas com as opressões raciais estruturais que atravessam a vida da população negra, indígena e periférica do Brasil. Salientamos ainda, que saber das informações, não interferiram na nossa análise, embora acreditemos que essa posição social, racial e acadêmica não é um dado menor, já que ela atravessa a construção dos livros didáticos, desde a seleção dos conteúdos até a abordagem das práticas discursivas.

Ainda objetivando a compreensão das estratégias de análise do livro de Língua Portuguesa, reforçamos que foi selecionada intencionalmente uma unidade temática que aborda assuntos relacionados à juventude. São 76 páginas dedicadas ao tema, com o propósito de interagir com jovens e culturas juvenis, utilizando-se de diferentes práticas de linguagens e contextos. Nesse sentido, as habilidades e as competências linguísticas são contextualizadas em

situações cotidianas vivenciadas pelos jovens, especificamente os que encontram-se em transição da adolescência para a vida adulta. A unidade selecionada e que é objeto desta pesquisa, encontra-se dividida em 3 Capítulos: “Conflito de gerações”, “De repente, cresci!” e “O jovem e o consumismo”. Vale salientar que “Ser jovem” reúne textos e vozes que servem de base para as leituras, discussões, produções textuais e atividades linguísticas.

Portanto, ao conceber a relevância de contextualizar as culturas juvenis no currículo de Língua Portuguesa, decidiu-se por investigar de que maneira as questões étnico-raciais são tratadas na unidade temática “Ser Jovem” do livro didático “Português Linguagens,” destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental. O referido livro é de autoria de William Roberto Cereja e Carolina Dias Viana. Essa análise buscou compreender como e se as diretrizes da Lei 10.639/03 são incorporadas nos textos, atividades e propostas pedagógicas trabalhadas com os alunos na unidade.

De tal modo, por compreender que as especificidades referentes à temática de “Ser Jovem” reúne questões identitárias amplas e que, requer uma reflexão pertinente sobre as diferentes juventudes, de diferentes gerações, que optou-se por analisar reflexivamente a unidade, sob à luz da Lei 10.639/03 e ao tratamento dado à negritude em uma investigação das representações da comunidade negra no Livro Didático de Língua Portuguesa. Para tanto, elaborou-se uma abordagem analítica, voltada para investigar como as pessoas negras são (ou deixam de ser) representadas nos livros didáticos, considerando aspectos relacionados à sua racialidade.

Para efeito de metodologia, explicita-se, contudo, que os textos verbais e não verbais considerados são aqueles que tratam do tema da unidade em análise, não sendo contabilizados aqueles que têm mero pretexto para o ensino de aspectos meramente linguísticos, já que as temáticas por vezes destoam da temática. Vale ressaltar ainda que imagens fora do contexto e boxes fora do contexto temático foram desconsiderados.

No que tange ao corpus extraído da unidade “Ser jovem”, o objeto de investigação é composto por 11 textos verbais e 09 textos que articulam elementos verbais e não verbais. Observou-se que nenhum desses textos são de autoria negra e que quase todos são de autores do sexo masculino.

Ao analisar a exploração temática da fase da adolescência e juventude, podemos verificar que a negritude enquanto coletividade cultural encontra na unidade analisada uma presença com pouca visibilidade, mas não despercebida. As representações ilustrativas somam 3 aparições de jovens negras e negros que dão conta de atrelar a construção de sentidos entre o

verbal e o visual para o que se pretende dialogar com o público leitor. O podemos notar nas imagens que introduzem as discussões orais do primeiro capítulo da unidade.

Entretanto, ao observar os textos imagéticos e associá-los à legenda, percebemos a intenção de retratar as diferentes juventudes. Todavia, ao focar na análise quanto ao recorte racial, notamos que dentre o grupo percebemos a presença de apenas um jovem negro, que está geograficamente localizado atrás dos demais jovens. A composição do grupo na cena do protesto inclui pessoas de diferentes etnias, o que demonstra uma tentativa de representar a diversidade racial brasileira. Como podemos observar na imagem a seguir.

Imagem 1 - Grupos de jovens em momentos de descontração e protesto



Fonte: CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. *Português: linguagens – 9º ano: manual do professor*. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. PNLD 2024-2027.

No que se refere ao texto imagético que abre a temática do primeiro capítulo: “Conflito de gerações”, reafirmamos a intenção de expor diversidade, ao trazer um grupo de pessoas sorridentes que fazem um gesto que simboliza a união. Todavia, apesar da intenção, notamos que em termos de protagonismo visual e simbólico, a negritude ainda é pouco representada. O que indica uma sub-representação relativa, considerando que mais de 50% da população brasileira se identifica como negra ou parda. Como é possível observar através da imagem a seguir.

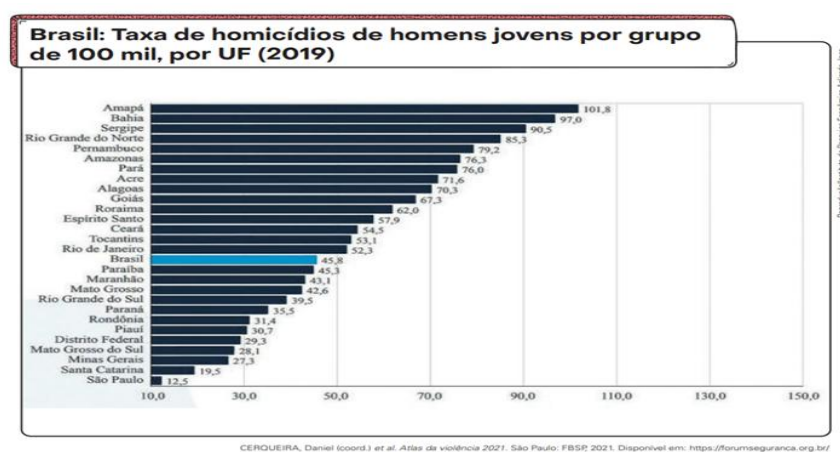
Imagem 2 - Grupo de pessoas com diferentes perfis etários e étnicos.



[Fonte: CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. *Português: linguagens – 9º ano: manual do professor*. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. PNLD 2024-2027.

O capítulo 2: “De repente, cresci!”, traz o texto verbal “Adolescência- Hiato entre fim da infância e início da vida adulta não é apenas biológico, mas uma construção social”. O texto traça uma espécie de linha histórica das diferentes adolescências que foram sendo construídas ao longo dos tempos e da dificuldade de transicionar da infância para essa fase. Questões como rebeldia juvenil, casamento, expectativas de vida e taxas de mortalidade precoce entre jovens e adolescentes são mencionadas. Entretanto, é curioso observar que em nenhum momento, percebemos um recorte de raça nas informações do texto. O que podemos observar também através do gráfico que faz a intertextualidade e amplia as informações expostas anteriormente. O que também nos leva a questionar: o apagamento do recorte racial seria uma estratégia da branquitude?

Imagem 3 – Taxa de homicídios de homens jovens por grupo de 100 mil, por UF (2019)

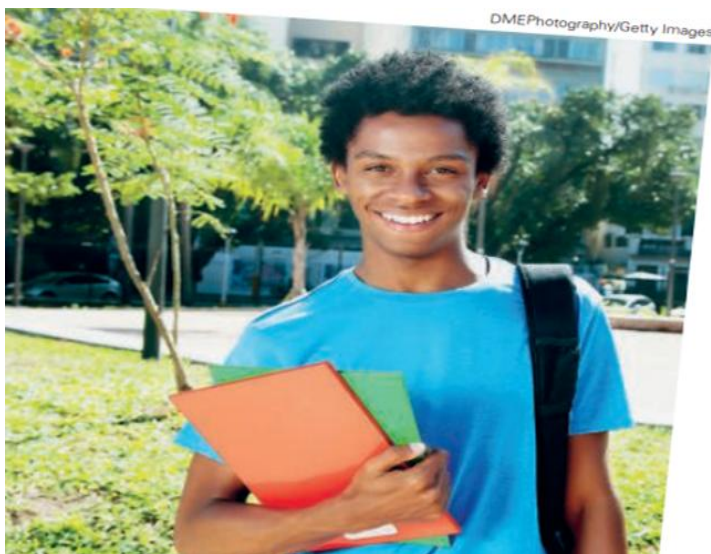


Fonte: CERQUEIRA, Daniel (coord.) et al. Atlas da violência 2021. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/12/atlas-violencia-2021-v7.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

A análise da imagem "Brasil: Taxa de homicídios de homens jovens por grupo de 100 mil, por UF (2019)" aponta um recorte significativo quando se considera os marcadores de gênero e raça. O gráfico reflete o impacto desproporcional da violência homicida em jovens

homens no Brasil, com taxas alarmantes, particularmente em estados das regiões Norte e Nordeste. Entretanto, embora o gráfico não especifique raça, estudos revelam que a taxa de homicídios entre jovens negros é mais de duas vezes superior à de jovens brancos. Essa disparidade reflete o impacto do racismo estrutural, que marginaliza populações negras, restringindo seu acesso a direitos e oportunidades e expondo-as a contextos de maior vulnerabilidade. O mais curioso e assustador é perceber que nenhuma atividade oral ou escrita se atenta em discutir a questão do recorte racial quanto à taxa de letalidade precoce entre adolescentes e jovens negros, essa análise evidencia como o recorte racial é central para entender os padrões de violência no Brasil, especialmente em relação aos jovens negros, que são desproporcionalmente afetados. Todavia, na página seguinte ao gráfico, na lateral ao lado das questões que analisam o gráfico quanto às informações expostas, foi colocada a imagem de um jovem negro sorrindo, de mochila nas costas e livros (ou cadernos) nas mãos. Não se percebe a intencionalidade pedagógica da imagem. Teria sido utilizada somente para ilustrar?

Imagem 4 – Uma imagem representando um estudante



Fonte: CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. *Português: linguagens – 9º ano: manual do professor*. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. PNLD 2024-2027.

Embora a unidade analisada seja intitulada “Ser jovem” e discorra sobre assuntos relacionados à transição da adolescência para a juventude, há nela um texto que ressalta os critérios para que uma área possa ser considerada pela UNESCO como geoparque. Ou seja, não há nenhuma conexão com as temáticas estudadas até então. Posterior à leitura, os alunos necessitam realizar uma atividade de interpretação textual. Ainda mais curioso é um box que traz um texto sobre as comunidades quilombolas e nenhum questionamento é realizado sobre ele. O que denota que “os livros didáticos” inúmeras vezes abordam as temáticas referentes à

história africana e afro-brasileira com o simples fim de adequar-se aos critérios de escolha do PNLD.

Posteriormente, a proposta para a produção textual do tipo dissertativo-argumentativo, o texto motivador para a atividade, trata do tema: “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil.” Além do texto verbal, o livro também traz a imagem abaixo:

Imagem 5 - Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil.



► **Regra de ouro**, de Norman Rockwell, 1961, obra exposta na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York, Estados Unidos. Nessa pintura, o artista procurou homenagear a diversidade religiosa.

Fonte: CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. *Português: linguagens – 9º ano: manual do professor*. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. PNLD 2024-2027.

De tal modo, apesar de ser uma temática extremamente relevante, os textos não exploram de fato aspectos relacionados à intolerância religiosa e, embora o Brasil tenha mais de 80% de cristãos, segundo dados do IBGE, ignora-se as religiões de matrizes africanas, reduzindo-as à total invisibilização. Ou seja, em nenhum momento dos textos ou das atividades essas religiões são sequer citadas. O que é de causar um certo estranhamento, já que a maioria dessas religiões chegou ao Brasil com os escravizados africanos em meados do século XVI. Portanto, apesar de serem parte da cultura brasileira, os praticantes dessas religiões são frequentemente alvos de intolerância e desinformação.

Ainda no que se refere ao tema, o professor do programa de pós-graduação em história comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Ivanir dos Santos em entrevista à revista *Porvir* (2023), reforça que um dos principais desafios para a implementação da lei 10.639/03, que estabelece o ensino obrigatório de história e cultura africana e afro-brasileira

nas escolas públicas e privadas do Brasil é o racismo religioso. Desse modo, a não contemplação do tema racismo religioso nos livros didáticos de Língua Portuguesa constitui um obstáculo significativo para a efetivação da Lei 10.639/03, uma vez que silencia uma dimensão essencial da cultura e da experiência histórica do povo negro no Brasil. Ao invisibilizar as religiões de matriz africana e suas contribuições linguísticas, culturais, filosóficas e sociais, os materiais didáticos reproduzem uma lógica eurocêntrica e cristianocêntrica, que marginaliza saberes, práticas e cosmologias afro-brasileiras. Essa omissão não apenas fragiliza o entendimento dos estudantes sobre a diversidade cultural e religiosa do país, como também impede o desenvolvimento de uma consciência crítica e antirracista no ambiente escolar.

No que se refere ao terceiro capítulo da unidade intitulado: “O jovem e o consumismo”, ele trata inicialmente dos problemas causados pelo consumo exagerado. De acordo com o texto, uma dessas consequências é o reforço das desigualdades sociais. Tema este que além de necessário, também é pertinente à discussão de adolescentes e jovens. Entretanto, a imagem de abertura do capítulo, exhibe pessoas negras catando material reciclável. O que desperta um certo estranhamento, pois embora historicamente, no Brasil, a população negra tenha sido alijada de direitos fundamentais desde o período da escravidão, passando por um processo de exclusão econômica e social após a abolição formal da escravatura em 1888, vale refletir sobre o modo em que os corpos negros são representados nos livros didáticos e em outros meios pedagógicos, pode estimular estigmas, ao invés de promover a valorização da diversidade e da igualdade. Assim, ao apresentar uma mulher negra em uma cena de trabalho precário, a imagem reproduz, ainda que implicitamente, uma narrativa de que pessoas negras estão constantemente associadas a condições de vulnerabilidade e trabalhos braçais pouco valorizados.

Vale salientar que analisamos tanto o texto imagético, quanto a legenda e os questionamentos que favorecem a discussão oral e não encontramos nenhuma questão que induzisse os alunos a refletirem sobre a situação histórica da pessoa negra no Brasil e da dificuldade que têm de acessar determinados espaços por causa do racismo estrutural. De tal modo, deixamos aqui uma inquietação e uma provocação: por que não trazer imagens de pessoas brancas também em situação de desigualdade social? Segue a imagem analisada:

Imagem 6 – Desigualdade social



► Mulher selecionando objetos recicláveis em lixo na cidade de Lauro de Freitas (BA), em 2019.

Fonte: CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. *Português: linguagens – 9º ano: manual do professor*. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. PNLD 2024-2027.

Os últimos textos da unidade fazem uma intertextualidade e exploram a linguagem oral. O primeiro deles trata-se de um trecho de um funk intitulado “Na pista eu arraso” interpretado por Mc Guimê. O trecho traz gírias e expressões típicas dos jovens suburbanos da periferia do Rio de Janeiro. O segundo texto traz um relato do cantor Emicida sobre o funk ostentação, através do qual ele expressa que apesar de ser alvo de críticas e preconceitos, a música feita “na favela” é uma forma de demonstrar orgulho e resistência. Reconhecemos aqui uma oportunidade singular de didatizar a discussão sobre a cultura negra tão marginalizada, o preconceito linguístico e a arte como forma de expressão e fortalecimento de identidades. Todavia, o que se percebe através das questões propostas na atividade sobre os textos é que elas se limitam a comparar as informações entre os textos e como base para responder questões de interpretação.

Ainda analisando a oralidade culta presente nas composições do cantor Emicida, notamos que ele transita com maestria entre registros linguísticos. Sua construção poética articula referências eruditas, filosóficas, históricas e literárias com a oralidade popular, especialmente das periferias urbanas. Suas músicas apresentam vocabulário ampliado, metáforas elaboradas, intertextualidade e uso consciente de estruturas gramaticais da norma culta, sem abandonar as marcas da oralidade, dos falares negros e periféricos. Ou seja, as estratégias utilizadas no livro, deixa de aproveitar a oportunidade de refletir e debater com os adolescentes, a partir da riqueza linguística que provém destas composições que esbanjam além

de sonoridade, domínio da estrutura padrão, uso de verbos no subjuntivo, pronomes posicionados corretamente, além de figuras de linguagem e uma construção sofisticada, que reflete a dor, mas também a potência de sujeitos historicamente silenciados. Além disso, Emicida insere no discurso expressões de matriz africana, termos populares, gírias e palavras da quebrada, compondo uma oralidade culta que rompe com os padrões eurocêtricos de língua, sem abrir mão da sofisticação discursiva.

Logo, ao percorrer e analisar reflexivamente a unidade temática do livro *Português Linguagens: “Ser jovem”* do 9º ano do Ensino Fundamental à luz da Lei 10.639/03, percebemos o quanto a educação para as relações étnico-raciais são invisibilizadas e reduzidas nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Notamos também que embora temas relevantes estejam presentes, não são explorados como poderiam. Já concernente à linguagem utilizada, privilegia-se a norma padrão, mesmo em situações em que a oralidade poderia ser levada à reflexão.

Ou seja, por mais que o livro didático aborde conteúdos referentes às variedades linguísticas, essas abordagens geralmente vêm através de atividades que em nenhum momento ressaltam as contribuições dos povos que formaram a nação brasileira, reforçando o preconceito linguístico. Contudo, esta pesquisa reforça a importância da análise crítica dos livros didáticos sob a perspectiva da Lei 10.639/03, destacando como esses materiais desempenham um papel central na construção do imaginário social e na formação das identidades. A investigação realizada evidenciou que, apesar dos avanços na inclusão de conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira.

