



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ESTUDOS DA
LINGUAGENS: CONTEXTOS LUSÓFONOS BRASIL-ÁFRICA**

SANDRA REGINA ROZENDO DE JESUS

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE SÃO
FRANCISCO DO CONDE: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS ANTIRRACISTAS**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2024

SANDRA REGINA ROZENDO DE JESUS

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE SÃO
FRANCISCO DO CONDE: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS ANTIRRACISTAS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, UNILAB – Campus dos Malês.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2024

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira Sistema de
Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Jesus, Sandra Regina Rozendo de. J56c

Orientações curriculares de língua portuguesa de São Francisco do Conde: caminhos possíveis para políticas linguísticas antirracistas / Sandra Regina Rozendo de Jesus. - São Francisco do Conde, 2024.
134f: il.

Dissertação - Curso de Estudos de Linguagem: Contextos Lusófonos Brasil-áfrica, Coordenação Do Mestrado Em Estudos De Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-áfrica, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira.

1. Currículo - Língua portuguesa.
2. Antirracismo - Educação.
3. Diversidade cultural. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 375.006

SANDRA REGINA ROZENDO DE JESUS

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE SÃO
FRANCISCO DO CONDE: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS ANTIRRACISTAS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, UNILAB – Campus dos Malês.

Aprovado em: 10/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira (Orientador)

Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Carla Verônica Albuquerque Almeida

Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre

Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Fátima Aparecida de Souza

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam na força da *transformação* e aos *que* me ajudaram ao longo desta caminhada para uma educação antirracista.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela realização desse sonho.

Agradeço a meu orientador pelo seu apoio, orientação e ideias que fizeram desta experiência inspiradora para mim.

Agradeço - às professoras componentes desta banca pelas orientações e sugestões dadas para o melhoramento da pesquisa.

Agradeço à minha família por me apoiar durante todo o período de estudo até a finalização desta dissertação.

*“Antes de exigir que os outros me ouvissem,
precisei ouvir a mim mesma, para descobrir
minha identidade”. bell hooks*

RESUMO

As políticas linguísticas para o ensino de língua portuguesa precisam ser pautadas em uma perspectiva antirracista e diversa, a fim de romper com o pensamento colonial quanto à hegemonia da norma culta e valorizar, assim, outras formas de expressão linguística, as quais refletem os pensamentos e saberes ancestrais do povo negro. A formação de professores, portanto, precisa contemplar o tema do racismo (linguístico) e da diversidade cultural, fornecendo aos educadores subsídios teóricos e práticos para lidar com a negritude e a diversidade linguística e cultural em sala de aula. Além disso, essa educação libertária deve ser estimulada por meio de estratégias pedagógicas que valorizem a pluralidade de vozes e a representatividade étnico-racial. Desse modo, o currículo de língua portuguesa pode ser utilizado como um instrumento para a promoção da igualdade racial e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Tendo isso como perspectiva, esta dissertação em construção se desenvolve a partir de três eixos temáticos principais: ideologia no ensino de língua e inclusão de políticas linguísticas antirracistas no currículo de língua portuguesa; ensino de língua portuguesa baseado nos pressupostos teóricos dos documentos oficiais que embasam o desenvolvimento e orientação do trabalho pedagógico; e a organização curricular do ensino de língua portuguesa em São Francisco do Conde (BA). Utilizamos como referencial teórico: Arroyo (2013), Chauí (2008), Lagares (2019), Gnerre (1991), Bagno (2002), Freire (2006), Nascimento (2020), Gomes (2010), dentre outros autores que se dedicam ao estudo das questões de políticas linguísticas, currículo, educação e relações étnico-raciais. O objetivo maior do trabalho é analisar o ensino de língua portuguesa no currículo franciscano no que tange à educação antirracista e ao combate ao racismo linguístico. Nesse sentido, é importante destacar que a implementação de políticas linguísticas antirracistas deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, que exige a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional. É necessário que a sociedade como um todo esteja engajada em uma luta contra o racismo e a discriminação, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural e linguística presente em nosso país.