Os livros didáticos, enquanto instrumentos pedagógicos e culturais, têm o poder de moldar percepções e reproduzir estereótipos ou, inversamente, de desconstruí-los. No entanto, a análise das imagens e dos textos apresentados na unidade “Ser Jovem” do livro *Português Linguagens*, de William Cereja e Carolina Dias Viana, expôs a ausência de representações diversificadas da cultura negra. Tal análise revelou que o livro didático aborda a temática étnico-racial de forma superficial, com ênfase em estereótipos, quando não em uma visão exótica ou caricatural da África e dos negros. O que nos leva a refletir se é exclusividade do exemplar analisado ou se também ocorre com outros livros e coleções do Programa Nacional do Livro e Material Didático.

Contudo, embora a Lei 10.639/03 exija a incorporação de uma abordagem mais abrangente, que contextualize a contribuição da população negra na formação da sociedade brasileira, os livros didáticos ainda falham neste aspecto, apresentando uma visão fragmentada e desconectada da cultura negra.

Além disso, enfatiza-se que a compreensão do contexto histórico da educação e dos dispositivos legais que embasaram as políticas públicas e os avanços educacionais são primordiais para que percebamos o quanto já caminhamos e o quanto ainda temos para percorrer até que tenhamos de fato um sistema de ensino que promova não somente a aprendizagem, mas também a equidade.

Nesse sentido, a inserção da política pública implementada pela Lei 10.639/03 na LDB 9394/96, representou um avanço significativo na promoção da igualdade racial ao tornar obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, configurando-se como um instrumento estratégico para combater o racismo e promover a valorização da identidade negra no espaço educacional. Assim, esses dispositivos legal consolidam um arcabouço normativo que possibilita a construção de uma educação que respeite a pluralidade cultural e fomente o reconhecimento das contribuições históricas dos povos negros no Brasil.

Portanto, a análise realizada não apenas reafirma o papel transformador da educação na luta contra o racismo estrutural, mas também propõe um chamado à ação: que educadores, gestores e formuladores de políticas públicas assumam um compromisso ativo com a construção de um ambiente escolar antirracista. Ao centrar as vozes e as experiências de população historicamente marginalizadas, é possível promover uma educação que celebre a diversidade, fomente o pertencimento e contribua para uma sociedade mais justa e igualitária.

De tal modo, ao concluir a análise da unidade do livro de Língua Portuguesa utilizado pelos alunos da rede de ensino de Aquiraz, percebemos a urgente necessidade de aprimorá-los, de modo a adequá-los às premissas da Lei 10.639/03. Ou seja, faz-se necessário incluir textos literários de autores negros e destacar movimentos de resistência negra. Faz-se necessário também adequar o material didático de forma que possamos garantir representações positivas da diversidade racial, e integrar questões contemporâneas, como o racismo estrutural e as conquistas do movimento negro, para conectar o conteúdo às vivências atuais. Além disso, é crucial criar uma abordagem crítica nos conteúdos, orientando os professores com materiais pedagógicos que os auxiliem a mediar discussões sobre preconceito e cidadania. A valorização das culturas africanas e afro-brasileiras deve ser enfatizada, destacando contribuições artísticas, científicas e filosóficas, combatendo visões estereotipadas. Por fim, é importante implementar critérios de avaliação para garantir que os materiais didáticos respeitem a diversidade étnico-racial, alinhando-se aos objetivos de uma educação inclusiva e antirracista. Isso inclui a formação contínua de educadores para que compreendam e implementem práticas pedagógicas antirracistas, a ampliação de parcerias entre escolas e movimentos sociais para enriquecer os

debates escolares e a promoção de editais públicos que incentivam a produção de materiais educativos que reflitam a pluralidade cultural brasileira, contribuindo para o fortalecimento de uma sociedade mais equitativa e democrática.

7 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INTERSECÇÃO LITERATURA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A VISÃO DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE A SUA ATUAÇÃO

7.1 A Lei 10.639/03 nos planos de aula de Língua Portuguesa

O planejamento uma das etapas fundamentais do trabalho docente. Ele representa a materialização das intencionalidades pedagógicas, dos conhecimentos construídos pelo(a) professor(a) e das escolhas que orientam o processo de ensino-aprendizagem. Longe de ser um mero exercício burocrático, planejar é um ato político e formativo, que expressa as concepções de educação, currículo, sujeito e sociedade que orientam a prática pedagógica. Nesse sentido, Padilha (2001, p. 63) salienta que:

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Assim, ao planejar, professoras e professores definem não apenas os objetos do conhecimento e as habilidades a serem abordadas, mas também os métodos, os materiais didáticos, as estratégias de avaliação e, sobretudo, os valores que atravessam o processo educativo. Nesse sentido, o planejamento constitui-se como espaço privilegiado para a efetivação de uma educação comprometida com os direitos humanos, a justiça social e a promoção da equidade racial.

Contudo, no contexto da implementação da Lei 10.639/03, o planejamento de aula ganha uma dimensão ainda mais significativa, pois embora seja obrigatória a inserção de temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana, rompendo com práticas que tratam essas temáticas de maneira pontual ou superficial, os (as) docentes ficam muito livres para tratarem (ou) não as temáticas de forma crítica e integrada. Assim, compreendemos que a incorporação de uma perspectiva antirracista no planejamento docente é condição indispensável para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e plural.

Deste modo, compreender a importância do planejamento de aula é reconhecer que toda ação pedagógica é carregada de significados sociais, históricos e culturais. E que, diante das desigualdades persistentes no Brasil, especialmente as de ordem racial, a intencionalidade educativa precisa estar atenta às ausências, aos silenciamentos e às possibilidades de transformação que nascem das escolhas cotidianas de cada educador(a).

A inserção da temática étnico-racial no currículo escolar brasileiro, especialmente a partir da promulgação da Lei 10.639/03, exige não apenas mudanças estruturais nos documentos oficiais e nas políticas públicas educacionais, mas também transformações na prática pedagógica cotidiana. Nesse sentido, os planos de aula constituem importantes documentos pedagógicos, pois revelam escolhas didáticas, concepções de ensino e as formas pelas quais os(as) docentes traduzem ou silenciam os dispositivos legais em suas ações educativas.

Esta seção tem como objetivo analisar planos de aula elaborados por professores(as) de Língua Portuguesa, buscando compreender como (e se) a Lei 10.639/03 é contemplada nas propostas de ensino, especialmente no que diz respeito à leitura literária, à valorização da cultura afro-brasileira e ao enfrentamento do racismo no ambiente escolar. A escolha por investigar a disciplina de Língua Portuguesa deve-se ao papel central da linguagem e da literatura na formação crítica dos sujeitos, além da capacidade de tais conteúdos operarem como instrumentos potentes na construção de uma educação antirracista.

A análise considera não apenas a presença explícita de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana, mas também os indícios de uma abordagem crítica da linguagem, a escolha de obras literárias que rompam com o cânone excludente, e a proposição de atividades que problematizem o racismo estrutural. Como diria Nilma Lino Gomes, o combate ao racismo também se faz nos espaços cotidianos da escola, nos gestos didáticos, nas escolhas curriculares e nos silêncios que perpetuam a exclusão.

Dessa forma, ao examinar os planos de aula, pretendemos revelar tanto os avanços quanto os entraves que ainda marcam o processo de implementação da Lei 10.639/03, contribuindo para o debate sobre a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial e a equidade no espaço escolar.

Assim, vale mencionar que foram analisados os planos de aula de quatro professoras que lecionam o componente curricular de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da sede do município de Aquiraz, região metropolitana de Fortaleza. Enfatiza-se ainda que foram selecionados os planejamentos semanais de agosto a dezembro. Ou seja, os planos referentes às aulas que foram ministradas no segundo semestre

de 2024. É importante salientar também que a instituição em que as professoras trabalham, atende cerca de 1.100 alunos nesta etapa de ensino.

De tal modo, a análise foi conduzida com o objetivo de compreender de que maneira a Lei 10.639/03 tem sido contemplada no planejamento pedagógico da disciplina. O foco recaiu sobre as escolhas temáticas, os objetos de conhecimento, os gêneros textuais trabalhados, bem como as estratégias didáticas propostas, buscando identificar em que medida as práticas docentes têm incorporado uma perspectiva antirracista.

Para isso, foram selecionados planos de aula utilizados no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio, com ênfase nas turmas de 6º ao 9º ano, por compreender que, nesta etapa de ensino, há uma ampliação da complexidade dos textos literários, históricos e sociais trabalhados, permitindo abordagens mais críticas sobre identidade, cultura e relações raciais.

A coleta dos planos foi realizada com base em dois critérios principais: (1) serem planos efetivamente utilizados em sala de aula; (2) estarem inseridos em contextos escolares públicos, a fim de considerar a diversidade dos sujeitos da educação básica. Os documentos analisados foram sistematizados por meio de um roteiro de leitura composto por três eixos: conteúdo e abordagem temática; estratégias didáticas e materiais utilizados; presença ou ausência de elementos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana, conforme preconiza a Lei 10.639/03.

A análise foi guiada pelas dimensões propostas por Léa Rodrigues (2010), que compreende a avaliação em profundidade a partir da análise de conteúdo, de contexto e da trajetória. Com isso, buscou-se ir além da identificação pontual de temas afro-brasileiros nos planos, investigando também os sentidos atribuídos pelos(as) docentes às suas escolhas, os contextos institucionais que favorecem ou limitam a abordagem antirracista e as experiências anteriores de formação que influenciam suas práticas.

Esse percurso metodológico permitiu captar não apenas os elementos explícitos nos planos de aula, mas também as ausências significativas e os desafios enfrentados pelos(as) docentes na implementação efetiva de uma educação antirracista, conforme previsto na legislação e nos documentos orientadores da educação brasileira.


A análise dos planos de aula das professoras de Língua Portuguesa revelou um panorama complexo sobre a implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano pedagógico. Os dados foram organizados e interpretados a partir dos eixos estabelecidos no roteiro de leitura, permitindo identificar padrões, silenciamentos e potencialidades nas práticas docentes.

Foram analisados cerca de 20 planos de aula por professora, no período de agosto a dezembro de 2024, totalizando 80 planos pertencentes a quatro docentes. Dentre esses, o

trabalho intencional com a temática do racismo ou enaltecimento da cultura e história afro-brasileira e africana apareceu em menos de 10 ocasiões ao longo do semestre, o que representa uma incidência bastante reduzida frente à importância da pauta no contexto educacional brasileiro. Esse dado quantitativo confirma a necessidade de maior comprometimento institucional e formativo para garantir a efetiva implementação da Lei 10.639/03.

Nos planos de aula analisados, observou-se que temas relacionados à história e cultura afro-brasileira aparecem de maneira pontual, frequentemente restritos ao mês de novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra. Há uma tendência à abordagem episódica e comemorativa, com foco em figuras históricas como Zumbi dos Palmares ou em manifestações culturais como o samba e o maracatu. No entanto, raramente esses conteúdos são integrados de forma transversal ao currículo anual.

O tratamento dos conteúdos ainda carece de uma abordagem crítica e decolonial. Em muitos casos, a presença da temática é desvinculada de discussões sobre racismo estrutural, identidade negra ou resistência histórica. Isso revela uma concepção superficial da Lei 10.639/03, como se seu cumprimento pudesse se dar por meio de conteúdos ilustrativos, sem alterar a lógica epistemológica da educação. Segue um exemplo de plano real utilizado em sala de aula por uma das professoras:

 PREFEITURA DE AQUIRAZ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO RELATÓRIO DO PLANEJAMENTO DE AULA - FUNDAMENTAL	Data: 01/04/2025 Hora: 14:28
---	---------------------------------

objetivo(s) da aula

RECONHECER AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TEXTUAL;
 IDENTIFICAR O TEMA CENTRAL DO TEXTO;
 RELACIONAR PARTES DO TEXTO;
 RECONHECER O EMPREGO DAS ASPAS PARA DESTACAR O DISCURSO DIRETO;
 IDENTIFICAR O PONTO DE VISTA DO AUTOR DO TEXTO E OS ARGUMENTOS USADOS PARA SUSTENTAR SEU PONTO DE VISTA;
 RECONHECER O SENTIDO DE UMA PALAVRA OU EXPRESSÃO;
 LOCALIZAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM UM TEXTO;
 INFERIR INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS EM UM TEXTO;
 PERCEBER A FUNÇÃO DAS PONTUAÇÕES EM UM TEXTO.

metodologia

AULA 1 E 2
 ACOLHIDA, CHAMADA E AGENDA
 RETOMADA; CORREÇÕES E INTERVENÇÕES
 PREDIÇÃO: REALIZAR INTRODUÇÃO DO ASSUNTO DA AULA- PÁGINA 223. A PARTIR DA LEITURA DO TÍTULO E DO SUBTÍTULO, VOCÊS IMAGINAM QUE O AUTOR DO TEXTO SEJA NEGRO? POR QUÊ? QUAL SERÁ A RELAÇÃO ENTRE O TÍTULO DESSE ARTIGO EM QUESTÃO ESVRAVAGISTA NO BRASIL (MENTIONADA NO RESUMO)?
 FAZER LEITURA DA PRIMEIRA PARTE DO TEXTO. FAZER UMA PAUSA E QUESTIONAR A TURMA, CHAMANDO ATENÇÃO PARA OS ASPECTOS SUGERIDOS PELO ARTIGO SOBRE PRECONCEITO RACIAL NO BRASIL.
 SUGESTÃO DE PERGUNTAS:
 VOCÊS CONCORDAM COM O AUTOR COM O AUTO QUANDO ELE DIZ QUE, NO BRASIL, OS NEGROS NÃO OCUPAM POSIÇÕES DE CHEFIA OU DESTAQUE E QUE ISSO REVELA MUITO SOBRE A NOSSA HISTÓRIA E A FORMA COMO LIDAMOS COM QUESTÕES RACIAIS?
 QUANTOS PROFESSORES, COORDENADORES E DIRETORES NEGROS HAVIA NAS ESCOLAS NAS QUAIS VOCÊS JÁ ESTUDARAM?
 RETOMAR A LEITURA DO TEXTO E SEGUIR ATÉ O PRÓXIMO SUBTÍTULO.
 ANTES DA LEITURA DO SUBTÍTULO "DISTORÇÕES", INSTIGAR OS ALUNOS A PENSAR SOBRE A VISÃO DE "NEGRO CONVENIENTE" E "NEGRO INCONVENIENTE" TRAZIDA PELO ARTICULISTA. PERGUNTAR SE ELES CONCORDAM COM ESSA IDEIA DO AUTOR DE QUE OS JOGADORES DE FUTEBOL NEGROS NO BRASIL, NO GERAL, INCORPORAM UMA ATUAÇÃO "CONVENIENTE", NÃO LIDANDO COM O PRECONCEITO NEM ASSUMINDO A CULTURA AFRO, E SE ACREDITAM QUE ESSA POSTURA DEVERIA SER DIFERENTE.
 RETOMAR A LEITURA ORAL DO TEXTO, SEM PAUSA.
 AO TERMINAR, SUGERIR UM DIÁLOGO SOBRE OS ASPECTOS QUE FICARAM MAIS RELEVANTES NA PARTE FINAL.
 VOCÊS CONCORDAM QUE O RACISMO PIORA CONFORME SE DECIDE FINGIR QUE ESSA DISCUSSÃO NÃO EXISTE.
 ABRIR DISCUSSÕES: O QUE SERIA DO BRASIL SE CHEFES NEGROS FOSSEM ALGO COMUM?
 SOLICITAR QUE REALIZEM A ATIVIDADE DO LIVRO PNLD, PÁGINAS 227 E 228 (SÓ RESPOSTAS).

AULA 3 E 4
 ACOLHIDA, CHAMADA E AGENDA.
 RETOMADA DA AULA ANTERIOR. CORREÇÕES E INTERVENÇÕES.
 INTRODUÇÃO AO GÊNERO "EDITORIAL"; PRODUZIR UM MAPA CONCEITUAL COM A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS E COMPARAR COM AS CARACTERÍSTICAS DO ARTIGO DE OPINIÃO.
 REALIZAR LEITURA DO TEXTO "A CALAMIDADE DOS ACIDENTES DE TRABALHO NO BRASIL",
 DISCUTIR SOBRE O ASSUNTO ABORDADO E FAZER INTERPRETAÇÃO ORALIZADA DO TEXTO.
 REALIZAR ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTO. ATIVIDADE PÁGINAS 120- 125.

Em relação às estratégias didáticas, a maior parte dos planos faz uso de leitura de textos, produção textual e debates em sala de aula. No entanto, os materiais selecionados, em sua maioria, não priorizam autores(as) negros(as), tampouco obras literárias que promovam

representatividade positiva ou problematizem o racismo. Quando isso ocorre, são exceções e não práticas sistemáticas.

A ausência de materiais específicos e de formação continuada sobre a temática foi apontada por alguns(as) professores(as) como um dos principais entraves para uma atuação mais efetiva. Isso revela a necessidade de políticas institucionais de apoio que possibilitem a ampliação do repertório didático e teórico do corpo docente.

7.2 Presença ou Ausência da Lei 10.639/03 nos Planos de aula de Língua Portuguesa

Apesar das docentes afirmarem conhecer a Lei 10.639/03, poucos planos de aula mencionam diretamente sua existência ou os documentos que a regulamentam, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Em sua maioria, a presença da temática afro-brasileira nos planos parece resultar de iniciativas pessoais e pontuais, não de um compromisso pedagógico sistemático instituído pela escola ou pelas redes de ensino.

A análise revela, portanto, uma lacuna significativa entre a legislação e sua efetiva implementação nas práticas pedagógicas. Tal distanciamento denuncia o epistemicídio ainda presente no cotidiano escolar, conforme aponta Sueli Carneiro, e evidencia a urgência de processos formativos que fortaleçam o protagonismo docente na construção de uma educação antirracista.

8 VOZES QUE TECEM SABERES: ENTRELINHAS DA LEI 10.639/03 NAS PRÁTICAS DOCENTES

Os resultados foram obtidos por meio da realização de sete entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa - duas professoras e duas professoras temporárias que lecionam na escola lócus da pesquisa. No que se refere às docentes, vale mencionar que elas têm entre 35 e 45 anos e mais de 10 anos no exercício do magistério. Concernente à raça, três delas se autodeclararam brancas e uma delas se autodeclara parda. Também foram entrevistados três alunos (as) da escola: duas do sexo feminino (uma negra e uma parda) e um do sexo masculino que se autodeclarou branco. Os estudantes estudam o 9º ano do Ensino Fundamental e têm 14 anos. Reforçamos que na intenção de facilitar a compreensão na transcrição e leituras das entrevistas e para garantir o anonimato dos entrevistados, foram usados nomes fictícios, assim denominados: Ana, Clara, Antônia e Maria (professoras de Língua Portuguesa); Liz, Júlia e Téo (alunos da escola).

A partir das interpretações dos discursos coletadas através das entrevistas e das experiências advindas dos sujeitos que possuem envolvimento direto com a política, coletou-se informações para avaliar em profundidade a implementação da Lei 10.639/06, com enfoque na leitura literária, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental de Aquiraz.

Enfatiza-se que as entrevistas foram conduzidas de forma semiestruturada e ocorreram individualmente, permitindo que as pessoas entrevistadas expressassem livremente suas percepções, experiências e sentimentos. Os silêncios e pausas presentes nas falas foram mantidos para preservar a autenticidade das respostas e possibilitar uma análise mais profunda das nuances comunicativas. Foi utilizada a Análise do Discurso (AD) de Eni Orlandi (2003/2015) para interpretar os discursos docentes e discentes.

8.1 Entre palavras e silêncios: o discurso docente sobre a política implementada pela Lei 10.639/03

Entre palavras e silêncios, tecem-se as verdades que a escola muitas vezes não ousa nomear. Nas entrelinhas dos discursos, nas pausas prolongadas, nas hesitações e nas afirmações firmes, emergem vozes que revelam as marcas do cotidiano docente atravessado por desafios, resistências, re-existências e esperanças. Este capítulo abre espaço para escutar as professoras

de Língua Portuguesa, mulheres que, com seus olhares e experiências, refletem sobre a presença — ou a ausência — da Lei 10.639/03 em suas práticas pedagógicas. Mais do que simples respostas, aqui se encontram memórias, posicionamentos e silenciamentos que dizem tanto quanto as falas. Escutar essas vozes é, também, ler o que se cala e reconhecer os contornos do racismo estrutural que ainda insiste em marcar a educação brasileira.

Inicialmente, perguntamos às professoras sobre o conhecimento sobre a Lei 10.639/03 e qual o principal objetivo dela. Eis as respostas das entrevistadas:

Ah, sim, conheço a Lei nº 10.639/03. Ela orienta o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. O principal objetivo dela é valorizar a cultura negra e reconhecer a importância desse povo para a sociedade brasileira. E... (pausa), nada mais justo do que isso. Um povo que sofreu tanto, por tantos anos, merece ser reconhecido. (Ana-professora)

Pois é., A Lei obriga as escolas a ensinarem sobre a educação antirracista. E o objetivo principal é.. (pausa), discutir sobre racismo, porque é importante discutir esses temas com os alunos, sabe? É necessário que eles aprendam que somos todos iguais e que a cor da nossa pele não nos faz menores ou maiores que ninguém. (Clara-professora)

Sim. Essa lei foi criada há mais de 20 anos pelo atual presidente em 2003. Ou seja, um bom tempo de lá pra cá(...). Ela tem como objetivo combater o racismo e promover a igualdade racial. (Antônia-professora)

Conheço sim. É a lei que determina que a educação antirracista seja trabalhada nas escolas de todo o Brasil. Não é isso? (Maria-professora)

Ao analisar as respostas das professoras sobre o conhecimento da Lei 10.639/03 e seus objetivos, a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, segundo Eni Orlandi (2015), é possível compreender que o discurso não é neutro, tampouco transparente. Ele é atravessado por condições de produção que envolvem elementos históricos, sociais, ideológicos e subjetivos. Nesse sentido, os sentidos produzidos nas falas revelam tanto avanços quanto fragilidades na compreensão e na prática da educação antirracista.

A primeira professora, Ana, inicia sua resposta afirmando conhecer a Lei e reconhecendo seu objetivo de valorizar a cultura negra, destacando a importância desse povo para a sociedade brasileira. Contudo, observa-se que seu discurso está marcado por uma construção que associa a valorização à reparação pelo sofrimento histórico, evidenciado na expressão “um povo que sofreu tanto, por tantos anos, merece ser reconhecido”. Esse enunciado, embora aparente sinalizar um posicionamento favorável, carrega uma perspectiva de distanciamento, uma vez que utiliza a expressão “esse povo”, o que, discursivamente, delimita um nós e um eles. Além disso, a pausa após “E...” indica certa hesitação, que pode ser interpretada como insegurança ou limitação no aprofundamento do tema.

Na fala de Clara, a compreensão da Lei aparece atrelada à obrigatoriedade das escolas ensinarem sobre educação antirracista, com o objetivo de discutir sobre racismo. Entretanto, seu discurso se apoia na lógica do mito da democracia racial, presente na afirmação “somos todos iguais e que a cor da nossa pele não nos faz menores ou maiores que ninguém”. A análise permite observar que há, por parte da docente, uma tentativa de produzir um discurso de igualdade, porém, esvaziado das especificidades das relações raciais no Brasil. A pausa antes de “discutir sobre racismo” e a utilização de expressões como “sabe?” revelam uma busca por validação do interlocutor, sugerindo certo desconforto ou insegurança frente ao tema.

A resposta de Antônia apresenta um deslize informacional ao afirmar que a Lei foi criada pelo “atual presidente em 2003”, o que revela desconhecimento histórico sobre sua origem. Esse aspecto é relevante na análise do discurso, pois evidencia como os sentidos são produzidos a partir dos saberes disponíveis aos sujeitos, que, neste caso, são limitados. Além disso, ao afirmar que a Lei visa “combater o racismo e promover a igualdade racial”, sua fala permanece em um campo genérico, descolado das práticas pedagógicas concretas, o que reforça a existência de um silenciamento discursivo sobre os meios efetivos de implementação da Lei no ambiente escolar.

Por fim, a fala de Maria demonstra conhecimento superficial da Lei. Ao afirmar “é a lei que determina que a educação antirracista seja trabalhada nas escolas de todo o Brasil. Não é isso?”, a docente revela, pela formulação interrogativa final, uma incerteza quanto ao próprio saber que enuncia. Tal construção discursiva revela os efeitos de uma formação fragilizada no que se refere às relações étnico-raciais na educação, o que impacta diretamente na efetivação de práticas pedagógicas antirracistas.

De forma geral, observa-se que há um deslocamento dos sentidos da Lei 10.639/03, que deveria ser compreendida como um instrumento político-pedagógico de enfrentamento ao racismo e valorização das identidades negras, para discursos que se sustentam em princípios genéricos de igualdade e reconhecimento. A recorrência de termos como “valorizar”, “combater” e “promover”, sem a devida explicitação dos processos pedagógicos que viabilizam esses objetivos, evidencia que o discurso das professoras está atravessado por silenciamentos, hesitações e lacunas formativas. Tais efeitos de sentido são produzidos, segundo Orlandi (2015), pelas formações discursivas nas quais esses sujeitos estão inscritos, que, por sua vez, são constituídas histórica e ideologicamente em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural.

Nesse cenário, torna-se evidente que, embora haja um reconhecimento formal da existência da Lei, sua apropriação ainda se dá de forma superficial, desvinculada de práticas

efetivas que possam ressignificar o currículo e promover uma educação verdadeiramente antirracista. Portanto, os discursos analisados revelam que a implementação da Lei 10.639/03 encontra barreiras não apenas nas estruturas institucionais, mas também nos modos como o racismo está internalizado nas subjetividades docentes, impactando diretamente na construção dos sentidos que atravessam a prática educativa.

Assim, em consonância com a AD de Eni Orlandi, “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar.” (Orlandi, 2000, p. 21). Assim, compreendemos a partir das respostas das docentes entrevistadas que elas, pelo exposto, que elas conhecem a Lei e compreendem qual é o seu principal objetivo. O que já é um ponto relevante para a promoção da igualdade racial e a extinção do racismo na sociedade brasileira. Entretanto, vale pensar também na que a escola, enquanto espaço social de construção, disseminação e socialização do saber e da cultura, configura-se também como um dos ambientes onde as imagens negativas atribuídas à população negra são perpetuadas. No entanto, é justamente nesse espaço que se encontram possibilidades potentes para ressignificar essas representações e promover transformações (GOMES, 2003a).

Entretanto, a escola necessita estar preparada para atuar e colocar em prática o que reza a Lei 10.639/03. Neste sentido, foi perguntado se durante a formação inicial ou continuada, as professoras receberam orientações ou participaram de cursos específicos sobre a implementação dessa lei no ensino de Língua Portuguesa. As respostas foram as seguintes:

Sim. Sim. Durante a faculdade tive uma disciplina sobre diversidade, que também trazia esses assuntos sobre racismo, cultura indígena e africana. Mas tratar, tratar mesmo do assunto, nós tratamos aqui mesmo nas formações de Aquiraz. Desde o ano passado a gente faz o projeto antirracista e a formadora sempre traz sugestões de leituras e atividades para trabalhar em sala, sabe? Então é aqui que a gente se aprofunda mais. Já curso eu nunca fiz. Tenho até vontade de fazer. Mas nunca fiz não. (Ana- professora)

Sinceramente, na faculdade não se tratava desse tema. Acho até que viemos falar sobre isso de uns tempos pra cá. Pela necessidade, talvez! Tantos casos de racismo que vemos na mídia (pausa longa, como se estivesse pensando ou buscando respostas...). Ah, mas aqui sim. Tanto aqui no Aquiraz, quanto em outro município que eu trabalhei antes, a gente sempre discutia sobre esses temas nas formações. Inclusive desde o ano passado que a gente trabalha o projeto antirracista, Como é memo o nome? (...) Ah! Desvendando narrativas literárias antirracistas. Aliás, antes era mais trabalhado na disciplina de História. Agora a gente também trabalha em Português. (Clara-professora)

Na minha formação inicial não. Na faculdade não me lembro de ter visto sobre como trabalhar essa lei com os alunos, em sala de aula. Já nas formações do município sim. Mas mesmo aqui o assunto é recente. Já tá com mais de 20 anos da lei e acho que faz menos de cinco que esses temas são discutidos. Aqui mesmo na escola tem uma professora de História que se garante mais no assunto, faz projetos e trabalha sempre com os meninos. Já nós do Português, passamos a trabalhar de forma mais direta há pouco tempo. (Antônia-professora)

Ah, sim... olha, durante a minha formação inicial... não foi algo muito presente, sabe? A gente teve algumas discussões sobre diversidade cultural e tal, mas de forma bem objetiva, sem aprofundamento na Lei. Foi mais nas nossas formações que eu comecei a ter um contato mais direto com esse tema...(pausa) E... sinceramente? Foi na formação, com a fala da formadora e de alguns colegas, que comecei a refletir melhor sobre o racismo e a necessidade de tratar desses assuntos com os meninos em sala. Então... é um caminho que a gente ainda tá construindo. (Maria-professora)

Ao analisar os enunciados das professoras acerca da formação inicial e continuada sobre a implementação da Lei 10.639/03 no ensino de Língua Portuguesa, observa-se, à luz da Análise de Discurso de Eni Orlandi (2015), que o discurso das docentes está profundamente atravessado por condições de produção que refletem tanto o silenciamento histórico das pautas étnico-raciais na formação docente quanto os deslocamentos de sentido que esse tema vem sofrendo no interior das práticas pedagógicas.

A fala da professora Ana evidencia uma tentativa de se posicionar no campo discursivo da educação antirracista, entretanto, seu enunciado revela uma formação inicial superficial, marcada por abordagens genéricas, como demonstra ao afirmar: “tive uma disciplina sobre diversidade”. A utilização do termo “diversidade” funciona, aqui, como um significante esvaziado, que não necessariamente implica um enfrentamento direto ao racismo. Ao mesmo tempo, ao dizer que o aprofundamento se dá “aqui mesmo nas formações de Aquiraz”, ela desloca a responsabilidade da formação para os espaços da prática, o que evidencia, segundo Orlandi, um efeito de sentido que se produz a partir da ausência histórica dessas discussões nos processos formais de formação docente.

Na resposta de Clara, emerge com força o efeito de memória discursiva — um dos conceitos centrais da AD — quando a professora afirma: “Acho até que viemos falar sobre isso de uns tempos pra cá”. Esse enunciado revela que há uma ausência de inscrição da questão racial no processo formativo anterior, sendo o tema acionado mais recentemente, em resposta a pressões sociais e midiáticas, como se percebe no trecho: “Tantos casos de racismo que vemos na mídia”. Há, portanto, um deslocamento no fio discursivo, que antes silenciava essas questões e agora, mesmo que de forma ainda incipiente, as traz para o centro das discussões nas formações continuadas. A pausa longa, presente no relato, aponta não apenas uma busca por respostas, mas evidencia o não lugar discursivo que o tema ocupava na formação dessa professora.

O discurso de Antônia aprofunda esse diagnóstico. Sua fala, ao afirmar que “na faculdade não me lembro de ter visto sobre como trabalhar essa lei”, não só denuncia o apagamento curricular, como também reforça os efeitos desse apagamento no fazer pedagógico

cotidiano. Ao destacar que a discussão na formação continuada é recente, mesmo após mais de 20 anos de promulgação da Lei, ela produz um sentido de denúncia, tensionando a distância entre a legislação e sua efetivação nas práticas escolares. A referência à professora de História, “que se garante mais no assunto”, também é significativa: ela revela que, no imaginário discursivo das docentes, a Lei 10.639/03 ainda é compreendida como um tema de competência prioritária da História, e não da Língua Portuguesa, o que reforça os atravessamentos da colonialidade do saber no campo educacional.

Por sua vez, a fala de Maria expressa uma formação inicial atravessada por discursos genéricos sobre diversidade, sem conexão direta com a operacionalização da Lei. O trecho “não foi algo muito presente, sabe?” carrega marcas discursivas de apagamento e desresponsabilização histórica da formação docente inicial em relação às pautas étnico-raciais. No entanto, quando afirma que foi na formação continuada que começou a refletir melhor sobre o racismo, seu discurso aponta para um deslocamento ideológico, que se materializa na construção de novos sentidos sobre sua prática docente, especialmente quando diz: “é um caminho que a gente ainda tá construindo”. Aqui, o sujeito enunciativo se inscreve em um espaço discursivo de transformação, ainda que marcado pela incompletude, característica essencial na constituição dos sentidos, segundo Orlandi.

Diante dessas análises, é possível perceber que os sentidos produzidos em torno da Lei 10.639/03 não são homogêneos. Eles são atravessados por tensões, silenciamentos, esquecimentos e deslocamentos que refletem a formação histórica do Brasil como sociedade estruturada pelo racismo. As marcas linguísticas, as pausas, as hesitações, os pedidos de validação do interlocutor e o uso recorrente de expressões como “acho”, “não sei direito”, “acho que é isso” são materializações linguísticas do não saber formalizado e da ausência de uma formação antirracista estruturante.

Portanto, na perspectiva da Análise do Discurso, os efeitos de sentido presentes nas falas revelam que a implementação da Lei 10.639/03 encontra resistência não apenas nas estruturas institucionais, mas também na formação subjetiva dos sujeitos docentes. Essa formação, por sua vez, está vinculada a processos históricos de silenciamento das epistemologias negras e da desvalorização dos saberes afro-brasileiros no currículo formal, o que impacta diretamente na efetividade de práticas pedagógicas verdadeiramente antirracistas no ensino de Língua Portuguesa.

Ainda em consonância com Orlandi (2000), nenhuma Análise do Discurso é igual à outra, já que parte de questões que provocam reflexão e análise. Portanto, ao analisar as respostas das professoras, percebemos o quanto se faz necessário preparação docente para lidar

com temáticas sensíveis e que requerem além de embasamento teórico, gestão para administrar conflitos. Para isso, a BNCC traz algumas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e que estão diretamente interligadas à discussão de temas controversos, como o racismo. São elas:

EF69LP13 Contribuir para a busca de conclusões comuns sobre temas polêmicos de interesse da turma.

EF69LP14 Formular perguntas e decompor um tema polêmico para análise mais minuciosa.

EF69LP15 Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes em discussões sobre temas polêmicos.

EF89LP18 Participar do debate de ideias e propostas na esfera social.

Desse modo, estas habilidades quando integradas intencionalmente a uma perspectiva antirracista, transformam o ensino de Língua Portuguesa em um espaço de formação ética, crítica e cidadã, onde o respeito à diversidade racial não é apenas conteúdo, mas também prática. Ainda neste contexto, questionamos às docentes como os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira são inseridas nas aulas de Língua Portuguesa. Elas responderam:

Ah... então... no 6º ano eu gosto de começar trazendo textos mais simples, porque eles ainda são mais crianças. E até pra não chocar muito. Tipo fábulas, contos que falem da cultura africana de forma mais leve, sabe? Eles adoram. A gente lê, conversa sobre os personagens e eu sempre tento puxar a conversa pra falar sobre racismo. Nem sempre dá, sabe? Mas eu tento inserir nas aulas essas temáticas. Acho que é uma forma de ir falando sobre esses assuntos de forma leve, sem assustar. *(Maria-professora)*

Olha... eu costumo trabalhar com textos que tratam desses assuntos. Esses dias trabalhei um artigo que falava sobre o negro conivente e o negro conveniente. Debates sobre o racismo e sobre a importância da representatividade negra. Também seleciono textos que trazem a temática e trabalho a interpretação textual. Eles adoraram quando levei o livro “A cor de Coraline, que fala sobre a cor da pele e sobre a diversidade. E aí eu aproveito também pra falar do quanto às vezes usamos expressões racistas no nosso dia a dia e como isso pode machucar o outro. O que não é legal. *(Ana -professora)*

Então... no 8º ano a gente trabalha de vez em quando com temas como preconceito... e aí eu aproveito para trazer textos de autores negros, como a Carolina Maria de Jesus. Até passei o livro pra eles ler. Mas é uma luta, porque a maioria não leu. Infelizmente eles não gostam muito de ler, sabe? Mas aí eu leio alguns trechos de Quarto de Despejo na sala de vez em quando e eles até gostam, se eu fizer a leitura por eles. O livro deles não traz muito esses temas e o que a gente trabalha geralmente são sugestões que a gente recebe na formação. *(Clara-professora)*

Ah... No 9º ano é mais complicado inserir essas temáticas no planejamento por causa das avaliações externas. É tanta coisa que a gente precisa dar conta (...) Mas eu não deixo de trabalhar. Passo as leituras pra fazerem em casa e uma vez ou outra a gente debate em sala de aula. Tem também os textos que vêm no livro deles e a gente acaba puxando o tema. *(Antônia -professora)*

Neste contexto, percebemos que as docentes apontam que a abordagem das temáticas raciais ocorre de forma pontual, quase sempre vinculada à escolha de textos específicos que trazem essa pauta, como o livro *A cor de Coraline* ou *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus. A escolha dos textos parte, muitas vezes, da iniciativa das próprias docentes, mas também depende do material didático e de sugestões das formações pedagógicas, como salientamos em trechos específicos das respostas: *“Trabalho com textos que tratam desses assuntos”*; *“Levei o livro da Coraline”*; *“O livro deles não traz muito esses temas”*; *“Geralmente são sugestões que a gente recebe na formação”*. Ou seja, os trechos destacados apontam para uma ausência de sistematização no planejamento pedagógico, o que indica que a abordagem da Lei 10.639/03 ainda não está plenamente integrada à prática docente de maneira contínua e estruturada. Ao analisar as falas das professoras, retornamos a AD quando Orlandi (2000) reforça que “esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele (Orlandi, 2000, p. 30).”

Em contrapartida, as falas revelam também um reconhecimento da importância de trabalhar o racismo, especialmente no que diz respeito à linguagem e à representatividade, como destacado nas seguintes falas: *“Aproveito também pra falar do quanto às vezes usamos expressões racistas no nosso dia a dia”*; *“Debatemos sobre o racismo e sobre a importância da representatividade negra”*.

No entanto, percebemos também que através do discurso de uma das docentes: *“No 9º ano é mais complicado inserir essas temáticas no planejamento por causa das avaliações externas”*, notamos que a efetivação dessas discussões esbarra muitas vezes em barreiras estruturais, como a pressão das avaliações externas e a desvalorização da leitura pelos estudantes: *“Infelizmente eles não gostam muito de ler”*. O que não justifica não trabalhar os princípios da Lei de forma sistematizada, mas explica a angústia pela cobrança pelos resultados das avaliações. Todavia, esses obstáculos revelam a tensão entre uma proposta curricular antirracista e a lógica escolar ainda muito pautada em conteúdos e avaliações padronizadas, o que limita a transversalidade da Lei 10.639/03. Através dos discursos das professoras, percebemos que, embora exista o desejo de inserir as temáticas, as práticas relatadas se mostram muitas vezes reativas e episódicas, o que reforça a necessidade de políticas de formação continuada que ofereçam subsídios teóricos, metodológicos e políticos para que a implementação da Lei seja efetiva.

Posteriormente, as professoras foram indagadas sobre como exploram a leitura literária para trabalhar a educação antirracista sob o enfoque da lei 10.639/03 no componente curricular de Língua Portuguesa. Elas responderam:

Então... eu vejo que o ensino de Língua Portuguesa é um espaço privilegiado, né? Porque... a gente trabalha com texto o tempo todo! E o texto... ele tem o poder de transmitir a mensagem que a gente quer de uma forma leve, que atrai a atenção dos alunos. Aí quando a gente escolhe bem os textos... quando traz temas do interesse deles, temas ligados à cultura afro-brasileira... a gente tá, de fato, aplicando a lei. A criança começa, o adolescente, começa a perceber que é preciso tratar o outro com respeito. Que ninguém é melhor ou pior que ninguém por causa da cor da pele... É... eu acho que é isso. Que antes essa questão da lei era muito mais trabalhada pelos professores de História. Mas nós, professores de Língua Portuguesa também temos a nossa responsabilidade, né? (Ana-professora)

Ah, a Língua Portuguesa tem um papel importante, né? Porque todos nós falamos o português... Então, o preconceito, o racismo... eles se manifestam nas palavras também, né? Eu sempre chamo a atenção sobre o quanto a gente precisa se policiar porque temos um vocabulário que traz palavras racistas. Sem contar que discutir esses textos que trazem sobre a questão antirracista, também é trabalhar o que diz a lei, né? Eu acho que a lei precisa da nossa disciplina pra acontecer de verdade... (clara-professora)

Pra mim, a Língua Portuguesa é importante sim pra lei. A gente trabalha muito com textos. Aliás, trabalhamos o tempo todo. Todos os dias... E a partir desses textos a gente pode explorar qualquer tema. Inclusive em relação ao racismo e o que obriga a lei antirracista. Nós temos trabalhado muito esses temas ultimamente. A gente recebe orientações para trabalhar vários textos nas formações e isso ajuda muito. (Antônia - professora)

Olha... eu acredito que a leitura tem um papel muito importante quando a gente fala em educação antirracista. Porque é por meio da leitura que os alunos conhecem outras histórias, outras culturas... e começam a enxergar o mundo de um jeito diferente... Principalmente os nossos alunos que, muitos deles tem uma história de vida meio difícil... Então, não tem como não dizer que a disciplina de Língua Portuguesa não tem um papel importante na aplicação da lei. (Maria-professora)

Ao analisarmos as respostas das professoras sobre como os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira são inseridos nas aulas de Língua Portuguesa, observa-se, à luz da Análise de Discurso (AD) de Eni Orlandi (2000; 2015), que o discurso das docentes é atravessado por marcas que revelam tanto avanços quanto limites na efetivação da Lei 10.639/03. Os efeitos de sentido que emergem das falas demonstram que, embora haja um movimento em direção à inclusão das temáticas antirracistas, esse processo ainda ocorre de forma pontual, descontínua e, muitas vezes, mediado por barreiras estruturais, como a centralidade das avaliações externas e a ausência de sistematização curricular.

A fala da professora Maria é especialmente reveladora nesse sentido. Ao afirmar que “gosto de começar trazendo textos mais simples, porque eles ainda são mais crianças. E até pra não chocar muito”, seu enunciado carrega um efeito de sentido que associa as temáticas afro-

brasileiras e o enfrentamento do racismo a algo potencialmente impactante ou desconfortável. Essa escolha discursiva aponta para uma construção histórica na qual as questões raciais foram, e muitas vezes ainda são, tratadas como temas sensíveis, que precisam ser suavizados. Orlandi (2015) nos alerta que, nesse processo, o não dito — aquilo que se evita nomear ou que se suaviza — também constitui sentido, revelando as fronteiras do discurso. O uso de expressões como “sem assustar” materializa essas fronteiras simbólicas impostas ao enfrentamento do racismo nas práticas escolares.

Por sua vez, o discurso de Ana sinaliza um deslocamento discursivo mais propositivo, ainda que marcado por tensionamentos. Ao mencionar que “debateram sobre o racismo e sobre a importância da representatividade negra” e que “aproveita também pra falar do quanto às vezes usamos expressões racistas no nosso dia a dia”, sua fala se inscreve em uma cadeia discursiva que reconhece o papel da linguagem na reprodução do racismo. Esse reconhecimento evidencia uma compreensão mais crítica da função social da Língua Portuguesa, aproximando-se de uma perspectiva que articula linguagem, poder e identidade — uma das premissas fundamentais da educação antirracista. Entretanto, ainda persiste a dependência de materiais externos e de iniciativas isoladas, como se percebe na sua referência ao livro *A cor de Coraline*, o que indica que essa prática ainda não está plenamente enraizada no planejamento pedagógico estruturado.

A fala de Clara escancara outro atravessamento discursivo relevante: a dificuldade de mobilizar os alunos para práticas de leitura, especialmente quando se trata de textos que rompem com a lógica eurocêntrica. Ao afirmar que “a maioria não leu” o livro *Quarto de Despejo*, Clara evidencia não apenas um desinteresse dos estudantes, mas também o reflexo de uma formação leitora escolar historicamente pautada na negação das epistemologias negras. Seu discurso também revela uma atribuição de responsabilidade aos alunos, quando, na verdade, o problema é estrutural e curricular, pois, como ela mesma reconhece, “o livro deles não traz muito esses temas”. Aqui, percebe-se o funcionamento do que Orlandi (2000) denomina de memória discursiva, na qual o não dito — a ausência histórica de textos, autores e perspectivas negras nos livros didáticos — impacta diretamente na recepção dos estudantes e na construção de seus repertórios culturais.

O enunciado de Antônia reforça esse mesmo movimento discursivo. Ao dizer que “no 9º ano é mais complicado inserir essas temáticas no planejamento por causa das avaliações externas”, ela produz sentido a partir de uma ordem discursiva dominante na escola: a da lógica avaliativa e conteudista, que subordina a formação crítica e cidadã a índices, métricas e desempenhos. Esse efeito de sentido, segundo Orlandi (2015), não é casual; ele se constitui na

materialidade das práticas pedagógicas e institucionais que organizam o dizer, o fazer e o ensinar nas escolas brasileiras.

Por outro lado, quando analisamos as respostas sobre a utilização da leitura literária para trabalhar a educação antirracista, percebemos um deslocamento interessante na constituição discursiva das docentes. As falas de Ana, Clara, Antônia e Maria constroem um imaginário em que a disciplina de Língua Portuguesa é vista como espaço estratégico para a aplicação da Lei 10.639/03. Isso se materializa, por exemplo, quando Ana afirma: “o texto tem o poder de transmitir a mensagem que a gente quer” e quando Clara diz: “o preconceito, o racismo... eles se manifestam nas palavras também, né?”. Essas formulações discursivas apontam para um movimento de apropriação da disciplina como locus de enfrentamento ao racismo, o que rompe, ainda que parcialmente, com o entendimento anterior de que essa tarefa caberia exclusivamente à disciplina de História.

É possível observar que os enunciados produzem sentidos que reconhecem a centralidade da linguagem tanto na reprodução quanto no combate ao racismo. Isso se evidencia quando as professoras mencionam que “o racismo se manifesta nas palavras” e que “a lei precisa da nossa disciplina pra acontecer de verdade”. Contudo, esses discursos também revelam que tal reconhecimento ainda não se traduz, de maneira efetiva, em práticas pedagógicas sistemáticas e contínuas, sendo muito dependente de iniciativas isoladas, de formações externas e de escolhas pessoais.

Na perspectiva da Análise do Discurso, os sentidos construídos nesses enunciados não são individuais, mas atravessados por formações discursivas maiores, historicamente constituídas, que tanto permitem quanto limitam o dizer. Assim, a efetividade da Lei 10.639/03 nas aulas de Língua Portuguesa ainda se encontra tensionada entre o desejo das professoras, os limites institucionais, os currículos eurocentrados, a ausência de materiais didáticos adequados e uma formação docente que historicamente negligenciou a centralidade da questão racial na construção da educação brasileira.

Portanto, a análise permite concluir que, embora haja movimentos discursivos de resistência e de reconfiguração das práticas pedagógicas — especialmente a partir das formações continuadas e de projetos antirracistas locais —, a implementação plena da Lei 10.639/03 ainda esbarra em uma série de entraves estruturais, históricos e ideológicos. Como nos alerta Orlandi (2000), é nas margens do dizer, no que é silenciado, esquecido ou apenas sugerido, que se revelam as contradições e os desafios para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista.

Para Orlandi (2000), “o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (Orlandi, 2000, p. 42). De tal modo, as falas das professoras revelam uma percepção significativa sobre o papel da leitura literária como instrumento para a efetivação da Lei 10.639/03 no ensino de Língua Portuguesa. Como podemos observar através dos sentidos atribuídos à leitura e à educação antirracista pelas docentes entrevistadas: As professoras reconhecem o potencial da disciplina como espaço estratégico para promover o debate racial: “*Então... eu vejo que o ensino de Língua Portuguesa é um espaço privilegiado, né? Porque... a gente trabalha com texto o tempo todo!*”. Podemos notar através do discurso da professora que ela reconhece e compreende a função social da leitura e da linguagem. O que coloca a literatura como uma ferramenta à disposição da mediação de temas ligados à cultura afro-brasileira, contribuindo assim para a construção de subjetividades antirracistas.

Em mais de uma das falas das professoras entrevistadas, percebemos a preocupação das docentes acerca do modo como o racismo se manifesta também por meio das palavras, ao mencionarem: “*O preconceito, o racismo... eles se manifestam nas palavras também*”; “*A gente precisa se policiar porque temos um vocabulário que traz palavras racistas*”. De tal modo, essa preocupação denota que ensinar Língua Portuguesa vai muito além de reduzir a língua ao ensino de normas gramaticais, ortográficas ou a percepção da estrutura dos gêneros textuais. A leitura também é responsável por formar consciência crítica. Ou seja, a leitura de textos literários se articula com o letramento racial crítico, possibilitando que os alunos identifiquem práticas linguísticas racistas e sejam capazes de ressignificá-las.

A professora e pesquisadora Maria Aparecida de Jesus Ferreira, ressalta que “o letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, em nossas famílias, nas nossas relações sociais” (Ferreira, 2015 p.138). Em concordância com a autora, reforçamos a necessidade da intencionalidade pedagógica para combater o racismo na escola. É importante lembrar que a Lei 10.639/03 não nos dá a opção de trabalharmos ou não essas temáticas nas aulas. Ela nos obriga a pensar e planejar estratégias para inserir as temáticas relacionadas às africanidades e cultura afro-brasileira nos currículos. E destacamos ainda, que o antirracismo precisa perpassar às discussões sobre o preconceito racial. Precisa enaltecer essa cultura e o conhecimento produzido por e através dela. Para Gomes (2005, p. 149), é imprescindível:

[...] construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra

e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores.

Ainda neste contexto, perguntamos às professoras se elas já presenciaram ou tomaram conhecimento de situações de discriminação racial no ambiente escolar. Para as respostas afirmativas, pedimos que descrevessem como ocorreu e quais foram as intervenções adotadas por elas. Obtivemos os seguintes relatos:

Ah... infelizmente sim. Eu lembro de uma situação que me marcou muito... no momento da aula tinha uma turminha no fundo da sala conversando, enquanto faziam a atividade. De repente, começaram a rir. Me aproximei do grupo e perguntei o que estava acontecendo. Percebi que uma das meninas havia desenhado uma colega negra... ela tinha o cabelo bem crespo, bem volumoso, né? Além de desenhá-la, escreveu no papel próximo ao desenho a frase “cabelo de bombril”, essas coisas assim, sabe? A menina ficou muito triste, abaixou a cabeça... e se permaneceu calada... Eu sabia que precisava fazer alguma coisa, mas confesso que no momento fiquei meio sem ação. Mesmo assim, parei a aula e conversei que não é legal fazer com o outro o que a gente não gosta que faça com a gente. Falei que racismo é crime e que não podemos praticá-lo. Mas é um trabalho contínuo, viu? De vez em quando surgem também uns apelidos racistas... Aí eu sempre converso com eles. (Ana-professora)

Teve uma vez na volta do recreio... um aluno entrou falando que um colega negro tinha sido chamado de macaco no recreio por outro menino da turma... Aproveitei pra dizer que isso não é algo bom e que a gente precisa aprender a se respeitar e que a cor da nossa pele não faz da gente melhor e nem pior que ninguém. Que somos todos iguais. Citei exemplos de racismo como o que fazem com o jogador, Vini Júnior e depois mandei o menino que ofendeu o colega para a direção da escola. Conversaram e mandaram ele de volta pra sala. Não sei ao certo o que fizeram lá... Ah, houve uma ocasião também em que em outra escola, estávamos vivenciando um projeto afro e dividi a turma em grupos e cada grupo ficou com um tema. Um dos grupos ficou com a religião de matrizes africanas... Eu me lembro que uma das mães veio à escola e fez o maior barraco. Disse que a filha dela não ia fazer macumba. Que achava um absurdo a escola ensinar esse tipo de coisa. Aí eu conversei com ela e expliquei sobre isso era intolerância religiosa e que precisávamos exercitar o respeito. Ela não se convenceu e disse pra tirar a filha da equipe. (Clara-professora)

Olha, racismo, racismo mesmo não. Mas apelidos eles sempre colocam uns nos outros. E com os alunos negros sempre tem uns mais pasados, como chamar o colega de macaco, cabelo de bombril. Essas coisas que eles sempre fazem com os colegas. Não só com os negros. Acho até que aqui é meio tranquilo quanto a isso. Sem contar que a gente sempre conversa sobre o respeito às diferenças e isso ajuda muito. (Antônia-professora)

Na verdade nem sei ao certo se posso chamar de racismo. Na adolescência é muito comum eles se apelidarem, fazer hora com a cara dos colegas... Aí sempre tem aqueles que querem aparecer mais, né? Apelidam quem é magro, quem é gordo, quem usa óculos... Essas coisas, né? E aí os alunos negros também não escapam. Sempre tem apelidos pra os colegas negros também. Mas quando acontece na sala, eu sempre faço as intervenções e converso com eles sobre essa atitude que não é legal. (Maria-professora)

Ao analisar as respostas das docentes sobre situações de discriminação racial no espaço escolar, percebe-se que os sentidos que atravessam seus discursos são marcados, sobretudo, por deslocamentos, tensionamentos e contradições. Esses discursos operam na fronteira entre o reconhecimento do racismo e sua naturalização, algo que, segundo Orlandi (2000), está diretamente relacionado às condições históricas e ideológicas que organizam o dizer sobre a questão racial no contexto escolar.

A fala de Ana é emblemática ao afirmar: “Percebi que uma das meninas havia desenhado uma colega negra... e escreveu no papel ‘cabelo de bombril’”. Este enunciado materializa a inscrição do racismo no cotidiano escolar, atravessando os corpos e os símbolos. O efeito de sentido produzido aqui explicita que o racismo não é um evento isolado, mas sim uma prática discursiva socialmente compartilhada, que circula nas falas, nos gestos e nas interações. Entretanto, quando a professora diz: “Confesso que no momento fiquei meio sem ação”, revela-se um deslocamento discursivo que evidencia os limites da formação docente para intervir, de maneira contundente, frente às práticas racistas. A resposta imediata, embora necessária, se restringe a uma intervenção pontual, centrada na lógica moral do “não fazer com o outro aquilo que não quer para si”, o que não atinge, de fato, a estrutura ideológica do racismo.

O discurso de Clara traz, de forma contundente, a materialidade do racismo religioso presente nas escolas, quando relata: “Uma das mães veio à escola e fez o maior barraco. Disse que a filha dela não ia fazer macumba”. A escolha lexical da palavra “macumba”, aqui utilizada de forma pejorativa, reforça o funcionamento discursivo da intolerância religiosa no espaço escolar. Como aponta Orlandi (2015), os sentidos não estão nas palavras isoladamente, mas nas redes discursivas que as atravessam. Nesse caso, o termo aciona toda uma memória discursiva de estigmatização das religiões de matriz africana, que opera na sociedade e, conseqüentemente, reverbera dentro da escola. A reação da mãe, portanto, não é um ato isolado, mas expressão de uma formação discursiva hegemônica que criminaliza e inferioriza as culturas afro-brasileiras.

Por outro lado, o enunciado de Clara também revela um efeito de resistência discursiva, na medida em que ela nomeia a situação como “intolerância religiosa” e mobiliza uma contra-narrativa ao dialogar com a mãe e defender o projeto escolar. Contudo, a própria afirmação de que a mãe “não se convenceu” evidencia os limites das intervenções isoladas quando não há um projeto educativo antirracista institucionalizado e fortalecido.

As falas de Antônia e Maria, por sua vez, revelam efeitos de apagamento e de minimização do racismo. Quando Antônia afirma: “Olha, racismo, racismo mesmo não. Mas apelidos eles sempre colocam uns nos outros”, percebemos um movimento discursivo que tenta suavizar o impacto do racismo, reduzindo-o a “brincadeiras” ou “apelidos”. Esse deslocamento

discursivo demonstra o funcionamento da negação — mecanismo apontado por Orlandi (2000) como estratégico na produção de sentidos — em que o não dito, ou dito de forma amenizada, cumpre o papel de preservar as estruturas simbólicas do racismo.

A fala de Maria também vai nesse mesmo caminho ao dizer: “Nem sei ao certo se posso chamar de racismo”, demonstrando uma hesitação discursiva que reforça o quanto o racismo, especialmente aquele naturalizado no cotidiano escolar, é muitas vezes invisibilizado ou deslegitimado. Essa hesitação, contudo, não é casual, mas resultado de condições de produção marcadas pela ausência histórica de formação crítica sobre relações raciais no processo de formação docente, o que impacta diretamente na constituição dos sentidos atribuídos às práticas discriminatórias.

De forma geral, é possível observar que, embora as docentes reconheçam as situações de discriminação e tentem intervir a partir de estratégias discursivas baseadas na moralidade do respeito e da igualdade, essas intervenções, em sua maioria, operam no campo da superficialidade, não tensionando as estruturas mais profundas do racismo. As professoras mobilizam discursos de igualdade — “somos todos iguais”, “a cor da pele não faz ninguém melhor ou pior” — que, embora bem intencionados, podem reforçar uma lógica de apagamento das diferenças e das especificidades culturais, históricas e identitárias dos sujeitos negros.

Nesse sentido, a análise permite compreender que as práticas discursivas das docentes estão atravessadas por uma tensão constante entre o desejo de combater o racismo e a limitação imposta por uma formação pedagógica que, historicamente, não contemplou o enfrentamento das questões raciais como eixo estruturante do currículo. Como nos lembra Orlandi (2000, p. 30), “o que não é dito também produz sentidos”, e, no caso analisado, o silenciamento sobre a centralidade do racismo estrutural no processo educativo aparece como uma das grandes barreiras para a efetivação de uma educação antirracista.

Diante disso, reforça-se a necessidade de que o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar extrapole as intervenções pontuais e se constitua como parte de um projeto pedagógico comprometido com a justiça social, com a valorização da história e cultura afro-brasileira e com a desconstrução das práticas racistas que ainda atravessam o cotidiano escolar. A Análise de Discurso aqui realizada evidencia, portanto, que os sentidos não são fixos, mas disputados, e que cabe à escola assumir um posicionamento político e ético na produção de discursos que rompam com a lógica da subalternização e da opressão racial.

A análise das transcrições revela que as professoras reconhecem a ocorrência de situações de discriminação racial no ambiente escolar, embora, por vezes, apresentem dificuldades em nomear tais situações como *racismo* e, conseqüentemente, em agir de forma

mais incisiva e institucionalizada. Suas respostas evidenciam três dimensões principais: o reconhecimento dos episódios, as formas de intervenção docente e os limites na compreensão e no enfrentamento do racismo na escola. Com base em Orlandi (2015), entende-se que os significados presentes nas falas das entrevistadas não se limitam ao conteúdo literal de suas palavras. Eles são constituídos também pelas circunstâncias em que esses discursos foram produzidos. Isso implica considerar as posições sociais ocupadas pelos sujeitos, os discursos que os atravessam e os efeitos de sentido que se constroem na interação entre linguagem e contexto histórico-social.

Assim, as falas das docentes demonstram que, embora os episódios relatados sejam nitidamente configurados como práticas racistas, tais como o uso de expressões pejorativas referentes ao cabelo crespo ou a animalização de corpos negros, há uma certa hesitação ou minimização ao nomear essas ações como racismo. Observemos os trechos que comprovam o que fora mencionado: *“Olha, racismo, racismo mesmo não. Mas apelidos eles sempre colocam...”*; *“Na verdade nem sei ao certo se posso chamar de racismo.”* Entretanto, a postura pode ser interpretada como um reflexo da força do mito da democracia racial, que opera como um silenciador das tensões raciais no cotidiano escolar. Tal percepção contribui para a naturalização de violências simbólicas e impede a construção de uma resposta pedagógica mais estruturada, comprometida com o enfrentamento do racismo como fenômeno social e histórico.

No que se refere às ações das professoras para intervir em casos de racismo, embora bem intencionadas, se baseiam, em sua maioria, em princípios de respeito ao outro e igualdade entre os alunos, sem a problematização mais profunda dos mecanismos estruturais do racismo, sem nomeá-lo e associando-o a episódios de bullying: Como percebido nos trechos: *“Falei que racismo é crime e que não podemos praticá-lo.”* *“Somos todos iguais.”* *“Sempre converso com eles sobre essa atitude que não é legal.”* De tal modo, o discurso das professoras denotam que tais intervenções revelam uma perspectiva moralizante e individualizante do fenômeno, desconsiderando sua dimensão estrutural e histórica, como apontam autores como Nilma Lino Gomes (2003) e Sueli Carneiro (2005). Ao tratar o racismo como “falta de respeito” ou “brincadeira de mau gosto”, esvazia-se seu caráter político e impede-se que a escola se constitua como um espaço de formação crítica e emancipatória. Neste contexto, Santos (2007) salienta que:

[...] a formação do educador para o tratamento da diversidade étnica e racial, no contexto escolar, é de suma importância para uma prática profissional cotidiana e segura para a inclusão da diversidade racial. No entanto, o não acesso à informação e formação específica para a sua prática educativa em relação à temática, não o isenta

da responsabilidade e sensibilidade com o tratamento da diversidade e proteção dos alunos frente às situações de discriminação. (2007, p. 77)

Em concordância com o que fora exposto anteriormente, compreendemos que a escola como um espaço plural, precisa estar preparada para lidar com as diversidades e para enfrentar situações discriminatórias de racismo. É necessário agir de forma planejada e intencional. Mas, será que as professoras e professores estão, de fato, preparados para mediar situações de conflito que envolvam estas questões raciais? Com o intuito de compreender os sentimentos docentes em relação à questão, perguntamos às professoras se elas sentiam-se preparadas para discutir e trabalhar as temáticas que determinam a Lei 10.639/03. Pedimos também para mencionarem o que seria necessário para que se sentissem mais apropriadas e seguras para tratar do assunto. Seguem os relatos:

Então... eu até tento, sabe? Me esforço pra trazer os temas... Faço os meus planejamentos... Mas, sinceramente, às vezes fico insegura. Eu sinto que falta uma formação mais específica, assim... com exemplos práticos mesmo. Tipo, como abordar certos assuntos com os adolescentes... porque tem hora que a gente teme usar uma palavra errada, ou não saber lidar com uma reação deles. As formações daqui, como já falei antes, trazem projetos, sugestões de leituras e de atividades, mas mesmo assim acho insuficiente, porque é só uma vez por mês e o tempo é curto, né? Seria bom algo mais voltado pra minha realidade de sala... Talvez um material estruturado com materiais, estratégias, sabe? A gente quer fazer, mas precisa de apoio também. (Ana-professora)

Olha, eu diria que me sinto mais preparada hoje do que há alguns anos. Porque agora a gente já discute essas temáticas e como aparecem muitos casos na mídia, os alunos acabam falando sobre o assunto e acaba abrindo espaço para debater. Os textos também nos ajudam muito a se apropriar. Mas... É, acho que ainda preciso me preparar mais. Infelizmente a gente não tem muito tempo pra fazer cursos. Acho que a formação ajuda. Mas ainda é pouco. Os livros também não trazem muita coisa sobre o assunto. O que a gente pode, a gente faz, né? (Clara-professora)

Mais ou menos... Mas entendo que essa é uma luta que é de todo mundo, né? Não só dos negros. Então eu faço da melhor maneira. Mas acho só a gente em sala não é suficiente. Deveriam ter projetos... Coisas desse tipo, né? Que envolvesse os alunos, levasse eles a perceber que o racismo não é algo bom. Aqui até tem. Mas só no mês da consciência negra. Tem uma professora muito boa que organiza. Aí a gente se envolve. Seria bom também um material com textos... Atividades com esses temas, sabe? (Antônia-professora)

Pra falar a verdade, não! Eu faço. Levo textos, debato com os alunos, eles fazem atividades e a gente lê também. Mas acho que precisaria de mais preparação. A Lei vem e não vem acompanhada de preparação para os professores. A faculdade não prepara pra isso. E a gente acaba fazendo o nosso melhor. Porque não é fácil tratar desses temas mais sensíveis, né? Sem contar que a gente é que precisa providenciar material, porque os livros deles nem sempre trazem... Na biblioteca da escola também não tem acervo de livros literários suficiente pra todos os alunos. A gente até compartilha o PDF, mas nem sempre leem. Seria bom um material, tipo um livro que trouxesse textos e atividades. (Maria-professora)

Ao analisar os discursos das professoras, percebemos um conjunto significativo de percepções e sentimentos compartilhados acerca de sua preparação e segurança para trabalhar a Lei 10.639/03 no componente curricular de Língua Portuguesa. A análise permite evidenciar quatro eixos centrais: a consciência sobre a importância do tema, a insegurança diante da prática pedagógica, as lacunas na formação docente, e as sugestões para o fortalecimento da implementação da Lei. A perspectiva de Orlandi (2015) complementa essa análise ao destacar que o discurso não é neutro nem transparente, mas atravessado por relações de poder, memória discursiva e historicidade.

O enunciado das professoras se constitui a partir de um espaço discursivo tensionado, onde operam diferentes formações discursivas: de um lado, a formação que sustenta os princípios da educação antirracista e da implementação da Lei 10.639/03; de outro, a formação que expressa as limitações históricas, estruturais e formativas da escola brasileira no que diz respeito às relações étnico-raciais.

Quando Ana afirma: “Eu até tento, sabe? Me esforço pra trazer os temas... Faço os meus planejamentos... Mas, sinceramente, às vezes fico insegura”, ela produz um deslocamento de sentido que evidencia o embate entre o desejo de atender às demandas da lei e os limites institucionais e formativos. A insegurança que emerge em seu discurso não é apenas pessoal, mas resultado das condições de produção que, historicamente, invisibilizaram as discussões sobre raça na formação inicial docente. Como lembra Orlandi (2000), “o sujeito fala a partir de lugares que são ocupados no interior das formações ideológicas”. Logo, a insegurança não é isolada, mas reflexo de um sujeito que ocupa o lugar de um profissional que não foi preparado, no processo formativo, para esse enfrentamento.

Esse funcionamento discursivo se repete na fala de Clara, que, ao dizer: “Acho que ainda preciso me preparar mais”, demonstra que, mesmo após certo avanço nas discussões, permanece um vazio formativo. Ela recorre a uma estratégia discursiva muito presente: o apoio nas discussões motivadas por acontecimentos midiáticos — “como aparecem muitos casos na mídia, os alunos acabam falando sobre o assunto e acaba abrindo espaço para debater”. Isso revela que, na ausência de uma estrutura pedagógica consolidada e de um currículo intencionalmente antirracista, os debates dependem de acontecimentos externos que, muitas vezes, são mediados pela dor, pela violência e pelo espetáculo do racismo.

As falas de Antônia e Maria reforçam esse quadro. Antônia expressa uma percepção coletiva da luta ao dizer: “Entendo que essa é uma luta que é de todo mundo, né? Não só dos negros”. No entanto, rapidamente desloca esse entendimento para uma lógica de

responsabilização episódica e pontual, centrada nos projetos que ocorrem majoritariamente no mês da consciência negra. Este deslocamento discursivo reflete uma formação ideológica que encara a luta antirracista como episódica, e não como eixo transversal e permanente do fazer pedagógico. Como diria Orlandi, há uma “regularidade discursiva” que estrutura esse dizer, atravessado por uma memória discursiva escolar que naturalizou o apagamento das questões raciais, reservando-as ao campo do excepcional e do comemorativo.

Maria, por sua vez, tensiona diretamente a política educacional quando afirma: “A Lei vem e não vem acompanhada de preparação para os professores”. Esse dizer desvela o não dito das políticas públicas: a ausência de um planejamento efetivo que dê suporte material, formativo e curricular à implementação da Lei. Essa ausência reverbera na precarização do trabalho docente, que precisa recorrer aos próprios esforços, à busca de PDFs e materiais avulsos, como indica sua fala: “Na biblioteca da escola também não tem acervo... A gente até compartilha o PDF, mas nem sempre leem”. Aqui, evidencia-se o atravessamento das condições materiais de existência na produção dos sentidos sobre o trabalho com a educação antirracista.

Outro elemento recorrente nas quatro falas é o desejo por “materiais estruturados”, “textos e atividades”, “estratégias” e “formações práticas”, que surge como demanda constante. Este desejo revela, na perspectiva da Análise de Discurso (AD), a tentativa do sujeito docente de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial e pelas políticas públicas, tensionando os limites entre a autonomia pedagógica e a responsabilidade do Estado.

As falas das professoras evidenciam que há um reconhecimento claro da importância da Lei 10.639/03 e do papel da escola na luta antirracista, como podemos evidenciar nos trechos: “*A gente quer fazer, mas precisa de apoio também.*”; “*Essa é uma luta que é de todo mundo, né? Não só dos negros.*” Assim, compreendemos que o discurso revela uma disposição para a ação, ainda que permeada por desafios. Tal reconhecimento é essencial, pois indica que as professoras compreendem o papel da educação na superação do racismo e da invisibilização das culturas negras na escola.

Entretanto, apesar da consciência da importância do tema, as falas evidenciam sentimentos de insegurança, especialmente sobre como abordar a temática com os estudantes: “*Tem hora que a gente teme usar uma palavra errada...*”; “*Não é fácil tratar desses temas mais sensíveis, né?*”. Nesse contexto, suscitamos a possibilidade de que esse “receio” de abordar as temáticas da Lei, podem ser provenientes de uma formação inicial e continuada fragilizada e que não tem apropriado os docentes para desenvolverem um trabalho pedagógico crítico, seguro e estruturado sobre as relações étnico-raciais, o que percebemos através da fala: “*A faculdade não prepara pra isso.*” Ou seja, o receio de gerar reações negativas ou de lidar

com situações sensíveis sem preparo reforça a necessidade de formações antirracistas comprometidas com a prática docente. Com base em Orlandi (2023), as declarações partem de uma perspectiva que articulam suas práticas educacionais aos efeitos na vida dos estudantes, elementos presentes no discurso pedagógico.

A partir da perspectiva de Orlandi (2000), os silenciamentos também são produtores de sentido. Observa-se, nas respostas, a ausência de menções a autores negros, a epistemologias africanas e afro-brasileiras, ou a práticas decoloniais como base para a construção das práticas pedagógicas. Esse não dito revela a permanência de um currículo eurocentrado, que condiciona as possibilidades do dizer e do fazer docente, mesmo diante de uma lei que visa justamente romper com essa lógica.

Por outro lado, há também deslocamentos que se materializam nas tentativas das professoras de assumir uma posição discursiva antirracista, ainda que marcada por inseguranças e insuficiências. Quando Ana afirma: “A gente quer fazer, mas precisa de apoio também”, ela desloca a responsabilização do campo exclusivamente individual para o campo coletivo, institucional e estrutural, apontando a necessidade de compromisso das instâncias formativas e gestoras da educação.

Em contrapartida, as professoras relatam que, embora existam iniciativas da formação continuada do município, elas são insuficientes: “As formações daqui trazem sugestões de leituras e atividades, mas mesmo assim acho insuficiente...”; “Infelizmente a gente não tem muito tempo pra fazer cursos.” Percebemos através dos depoimentos que essas falas denunciam a ausência de políticas públicas robustas que assegurem formação antirracista de caráter permanente, interdisciplinar e voltada à realidade docente. A implementação da Lei 10.639/03 carece de instrumentalização pedagógica: não basta sua promulgação, é necessário garantir condições materiais, intelectuais e políticas para que ela aconteça.

Quando questionadas sobre o que seria necessário para que se sentissem mais apropriadas e seguras para tratar sobre as temáticas das relações étnico-raciais, as entrevistadas apontam caminhos importantes para fortalecer sua atuação. Dentre eles, estão: materiais estruturados, com textos literários e atividades já pensadas sob o viés da educação antirracista, projetos pedagógicos contínuos, não restritos ao mês de novembro, bibliotecas escolares abastecidas com acervos diversos, que contemplem autores e autoras negras e maior apoio institucional, para que o enfrentamento ao racismo seja uma ação coletiva da escola, e não responsabilidade isolada da professora.

Em resumo, ao avaliar o discurso das professoras entrevistadas, percebemos que elas demonstram engajamento ético e sensibilidade frente à necessidade de promover uma educação

antirracista no ensino de Língua Portuguesa. No entanto, suas falas revelam o descompasso entre a exigência da Lei 10.639/03 e as condições reais de sua implementação. A precariedade da formação inicial, a ausência de material didático adequado e a falta de apoio institucional são elementos que limitam a atuação docente, mesmo quando há disposição para agir.

Assim, Orlandi (2023), nos ajuda a compreender as falas das professoras como provenientes dos contextos reais de suas experiências docentes, que extrapolam a mera exposição descritiva. Elas estão impregnadas de sentidos produzidos com base nas condições históricas e sociais em que estão imersas.

Assim, essa análise permite reafirmar que a efetivação da Lei 10.639/03 exige ações articuladas entre políticas educacionais, gestão escolar e formação docente, além de um currículo comprometido com a justiça social e a valorização da história e cultura afro-brasileira. A escola, nesse contexto, precisa assumir sua centralidade na superação do epistemicídio e das violências raciais cotidianas, como propõe Sueli Carneiro (2005).

8.2 Vozes que Ecoam: Percepções Estudantis sobre a Lei 10.639/03

Nesta subseção, apresentamos as transcrições das entrevistas realizadas com os alunos, visando compreender suas percepções e experiências relacionadas à aplicação da Lei 10.639/03 no ambiente escolar. Sancionada em 2003, essa legislação tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, buscando promover uma educação antirracista e valorizar a diversidade cultural do país.

As vozes dos estudantes são fundamentais para avaliar a efetividade das práticas pedagógicas e identificar possíveis lacunas na implementação da lei. Por meio de suas falas, é possível perceber como a temática é abordada em sala de aula, quais materiais e recursos são utilizados e de que maneira isso impacta sua formação e compreensão sobre as relações étnico-raciais.

As entrevistas foram conduzidas de forma semiestruturada, permitindo que os alunos expressassem livremente suas opiniões e sentimentos. Entretanto, também seguiram um roteiro de três perguntas elaboradas anteriormente e que nortearam a conversa. As transcrições a seguir refletem não apenas as palavras ditas, mas também os silêncios e pausas que carregam significados importantes, oferecendo uma visão mais profunda sobre as experiências e percepções dos estudantes em relação à implementação da Lei 10.639/03 em sua trajetória

educacional. Vale ressaltar que foram entrevistados três alunos do 9º ano, individualmente. Foram duas do sexo feminino e um do sexo masculino. Todos (as) com a idade de 14 anos. Para manter a identidade dos discentes, criamos nomes fictícios: Liz, Júlia e Téó (alunos da escola), que constam ao final da fala de cada um deles (as).

Ao iniciar as entrevistas, perguntamos sobre o que os (as) estudantes compreendem por racismo e se já presenciaram ou vivenciaram alguma situação de preconceito racial na escola. Pedimos também para as respostas afirmativas, que dessem um exemplo. Seguem as respostas:

Eu entendo que...o racismo é uma forma de discriminação, de preconceito com uma pessoa pela sua raça, pela sua cor e que o racismo é algo muito errado... Eu tenho a consciência disso. Mas também sei que, infelizmente, ainda acontece por muitos lugares e eu já presenciei uma situação de racismo na escola com piadas, zombarias com um colega de classe, que outro colega chegou a ele, chamou de macaco, se referindo a ele. O colega achou graça, mas com certeza, no fundo, não foi engraçado e a professora que estava na sala corrigiu ele e explicou tudo, como esses apelidos são totalmente sem graça e são racismo, né? (Liz- aluna)

Para mim, na minha concepção sobre o racismo... é o preconceito de uma raça ou etnia, ou seja, na minha visão é a pessoa ter preconceito só por ela ser de tal cor, na minha opinião. Acho que é isso. E não. Eu sei que existe sim, mas nunca presenciei nenhuma situação de racismo. Nem na escola, nem em outro lugar. (Júlia- aluna)

O que eu entendo por racismo é quando uma pessoa discrimina e faz preconceito com outra por causa da etnia, da cor da pele dela. Pra mim é isso. E se eu já presenciei alguma vez?... Eu acho que não, né? Só os apelidos, como: Picolé de Asfalto, Sombra 3D, Zé Gotinha da Petrobras...(risos). Só. Mas aí eu acho que não é muito preconceito, porque quem sofre também faz, na verdade. Porque eles fazem primeiro e tal. Também apelidam os colegas. (Théo- aluno)

Analisamos as respostas corroborando com a AD de Eni Orlandi (2015), ao enfatizar que o discurso não é produzido de forma individual, mas emerge das condições sociais e históricas em que o sujeito está inserido, carregando marcas de diferentes formações discursivas. Assim, os alunos do 9º ano revelam percepções diversas sobre o racismo e sua manifestação no ambiente escolar. Enquanto alguns estudantes demonstram compreensão sobre o que é o racismo e reconhecem sua ocorrência na escola, outros minimizam ou não identificam determinadas situações como racistas, evidenciando a naturalização de práticas discriminatórias. Como apontam Bernardo; Maciel (2015, p. 199):

Conforme analisamos, ao tratar sobre os insultos raciais na escola, nas manifestações de racismo encaradas como “brincadeiras” são perceptíveis em jogos de palavras com denominações negativas relativas à população negra, quase sempre se referindo aos cabelos crespos e a traços como lábios e nariz. As expressões vistas com maior frequência assemelham os negros sempre aos macacos ou à feiúra. Tais ocorrências

são vistas como algo normal e sem levar em conta que tais práticas podem afetar a vida dos alunos negros em todas as suas dimensões.

Os enunciados dos(as) estudantes são atravessados por formações discursivas que revelam, de um lado, a consciência de que o racismo é uma prática social reprovável e, de outro, os mecanismos de naturalização e banalização desse fenômeno no espaço escolar. As falas demonstram como os sentidos sobre o racismo são produzidos a partir de tensões entre aquilo que é socialmente condenado no discurso normativo e aquilo que, na prática cotidiana, é naturalizado e reproduzido.

O enunciado de Liz apresenta uma formulação que se ancora no discurso dos direitos humanos e na compreensão normativa do que é racismo, quando afirma: “Racismo é uma forma de discriminação... e que é algo muito errado”. Contudo, a própria construção discursiva evidencia uma contradição social: o reconhecimento de que o racismo é errado não impede que ele seja reproduzido no espaço escolar, inclusive através de piadas e zombarias, como ela mesma relata. Quando narra o episódio do colega que chamou outro de “macaco”, mas que “achou graça”, emerge um funcionamento discursivo que desloca o racismo para o campo do humor, da brincadeira, atenuando seus efeitos de violência simbólica. Nesse dizer, percebe-se que, embora o sujeito reconheça o caráter discriminatório, também opera sob a lógica da naturalização da violência racial, como algo corriqueiro e, até certo ponto, legitimado pelos próprios pares. A atuação da professora, que intervém e explica que se trata de racismo, representa uma tentativa de deslocamento discursivo, rompendo, mesmo que pontualmente, com a memória discursiva que naturaliza esses atos no cotidiano escolar.

O discurso de Júlia, por sua vez, evidencia um outro mecanismo: a negação da vivência direta do racismo. Sua formulação — “Eu sei que existe sim, mas nunca presenciei” — revela um deslocamento que transfere o problema do racismo para um espaço externo, distante de sua realidade. Esse deslocamento pode ser interpretado, na perspectiva da Análise de Discurso, como um efeito da própria estrutura escolar que, historicamente, opera sob o silenciamento das questões raciais. Isso demonstra como o não dito também produz sentido, reforçando uma lógica na qual o racismo é percebido como algo que existe, mas que não é nomeado nem enfrentado de maneira contundente dentro dos espaços institucionais.

A fala de Théó é particularmente reveladora do quanto os efeitos de sentido do racismo são tensionados por uma lógica que mistura opressão e cumplicidade. Ao dizer: “Só os apelidos, como Picolé de Asfalto, Sombra 3D...” seguido de risos, Théó inicialmente desqualifica essas práticas como racismo, classificando-as como brincadeiras. Entretanto, ao justificar — “acho

que não é muito preconceito, porque quem sofre também faz” —, ele evidencia a circulação de uma memória discursiva que naturaliza e banaliza o racismo, transformando-o em interação cotidiana, onde até os sujeitos racializados são levados, pela lógica da sociabilidade escolar, a reproduzir os mesmos mecanismos que os violentam.

Esse funcionamento discursivo, como destaca Orlandi (2015), mostra que os sentidos não estão prontos, mas são sempre atravessados pelas condições de produção — materiais, históricas e ideológicas — que os constituem. Assim, o que se apresenta como “brincadeira” carrega, na verdade, marcas profundas de um processo de subjetivação atravessado pelo racismo estrutural, que opera na escola tanto naquilo que se diz quanto naquilo que se silencia.

Observa-se, portanto, que o racismo é, simultaneamente, reconhecido como errado e naturalizado nas relações interpessoais, o que revela uma ambiguidade nos processos formativos e discursivos que circulam no espaço escolar. As práticas racistas são, muitas vezes, resignificadas como brincadeiras, o que enfraquece a percepção de sua gravidade e perpetua formas sutis, porém contundentes, de violência simbólica. O silenciamento ou a negação da existência do racismo na escola não se dá por sua ausência, mas pela força dos discursos que, historicamente, invisibilizam essas práticas nas instituições educativas.

Os deslocamentos discursivos que aparecem nos enunciados refletem o déficit da escola em produzir práticas antirracistas contínuas e intencionais, o que faz com que os sentidos sejam regulados mais pela cultura social do racismo do que por uma pedagogia de enfrentamento. Esses elementos confirmam que, para além da presença formal da Lei 10.639/03, é fundamental que haja um engajamento institucional efetivo, capaz de disputar sentidos, reconfigurar práticas e instaurar uma educação verdadeiramente antirracista, capaz de romper com a lógica da reprodução da violência simbólica no espaço escolar.

Portanto, concordamos com os autores ao destacar como o racismo se manifesta no ambiente escolar por meio de insultos disfarçados de “brincadeiras”, frequentemente direcionados a características físicas da população negra, como cabelos crespos, lábios e nariz. Essas expressões, que associam negros a macacos ou à feiura, são muitas vezes naturalizadas e não reconhecidas como prejudiciais, apesar de afetarem profundamente a autoestima e o bem-estar dos alunos negros. Compreendemos também o quanto o racismo velado é um mal que necessita, urgentemente, ser combatido no ambiente escolar.

Por conseguinte, os(as) alunos (as) foram questionados sobre se acham que discutir racismo na escola é importante e por quê. Eles responderam:

“Ah, eu acho muito importante, sim. Porque, tipo assim, às vezes tem gente que fala umas coisas, umas brincadeiras, que na cabeça delas é normal, mas, tipo, machuca,

sabe? E se não tiver conversa, se não tiver alguém pra explicar, pra mostrar que isso não é certo, aí fica todo mundo achando que é só zoeira, que é só brincadeira. Eu mesma já vi muito isso acontecer... então acho que a escola tem, sim, que falar mais, fazer mais projetos, trazer mais conversas, pra gente entender melhor, né? Porque se não fala, parece que é uma coisa que nem existe, mas existe, e muito.” (Liz)

“Nossa, eu acho muito, muito necessário! Porque, tipo, o racismo tá aí, né? Tá na escola, tá na rua, tá em tudo. E se a gente não falar, quem vai falar, né? Tipo, se a escola não traz esse papo, fica parecendo que tá tudo certo, que é normal. E não é, sabe? Eu acho que quanto mais a gente conversa, mais a gente entende, e aí as pessoas param de achar que é mimimi ou que é coisa boba. Eu acho que tinha que ter mais aula sobre isso, mais leitura, mais tudo! Pra todo mundo entender de verdade o que é e como dói.” (Júlia)

“Ah... então... eu acho que é importante, sim. Porque, tipo, às vezes a gente nem percebe, sabe? Fala umas coisas, ou vê umas piadas rolando, e acha que é só zoeira. Mas depois que a gente conversa, que os professores explicam, aí a gente entende que não é, que é sério, que machuca mesmo. E também pra quem sofre isso, né? Pra eles não se sentirem mal, se sentirem, tipo, sozinhos, sabe? Acho que a escola tem que falar mais disso, sim, pra galera entender e parar com essas coisas.” (Théo)

Ao analisar as respostas dos (as) estudantes percebemos que elas revelam um entrecruzamento de sentidos, quando demonstram que tanto reconhecem o racismo como uma prática social condenável quanto evidenciam os mecanismos de sua banalização e naturalização no espaço escolar. Conforme postula Orlandi (2015), os sentidos não são fixos nem individuais, mas resultado das condições de produção históricas, materiais e ideológicas que os atravessam. Desse modo, o que os(as) discentes dizem sobre o racismo e sobre a necessidade da escola abordar essa temática se constitui como efeito direto dessas condições.

Na fala de Liz, observamos uma formulação discursiva ancorada na lógica dos direitos humanos e no reconhecimento social de que o racismo é uma prática inaceitável: “às vezes tem gente que fala umas coisas, umas brincadeiras, que na cabeça delas é normal, mas, tipo, machuca, sabe?”. A resposta revela que, embora haja uma compreensão do caráter ofensivo dessas práticas, elas ainda são tratadas como algo trivial, disfarçado de humor. Aqui, percebe-se o funcionamento de uma memória discursiva social e escolar que desloca o racismo para o campo da brincadeira, da piada, esvaziando-o de sua gravidade. Liz também evidencia, de forma contundente, que a ausência de uma abordagem intencional sobre o tema nas práticas escolares produz efeitos de silenciamento, fazendo com que o racismo pareça inexistente, mesmo estando presente de forma recorrente.

O discurso de Júlia, denota um teor de denúncia ao questionar: “se a gente não falar, quem vai falar, né?”. Ela também convoca a escola ao seu papel social e educativo no enfrentamento do racismo. Júlia rompe, ainda que simbolicamente, com o silenciamento institucional, evidenciando que, na ausência do debate, normaliza-se o inaceitável. A estudante

produz um deslocamento discursivo relevante, no qual inscreve a urgência da discussão sobre as relações étnico-raciais como parte indissociável do projeto pedagógico da escola. Sua fala traz marcas de uma consciência crítica forjada na própria experiência de perceber o racismo como uma realidade estrutural que atravessa tanto a escola quanto outros espaços sociais.

A fala de Théo também é reveladora, ao dizer: *“às vezes a gente nem percebe, sabe? Fala umas coisas, ou vê umas piadas rolando, e acha que é só zoeira”*. Ou seja, notamos que mesmo espontaneamente, ele escancara como o racismo se inscreve no cotidiano escolar de maneira banalizada e, muitas vezes, imperceptível aos olhos de quem reproduz tais práticas. Há, nesse enunciado, a manifestação de um deslocamento discursivo que evidencia como os próprios sujeitos, ao serem interpelados por discursos hegemônicos, passam a não reconhecer, de imediato, práticas racistas como violência. Contudo, quando Théo afirma que, após os esclarecimentos dos professores, *“a gente entende que não é, que é sério, que machuca mesmo”*, percebe-se é ainda mais urgente práticas pedagógicas intencionais que problematizem questões raciais em sala de aula.

De modo geral, os enunciados analisados deixam evidente que, embora os(as) estudantes reconheçam a importância de discutir o racismo e afirmem que essas conversas contribuem para desnaturalizar práticas discriminatórias, tal debate ainda não está suficientemente consolidado como prática sistemática no cotidiano escolar. Os discursos revelam uma constante tensão entre o desejo de uma educação antirracista e a força das memórias discursivas institucionais que historicamente produziram o apagamento das questões étnico-raciais do currículo escolar.

Conforme Orlandi (2015), os sentidos estão sempre em disputa, e é nesse movimento que os dizeres dos(as) estudantes se constituem. Eles(as) reivindicam, em suas falas, que a escola assuma, de fato, o seu papel na construção de uma educação que não se limite a denunciar o racismo como algo externo, mas que promova, intencional e permanentemente, processos educativos capazes de desconstruí-lo. Portanto, a análise dos enunciados permite afirmar que a efetiva implementação da Lei 10.639/03 exige que a escola não apenas reconheça a existência do racismo, mas se comprometa, de forma estrutural, com a produção de sentidos que rompam com a lógica da invisibilidade e da naturalização desse fenômeno no contexto escolar.

Posteriormente, perguntamos se os discentes já tiveram aulas ou projetos de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, que tratavam sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Para o caso afirmativo, questionamos sobre o que mais gostaram. As respostas foram:

Sim eu já tive um projeto sobre a cultura afro-brasileira e africana e eu gostei muito e eu acho que o que eu mais gostei foi de poder obter o conhecimento sobre a história

deles, sabe? Como eles são... um povo forte, que sofreu muito e que resistiu. Eu acho incrível! Eu acho que deveria ser mais conhecido e valorizado, então eu gostei muito de poder conhecer um pouco mais dessas histórias e queria ter mais aulas sobre isso. (Liz- aluna)

Sim. No ano passado eu tava no 8º ano e eu tive um projeto sobre a cultura afro. Não me lembro bem o nome agora... O que eu achei mais interessante foi a religião. Na realidade achei tudo interessante, mas gostei mais das religiões afro-brasileiras. (Júlia- aluna)

Sim, a gente tem com frequência essas aulas, a gente estuda bastante, o que eu mais gosto é da cultura. A cultura como as religiões, as lendas, a capoeira, as comidas. Eu acho legal. (Théo- aluno)

Os enunciados produzidos pelos(as) estudantes, quando questionados(as) sobre experiências escolares relacionadas à história e cultura afro-brasileira e africana, revelam movimentos discursivos marcados tanto por deslocamentos quanto por ressignificações. Esses dizeres são atravessados por formações discursivas que tensionam o currículo tradicional, eurocentrado, e, ao mesmo tempo, indicam os efeitos das poucas intervenções que buscam romper com essa lógica.

Na fala de Liz, observa-se uma produção de sentido que expressa admiração e reconhecimento da resistência e da força do povo negro: “um povo forte, que sofreu muito e que resistiu”. Este enunciado se ancora em uma formação discursiva que, embora reconheça a violência histórica sofrida, também resgata a potência e a resistência das populações negras. Ao dizer “eu acho incrível! Eu acho que deveria ser mais conhecido e valorizado”, Liz evidencia uma percepção crítica sobre o silenciamento dessas histórias no espaço escolar, bem como um desejo de que essas narrativas ocupem um lugar de maior centralidade na prática pedagógica. Este deslocamento discursivo rompe, ainda que parcialmente, com a memória discursiva escolar que historicamente apagou as contribuições da população negra.

O enunciado de Júlia revela, por sua vez, a circulação de sentidos que se vinculam ao exotismo e à curiosidade, especialmente quando menciona que “o que eu achei mais interessante foi a religião”. Embora o reconhecimento da cultura afro-brasileira esteja presente, percebe-se que o contato com esses saberes ainda ocorre de maneira episódica e pontual, sem um aprofundamento que permita romper com as representações estigmatizadas, sobretudo no que se refere às religiões de matriz africana, constantemente alvo de estigmatização na sociedade brasileira. O fato de não lembrar o nome do projeto reforça o lugar acessório que esse conteúdo ainda ocupa no currículo escolar.

A fala de Théo, por sua vez, traz um discurso mais naturalizado e descritivo: “a gente tem com frequência essas aulas... o que eu mais gosto é da cultura”. No entanto, o enunciado não especifica se essas práticas estão efetivamente comprometidas com uma perspectiva

antirracista ou se se tratam de abordagens superficiais e folclorizadas. Quando Théo elenca elementos como “as religiões, as lendas, a capoeira, as comidas”, há um funcionamento discursivo que pode tanto indicar uma valorização da diversidade cultural quanto a reprodução de uma abordagem que reforça os aspectos culturais como algo à parte, periférico ao currículo, muitas vezes desconectado das discussões estruturais sobre racismo, colonialismo e epistemicídio.

De acordo com Orlandi (2015), os sentidos não são dados, mas estão sempre sendo construídos na relação entre as formações discursivas, a memória discursiva e as condições de produção. As falas dos(as) estudantes indicam que, embora haja iniciativas na escola que tentam introduzir a história e a cultura afro-brasileira e africana, elas ainda se dão de forma insuficiente, muitas vezes sem a devida intencionalidade política e pedagógica necessária para produzir deslocamentos significativos na ordem discursiva escolar.

O que se evidencia, portanto, é que os efeitos de sentido produzidos revelam, de um lado, a potência de acessar narrativas até então apagadas — como bem expressa Liz — e, de outro, os limites da abordagem, que permanece, em parte, ancorada em práticas que tratam a cultura afro como objeto de curiosidade ou festividade, sem necessariamente articular essas práticas ao enfrentamento do racismo estrutural.

Assim, os deslocamentos discursivos observados são ainda incipientes e reforçam a necessidade de uma atuação mais contundente da escola no sentido de construir um currículo efetivamente antirracista, que vá além das datas comemorativas e das atividades isoladas. Como ensina Orlandi (2000), é na disputa pelos sentidos que se operam as transformações sociais, e, portanto, cabe à escola assumir a responsabilidade de romper com a memória discursiva que historicamente sustenta o epistemicídio, a invisibilização e a desumanização das populações negras.

As respostas dos estudantes entrevistados revelam experiências significativas com projetos e aulas que contemplaram, ainda que pontualmente, conteúdos voltados à história e à cultura afro-brasileira e africana. A partir da escuta atenta das falas, torna-se possível perceber não apenas o impacto positivo dessas iniciativas, mas também a forma como os(as) discentes mobilizam sentidos afetivos e cognitivos em torno do que foi aprendido.

Em conjunto, as falas refletem o potencial transformador de práticas educativas antirracistas no campo da leitura e da literatura, quando estas se propõem a visibilizar as vozes e histórias negras. Neste contexto, reforçamos a ideia em Pêcheux (2014), ao perceber que as falas não acontecem de forma isolada, mas reproduzem discursos que circulam no contexto escolar e social.

A valorização da cultura afro-brasileira expressa pelos(as) estudantes sugere que a escola pode ser um espaço de ressignificação das identidades, de enfrentamento ao preconceito e de promoção do reconhecimento e da igualdade. Contudo, também apontam para a necessidade de continuidade, aprofundamento e sistematização dessas práticas, para que não se limitem a ações pontuais ou projetos isolados, mas constituam, de fato, parte integrante do currículo escolar.

Neste sentido, perguntamos aos discentes se eles acham que a escola valoriza as culturas negras, afro-brasileiras e africanas e em que situações eles (as) pensam sobre o assunto. As respostas foram as seguintes:

“Olha... eu acho que, assim... valoriza um pouco, sabe? Tipo... tem alguns momentos que a gente fala sobre, principalmente no mês de novembro, aí fazem uns projetos, umas apresentações... Mas, sinceramente, acho que poderia ser bem mais, sabe? Porque às vezes parece que só lembram disso nessa época. E, assim... é uma cultura tão rica, tão importante, que merecia estar nas aulas o tempo todo, não só no mês da consciência negra. Eu, particularmente, fico muito feliz quando tem esses projetos... a gente aprende muita coisa, vê coisas que não tá nos livros... Mas, no dia a dia, nas aulas comuns, quase não aparece. Aí fico pensando que falta, né? Falta mesmo valorizar mais.” (Liz)

“Ah, então...eu acho que até tenta, sabe? Tem umas professoras que puxam esse assunto, fazem umas atividades...No ano passado, a gente fez um trabalho sobre religiões de matriz africana, foi bem legal. Mas, tipo, se for olhar no geral, eu não vejo tanto, não. Parece que só rola de vez em quando, não é uma coisa que tá presente sempre nas aulas. E eu acho que deveria, sabe? Porque é uma cultura muito bonita, muito importante, e que faz parte da nossa história. E quando não fala, parece que não existe, né? Parece que só existe quando é pra fazer trabalho ou apresentação no mês de novembro.” (Júlia)

“Então... acho que mais ou menos, sabe? Tem umas coisas, tipo uns projetos, umas palestras às vezes...Aí falam de cultura, de religião, de música...Aí eu acho legal, acho massa! Mas se você for olhar nas aulas do dia a dia, tipo assim, português, matemática, história, quase não aparece, sabe? Fica parecendo que é uma coisa separada... Só quando tem um evento, uma data especial, aí lembra. Mas, fora isso, não tem muito, não. Acho que a escola podia colocar mais, tipo, nas leituras, nos livros, nas atividades normais...Porque senão parece que é só pra cumprir um negócio lá e pronto.” (Théo)

Ao analisarmos os discursos dos(as) estudantes, notamos que eles são atravessados por formações ideológicas que os leva a: de um lado, reconhecer a importância da cultura afro-brasileira e africana e defender a sua valorização no espaço escolar; de outro, o discurso que revela a lógica da superficialidade e da fragmentação dessas práticas, circunscritas, majoritariamente, às datas comemorativas, especialmente ao mês de novembro.

Na fala de Liz, observa-se claramente esse embate discursivo. Ao dizer: “Valoriza um pouco, sabe? Tem alguns momentos que a gente fala sobre, principalmente no mês de novembro...”, ela aponta um funcionamento discursivo marcado pela intermitência da

abordagem. O uso de expressões como “um pouco” e “alguns momentos” evidencia um distanciamento da efetividade da implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar. Esse dizer é atravessado pela memória discursiva que historicamente subalterniza os saberes e as culturas negras no currículo, confinando-os ao espaço do episódico, do comemorativo e não da centralidade curricular.

Conforme Orlandi (2015), o discurso é efeito de sentidos produzidos pelas condições históricas e sociais. Assim, quando Liz afirma que “é uma cultura tão rica, tão importante, que merecia estar nas aulas o tempo todo”, ela opera um deslocamento discursivo, tensionando o não dito da escola, que mantém a cultura afro-brasileira em uma posição marginal. Este deslocamento funciona como resistência simbólica, uma reivindicação do sujeito aluno frente à lógica eurocentrada que estrutura o currículo escolar.

O enunciado de Júlia reitera esse funcionamento, quando afirma: “Parece que só rola de vez em quando, não é uma coisa que tá presente sempre nas aulas.” Aqui, emerge com força o efeito do silenciamento estrutural. Na perspectiva da Análise de Discurso, esse silenciamento não é ausência de fala, mas produção de sentido. Ao não inserir de forma contínua a história e a cultura afro-brasileira nas práticas pedagógicas, a escola reforça, discursivamente, a lógica da invisibilização. O dizer de Júlia traduz essa percepção: “quando não fala, parece que não existe”. Esse trecho evidencia a materialidade do discurso que, ao omitir, apaga existências, histórias e saberes.

Além disso, a fala de Júlia aponta que as práticas ocorrem por iniciativa de “umas professoras que puxam esse assunto”, revelando que a responsabilidade pela implementação da Lei 10.639/03 recai, muitas vezes, na vontade individual de alguns sujeitos e não em uma política institucionalizada. Tal fenômeno é interpretado, na AD, como uma condição de produção marcada pela ausência de um compromisso curricular e estrutural da escola com a educação antirracista.

Na fala de Théó, o funcionamento discursivo reforça ainda mais a percepção de que as ações educativas relacionadas à cultura negra são episódicas e desvinculadas do currículo formal. Ao dizer: “Fica parecendo que é uma coisa separada...”, Théó explicita que há uma cisão simbólica operando no interior das práticas pedagógicas: de um lado, o currículo normativo; de outro, as práticas pontuais, quase decorativas, que surgem em datas específicas. Esse dizer, na perspectiva de Orlandi (2000), revela um processo de deslizamento de sentidos, onde aquilo que deveria ser estruturante se torna acessório.

A expressão “senão parece que é só pra cumprir um negócio lá e pronto” sintetiza o efeito ideológico de um currículo que simula uma adesão à educação antirracista, mas que, de

fato, reproduz a lógica do cumprimento burocrático, esvaziado de compromisso político e pedagógico. Assim, o funcionamento discursivo das falas dos(as) alunos(as) escancara o tensionamento entre o discurso institucional — que se pauta em normativas legais como a Lei 10.639/03 — e a prática cotidiana, que permanece marcada por apagamentos, silenciamentos e pela não efetivação de uma educação antirracista.

Por último, os (as) estudantes foram perguntados (as) se sentem representados (as) nos livros didáticos e através das leituras que são realizadas em sala de aula. Eles (as) responderam:

Sim, eu me sinto representada nas aulas, nos livros e nas histórias que são contadas. Teve uma história esse ano, que uma professora de português contou pra mim, né? Quer dizer, pra turma no caso, que eu me senti muito representada, que foi sobre uma menina que um colega dela pediu pra ela um lápis de cor de pele. E ela ficou muito confusa e pergunta, né, fica pensando em qual cor ela pode entregar pra ele, porque são várias cores, são várias possibilidades. Então, eu me senti muito representada nessa história, né, principalmente por já ter acontecido comigo. Mas, assim, em geral eu me sinto representada assim. Já nos livros do dia a dia, acho que não trata muito dessas coisas. (Liz- aluna)

Acho que sim, de certa forma. Apesar de nunca ter sofrido algum tipo de preconceito por causa da minha cor, é algo que você não quer, sabe? E quer que as pessoas saibam que não é legal fazer isso só por causa da cor de uma pessoa. Então, de certa forma, sim. Me sinto representada nos livros. (Júlia- aluna)

Rapaz, eu me sinto representado sim. Até porque eu sou branco, né? Eu não sei se as pessoas negras se sentem, porque pra elas deve ser mais difícil, né? Mas pra mim é de boa! (Théo- aluno)

Os enunciados dos(as) estudantes, quando questionados(as) sobre sentir-se representados(as) nos livros didáticos e nas leituras realizadas em sala de aula, revelam efeitos de sentidos que emergem a partir das condições de produção estruturadas por uma escola que, historicamente, opera sob uma lógica de apagamento e de representação restrita das identidades negras no currículo e nos materiais didáticos.

No discurso de Liz, percebe-se um movimento discursivo que evidencia a carência de representatividade contínua. Ela relata: “Eu me senti muito representada nessa história...”, referindo-se a um episódio específico contado pela professora, que abordava a problemática do “lápis cor de pele”. Esse enunciado revela que sua experiência de representação não é fruto de um currículo estruturado de forma permanente e intencional, mas de momentos isolados, mediados pela sensibilidade docente, e não por uma política curricular consolidada.

Ainda que Liz diga “em geral eu me sinto representada”, imediatamente tensiona esse sentido ao afirmar que “nos livros do dia a dia, acho que não trata muito dessas coisas”. Aqui emerge um deslocamento discursivo, no qual o sujeito tenta se posicionar de forma afirmativa,

mas os efeitos de sentido da sua própria experiência revelam que a presença de narrativas negras ainda é esporádica, pontual e não estruturante no currículo. Como aponta Orlandi (2000), esse dizer se ancora em uma memória discursiva escolar que historicamente marginaliza as epistemologias negras, limitando a construção de sentidos de pertencimento para os sujeitos negros.

O enunciado de Júlia manifesta um funcionamento discursivo que mescla empatia e distanciamento. Ao dizer “Acho que sim, de certa forma...”, ela se posiciona de maneira hesitante, o que já sinaliza uma insegurança sobre a efetiva representatividade. Sua fala reforça que sua percepção sobre racismo e representatividade é construída a partir de uma relação indireta, pois não vivenciou situações de preconceito racial. Isso evidencia uma formação discursiva própria dos sujeitos que, por ocuparem um lugar racialmente não marcado pela opressão, produzem sentidos de empatia, mas carecem de uma compreensão mais aprofundada da dimensão estrutural do racismo e de seus efeitos no cotidiano escolar.

O enunciado de Théo é o que mais explicitamente evidencia os atravessamentos do lugar social e racial no funcionamento dos sentidos. Ao afirmar “Rapaz, eu me sinto representado sim. Até porque eu sou branco, né?”, Théo produz um dizer que desnuda as assimetrias raciais no processo de construção dos sentidos de pertencimento e representação. Seu reconhecimento de que “pra mim é de boa” evidencia, discursivamente, como o currículo e os materiais didáticos operam majoritariamente na lógica da branquitude como universal. Esse enunciado, na perspectiva da AD, revela o que Orlandi (2015) denomina de regularidades discursivas, nas quais a branquitude se constitui como norma, e qualquer outro marcador identitário — no caso, a negritude — aparece como exceção, quando aparece.

Além disso, quando Théo afirma “eu não sei se as pessoas negras se sentem, porque pra elas deve ser mais difícil”, ele mobiliza um deslocamento discursivo que, ao mesmo tempo que reconhece a dificuldade do outro, também evidencia a naturalização da sua própria centralidade no espaço escolar. Isso aponta para a reprodução, muitas vezes inconsciente, do que Sueli Carneiro (2005) chama de pacto narcísico da branquitude, que consiste na manutenção dos privilégios raciais e na invisibilização dos sujeitos negros como centro do processo educativo.

Os efeitos de sentido observados revelam que a representatividade racial nas práticas pedagógicas aparece de forma episódica, pontual e não estruturada de maneira contínua e sistemática. Os deslocamentos discursivos revelam uma tentativa, especialmente dos sujeitos negros, de encontrar espaços de identificação, ainda que esses sejam esporádicos e dependam da iniciativa de docentes sensíveis, e não de uma política institucional consistente.

A percepção dos estudantes brancos revela como a branquitude se estrutura como parâmetro universal no currículo, o que produz conforto identitário para esses sujeitos, em contrapartida à dificuldade dos sujeitos negros de se reconhecerem plenamente representados. As respostas também escancaram os silenciamentos institucionais: ausência de autores(as) negros(as), de narrativas afrocentradas e de epistemologias que rompam com o currículo eurocentrado.

A análise permite afirmar que os sentidos de representatividade, tal como aparecem nos enunciados dos(as) estudantes, estão atravessados por uma memória discursiva colonial, que organiza os espaços de fala, os conteúdos e as narrativas presentes na escola. A ruptura com essa lógica exige não apenas ações pontuais, mas a transformação das condições de produção dos sentidos no ambiente escolar, o que passa necessariamente pela construção de um currículo antirracista, pela formação docente continuada, pela revisão dos materiais didáticos e pela centralização das epistemologias negras como produtoras de conhecimento legítimo.

Como afirma Orlandi (2000, p. 30), “os sentidos estão sempre em movimento, nunca estão prontos ou fechados”. Assim, é papel da escola tensionar esses sentidos e disputar a produção de uma pedagogia que, de fato, seja emancipatória, antirracista e comprometida com a dignidade de todas as existências.

As falas dos(as) estudantes evidenciam a importância de se sentir representado(a) nas práticas de leitura e nas narrativas presentes nos materiais didáticos, apontando tanto conquistas quanto lacunas que persistem na efetivação de uma educação verdadeiramente plural e antirracista.

A primeira fala é especialmente significativa por trazer uma situação concreta de identificação com uma narrativa que problematiza, de maneira sensível, o racismo estrutural presente na linguagem cotidiana: o uso do termo “cor de pele” como sinônimo de uma tonalidade única, que historicamente se refere à pele branca. A estudante relata como essa história a tocou profundamente, por espelhar uma experiência vivida por ela mesma. Sua fala destaca o poder da literatura e da oralidade em proporcionar reconhecimento, como defendem autores como Candau (2008) e Nilma Lino Gomes (2012), ao afirmar que a representatividade nas narrativas pode gerar pertencimento e autoestima, sobretudo para estudantes negras e negros. Ao mesmo tempo, a mesma estudante denuncia, ainda que sutilmente, a limitação dos livros didáticos ao afirmar: “nos livros do dia a dia, acho que não trata muito dessas coisas”. Tal comentário evidencia que, apesar de avanços pontuais, o material didático ainda carece de representações significativas da população negra, especialmente em suas múltiplas dimensões de subjetividade, ancestralidade e resistência.

A segunda resposta, embora menos detalhada, revela uma percepção de empatia e de desejo por justiça racial. A estudante afirma nunca ter sofrido preconceito diretamente, mas reconhece a importância da representatividade como forma de dizer às outras pessoas que o racismo é inaceitável. Trata-se de uma fala que aponta para uma consciência ética e afetiva, que pode ser ampliada com ações pedagógicas que promovam leituras críticas da realidade e da literatura.

A terceira fala escancara uma dimensão muitas vezes silenciada nas discussões sobre representatividade: a percepção do privilégio racial. Ao afirmar que se sente representado nos livros “porque é branco”, o estudante aponta de forma explícita a hegemonia branca presente nas narrativas escolares, e sugere que essa representatividade “de boa” não é garantida às pessoas negras. Apesar da fala ser breve, ela traz elementos valiosos para a compreensão das dinâmicas de exclusão simbólica que operam nos currículos escolares. Isso porque, conforme destacam Gomes (2012) e Ribeiro (2017), o currículo não é neutro, ele reflete e reproduz relações de poder. E se os livros e leituras refletem majoritariamente personagens, autores e histórias brancas, o que está sendo construído é um imaginário que nega a pluralidade cultural brasileira.

Em síntese, as entrevistas com os(as) estudantes revelam a urgência de práticas educativas comprometidas com a ampliação da representatividade negra nas leituras escolares, não apenas como elemento decorativo, mas como parte estruturante de uma proposta pedagógica antirracista. Ouvir os(as) discentes, como feito nesta pesquisa, é um passo fundamental para construir uma escola mais justa, que reconheça e celebre todas as identidades.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasceu da inquietação. Não a inquietação como a de quem fica desconfortável em um determinado ambiente, sai dele e o desconforto passa. Mas aquela inquietação que pulsa no peito de quem reconhece as ausências, mas ousa semear presenças. Foi do chão árido da exclusão que germinou esta dissertação, enraizada na história de uma filha do interior do Ceará, que entre sete irmãos, foi a única a chegar ao ensino superior. Da menina leitora, amante de palavras, que brotou a mulher que escreve, ensina e forma, convicta de que a escola pode ser uma terra fértil para a justiça social. Desde que se descolonizem os olhares e se amplie o currículo com a dignidade das vozes historicamente silenciadas.

Assim, a partir de uma abordagem qualitativa, guiada pela avaliação em profundidade de Léa Rodrigues e com a análise de discurso como método, buscamos avaliar e compreender como a política pública implementada pela Lei 10.639/03 tem sido desenvolvida no contexto do ensino de Língua Portuguesa, em especial na formação de leitores literários com consciência racial crítica.

No que concerne à análise dos planos de aula das docentes, percebemos lacunas importantes: muitas vezes, a abordagem das relações étnico-raciais ocorre de forma pontual, episódica, sem articulação contínua com os objetivos pedagógicos do componente curricular. Sem contar que as temáticas referentes à Lei 10.639/03 são tratadas, por vezes, apenas no mês da consciência negra, o que enfraquece seu potencial formativo e reafirma a lógica da ocasionalidade. Observamos ainda que a Lei 10.639/03 não aparece de forma explícita nas estratégias, livros e planos de aulas de Língua Portuguesa. O que compromete o desenvolvimento de uma educação antirracista consistente. Neste contexto reforçamos o papel do Estado e das instituições públicas na implementação da Lei 10.639/03. Ou seja a responsabilidade estatal, através de órgãos governamentais como o MEC, a Secretaria de Educação e os demais órgãos normativos, necessitam agir intencionalmente e de forma planejada, a fim de assegurar que a Lei seja de fato efetivada e venha a repercutir na vida dos (as) alunos (as) e na transformação de uma sociedade mais justa e equitativa. E isso perpassa diretamente por uma educação antirracista.

Por sua vez, os livros didáticos analisados, ainda que apresentem avanços tímidos, carecem de uma abordagem mais profunda e crítica sobre as questões raciais. A presença de autores negros além de mínima, aparecem muitas vezes simplesmente para ilustrar, sem uma problematização sobre o assunto. Vale enfatizar também que as representações da população negra geralmente aparecem a partir de situações que os subalternizam e não os enaltecem. Já

no que se referem aos textos literários, estes raramente provocam o leitor a refletir sobre o racismo estrutural e suas consequências. Essa fragilidade compromete o direito dos alunos e alunas negras a se verem positivamente representados nos materiais pedagógicos que utilizam todos os dias.

As vozes das professoras entrevistadas revelaram com contundência os desafios e avanços relacionados à efetivação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar. Suas falas evidenciam que, embora haja reconhecimento da importância da legislação e de sua função reparadora e formativa, sua implementação ainda se dá de maneira desigual e, por vezes, superficial. As entrevistadas demonstraram sensibilidade quanto à urgência de uma educação comprometida com o enfrentamento ao racismo estrutural, porém apontaram lacunas na formação inicial e continuada que compromete a apropriação crítica dos fundamentos da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Revelaram também os silêncios que ainda insistem em habitar as escolas. Silêncios que não são naturais, mas produzidos historicamente por uma estrutura que precisa ser tensionada e transformada.

A análise das narrativas docentes revelou que muitas ações voltadas ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira ainda se concentram em datas comemorativas, com abordagens pontuais, o que limita a compreensão da diversidade étnico-racial como eixo estruturante do currículo. Algumas professoras relataram experiências bem-sucedidas no uso da leitura literária como estratégia pedagógica de valorização das identidades negras, ressaltando o papel da literatura como mediadora de afetos, saberes e resistências. Essas experiências mostraram-se promissoras na construção de um espaço escolar mais inclusivo, plural e crítico.

Outro aspecto recorrente nas entrevistas foi a percepção de que a ausência de materiais didáticos adequados, o silenciamento de epistemologias negras e indígenas nos conteúdos escolares e a falta de apoio institucional ainda são barreiras importantes à plena implementação da lei. Contudo, as falas também evidenciam que há, no interior das escolas, sujeitos comprometidos com a transformação da prática pedagógica, assumindo posturas antirracistas, mesmo diante de adversidades.

Assim, os depoimentos analisados reafirmam que a efetividade da Lei 10.639/03 não se resume à sua inscrição nos documentos normativos. Ela depende, sobretudo, da escuta, do reconhecimento e da valorização das práticas docentes que ousam transgredir o currículo tradicional e propor ações educativas que celebrem a diversidade étnico-racial brasileira. As professoras que protagonizam essas práticas demonstram que a leitura literária, quando escolhida com intencionalidade pedagógica e política, pode se constituir em potente ferramenta

para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua história e capazes de promover uma cultura de equidade e justiça racial.

Todavia, ao longo desta caminhada investigativa, vimos que a leitura literária pode ser um ato político, um gesto de cura e de revelação. Obras como *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, quando lidas em sala de aula, aproximam os estudantes das dores e resistências de sujeitos historicamente marginalizados, convidando-os a ressignificar o mundo. A literatura, nesse sentido, é ponte, é farol, é travessia.

Concluímos, portanto, que o ensino de Língua Portuguesa possui um papel estratégico na efetivação da Lei 10.639/03. Para tanto, é urgente que a política pública venha acompanhada de medidas concretas de implementação: formação continuada crítica, revisão dos materiais didáticos, valorização da literatura afro-brasileira, fortalecimento dos planejamentos pedagógicos e escuta sensível das vozes docentes. É necessário romper com o ciclo da negligência e dar lugar à ação, à escuta, à reparação.

Esta dissertação não se encerra aqui. Ela é convite, é provocação, é semente. Que outras mãos possam regar o que aqui foi plantado. Que outras vozes se levantem para que a educação brasileira, enfim, olhe para sua negritude com respeito, dignidade e esperança. Porque educar é também reescrever a história — e que essa reescrita seja feita com tinta preta e alma inteira.

A implementação da Lei 10.639/03 no ensino de Língua Portuguesa, por meio da leitura literária, revela-se um caminho eficaz e transformador para a promoção de uma educação mais inclusiva, crítica e consciente das diversas culturas que compõem a sociedade brasileira. A literatura afro-brasileira, em particular, oferece um repertório rico e necessário para a valorização das contribuições africanas na formação cultural e histórica do Brasil, permitindo que os estudantes compreendam e dialoguem com questões identitárias, raciais e sociais de maneira mais profunda.

Nesse sentido, ressaltamos aqui que esse estudo não conseguirá dar conta das lacunas ainda existentes sobre o assunto no meio acadêmico e pedagógico. Todavia, salientamos também que as percepções aqui explicitadas, contribuirão para novas reflexões e, provavelmente, servirão de embasamento teórico para outras investigações e pesquisas em prol de uma educação plural, emancipadora e capaz de valorizar as diversidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. [Structural Racism]. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: 2019

ANDRADE, Francisco Ari de. **Rastros, percursos e itinerários de aulas régias nas vilas de índios da Capitania do Ceará**. In: VASCONCELOS, José Gerardo et al. (Orgs.). **Tempo, Espaço e Memória da Educação: Pressupostos Teóricos, Metodológicos e Seus Objetos de Estudo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

ANDRADE, Marcos F. **Rebelião escrava e política na década de 1830: o impacto da Revolta de Carrancas**. In: **ENCONTRO ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL**, 6., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <https://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos.6/marcosandrade.pdf>: Acesso em: 10 set. 2024.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (2022). **Relatório sobre a Implementação da Lei 10.639/2003 nas Escolas Brasileiras**. Disponível em: [Anped](https://www.anped.org.br/2022/relatorio).

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**, 1999, p. 34

BAGNO, M. **A Língua de Eulália: Novela Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 1999.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2009.

BARBOSA, J. C., & Chaves, M. E. M. (2018). ***BNCC e o currículo escolar: desafios e perspectivas***. Editora Penso.

BARROS, Surya A. Pombo de. **História da educação da população negra no Brasil: estado da arte (1989-2010)**. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (Org.). **Histórias da educação da Paraíba: lembrar e comemorar**. João Pessoa: Edufpb, 2012.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDO, TERESINHA; MACIEL, REGIMEIRE OLIVEIRA. Racismo e educação: um conflito constante. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 5, n. 1, p. 191–191, 2015.

BOAVENTURA, Santos. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOAVENTURA, Santos. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa

BOAVENTURA, Santos. **Para uma Revolução Democrática da Justiça**. São Paulo: Cortez, 2013.

BOAVENTURA, Santos. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007, 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituições Brasileiras: 1824**. vol. I. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001a.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 10/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. Brasília, 2004. [Links]

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC-SECAD/SEPPIR /INEP, 2004.

BITTAR, Marisa; BITTAR, **Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 86, p. 171 – 195, abril 2004.

CALIL, R. C. C., & Arruda, S. L. S. (2004). **Discussão da pesquisa qualitativa com ênfase no método clínico**. Em: S. Grubits & J. A. V. Noriega (Orgs.), **Método qualitativo: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação** (pp.173-212). São Paulo: Vetor.

CALVET, Louis-Jean. **A Guerra das Línguas: Tradução de Marcos Bagno**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CARNEIRO, S. (2005). **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser**. In: L. B. Martins (Org.), **Racismo no Brasil: Perspectivas Históricas**. São Paulo: Contexto. p. 220.

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

EVARISTO, Conceição. **A Escrivência e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabela R. (org.). **Escrivência - a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, A. de J. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades Reflexivas**. Ponta Grossa, Pr: Editora Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Júnior Amarílio. **História da Educação Brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFScar, 2010. 123p.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FRANÇA, Aldaires S. **Uma educação imperfeita para uma liberdade imperfeita: escravidão e educação no Espírito Santo (1869-1889)**. Vitória, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra. p.72.

FREIRE, P. (2005). **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. p. 72.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. (2021). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. Disponível em: Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação** IN MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília - DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. **Cultura negra e educação**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 75-85, ago. 2003a. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 março 2025.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: Acesso em: 14 mar. 2025.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003b. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_abstract. Acesso em: 23 março 2025.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículos sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod_resource/content/1/Étnico-racial%202.pdf. Acesso em: 23 março 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de Negro n03**, rio de janeiro; Marco zero limitado, 1982

GONZALEZ, Lélia. **A importância do pretuguês na cultura brasileira.** In: Lélia Gonzalez. **Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaios, intervenções e diálogos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

GONZALEZ, Lélia. **O golpe de 64, o novo modelo econômico e a população negra.** In: HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982, pp. 11-17.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. **Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica.** Revista Desenvolvimento em debate, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** In: Educação & Realidade. jul/dez. 1997. p. 15-46.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação.** São Paulo: Editora Elefante, 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). **Indicadores de Evasão Escolar.** Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/ensino-medio-tem-maior-taxa-de-evasao-da-educacao-basica>. Acesso em 16/08/2024.

JUNIOR, Paulo Torres; GUSSI, Alcides Fernando; SILVA, Paulo Junior Barbosa; NOGUEIRA, Tiago Amorim. **Avaliar em Profundidade: Dimensões Epistemológicas, Metodológicas e Experiências Práticas de uma Nova Perspectiva de Avaliação de Políticas Públicas.** Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais, v. 5, n. 2, ago./2020, pp. 147-170.

LARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **Preconceito Linguístico: Uma Análise Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2006.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas públicas: a fusão de texto e contexto**. Tradução de Letícia Heineck Adriani. Campinas - SP: Arte escrita, 2012.

LODI, A. C. B. **Políticas de Colonização Linguística e Formação do Português Brasileiro**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

Maciel, L. S. B. & Shigunov Neto, A. (2006). **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. Educação e Pesquisa, 32, pp. 465- 476. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 de janeiro de 2025.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa e COSTA, Antônio Pedro. **Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa**. Revista Lusófona de Educação, núm. 40, p.20.2016
MOREIRA, Antonio F. B. **Propostas curriculares alternativas: limites e avanços**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, p. 109-138, dez. 2000.

MUNANGA, K. (1999). **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes. p. 115.

O Clarim da Alvorada, São Paulo, p. 3, 27 out. 1929.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12ª Edição, Pontes Editoras, Campinas, SP. 2015.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: 4ª Edição - Pontes Editora, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso uma crítica à afirmação do óbvio**. tradução: Eni Pulcenelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 1990

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 15.ed.São Paulo: Ática, 2000.

PRADO Jr., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo, Editora Brasiliense, 23ª edição, 1994.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa;

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

RIBEIRO, D. (1995). **O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. p. 152.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas**. Desenvolvimento em debate. v.4, n.1, p.103-115,

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais**. Revista Avaliação de Políticas Públicas. Jan/ Jun. 2008. p 7-16. Recuperado de <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22510>

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Avaliação de Políticas Públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas**. PRADO, Edna

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SACRISTÁN, J. Cimen. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT, Sahmaroni Rodrigues. OS, B. de S. (2010). **O Outro Brasil: Desafios da Inclusão**. Rio de Janeiro: Editora Record. p. 84.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

SAVIANI, Dermeval. (2003). **Escola e Democracia: Teorias da Educação, Curvatura da Vara e a Ontologia do Presente**. Campinas: Autores Associados. p. 120.

SAVIANI, Dermeval. (2003). **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**.

SAVIANI, Dermeval. (1996). **Educação: do senso comum à consciência filosófica**.

SAVIANI, Dermeval. (2013). **Educação brasileira: estrutura e sistema**.

SAVIANI, Dermeval. (2008). **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados. p. 92.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10a ed. Campinas: Autores Associados; 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: Acesso em: 07 set. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o RatioStudiorum (1599-1759)**. In: **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (p.32- 59)

SILVA, N. (2020). **Racismo Estrutural e Políticas Públicas: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp. p. 38.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social**. São Paulo: Ática, 2007.

VALE, José Misael Ferreira. **Escola pública e o processo humano de emancipação**. In: VALE, José Misael Ferreira (et. al.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar**. In: NUNES, Edson de O. (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 122.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.