Palavras-chave: antirracismo - educação; currículo - língua portuguesa; diversidade cultural.

ABSTRACT

Linguistic policies for teaching the Portuguese language need to be based on an anti-racist and diverse perspective in order to break with colonial thinking regarding the hegemony of the cultured norm and thus value other forms of linguistic expression, which reflect the thoughts and knowledge ancestors of black people. Teacher training, therefore, needs to address the issue of racism (linguistic) and cultural diversity, providing educators with theoretical and practical support to deal with blackness and linguistic and cultural diversity in the classroom. Furthermore, this libertarian education must be encouraged through pedagogical strategies that value the plurality of voices and ethnic-racial representation. In this way, the Portuguese language curriculum can be used as an instrument to promote racial equality and to build a more just and inclusive society. With this as a perspective, this dissertation under construction develops from three main thematic axes: Ideology in language teaching and inclusion of anti-racist linguistic policies in the Portuguese language curriculum; Portuguese language teaching based on the theoretical assumptions of official documents that support the development and guidance of pedagogical work, and the curricular organization of Portuguese language teaching in São Francisco do Conde (BA). We use as theoretical references: Arroyo (2013), Lagares (2019), Gnerre (1991), Bagno (2002), Freire (2006), Nascimento (2020), Gomes (2010), among other authors who are dedicated to the study of issues of language policies, curriculum, education and ethnic-racial relations. The main objective of the work is to analyze the teaching of the Portuguese language in the Franciscan curriculum in terms of anti-racist education and the fight against linguistic racism. In this sense, it is important to highlight that the implementation of anti-racist language policies must be seen as a continuous and dynamic process, which requires the active participation of everyone involved in the educational process. It is necessary for society as a whole to be engaged in the fight against racism and discrimination, recognizing and valuing the cultural and linguistic diversity present in our country.

Keywords: anti-racism - education; curriculum - Portuguese language; cultural diversity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Projetos institucionais e outras propostas planejadas pelas unidades escolares	95
Quadro 2	Identidade de gênero das participantes	114
Quadro 3	Faixa etária das participantes	114
Quadro 4	Identidade racial das participantes	115
Quadro 5	Nível de formação das participantes	116
Quadro 6	Formação em nível de pós-graduação	116
Quadro 7	Carga horária semanal de trabalho das participantes	117
Quadro 8	Participação na escolha dos livros didáticos	118
Quadro 9	Concepção de linguagem abordada pelos livros	119
Quadro 10	Configuração da educação antirracista em São Francisco do Conde	120
Quadro 11	Concepção de ensinar de Língua Portuguesa	120
Quadro 12	Temas discutidos na oferta de formação continuada	121
Quadro 13	Conhecendo das participantes sobre educação antirracista	122
Quadro 14	Desenvolvimento de ações antirracistas em sala de aula	123
Quadro 15	Materiais didáticos voltados para a educação antirracista dentro da escola	124
Quadro 16	Inclusão da diversidade do tema étnico-racial na sua escola	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais
GT's	Grupos de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LP	Língua Portuguesa.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PIB	Produto Interno Bruto.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático.
RCF	Referencial Curricular Franciscano.
SEDUC	Secretaria de Educação.
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	SEÇÃO 1: IDEOLOGIA E ENSINO DE LÍNGUA	28
2.1	SOBRE “IDEOLOGIA”	28
2.2	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS	34
2.3	IDEOLOGIA LINGUÍSTICA ANTIRRACISTA	37
2.4	PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO ANTIRRACISTA	42
3	SEÇÃO 2: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	54
3.1	CURRÍCULO E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS	56
3.1.1	Políticas de governo e o ensino de Língua Portuguesa	57
3.1.2	Orientações dos PCNs de Língua Portuguesa - anos iniciais	60
3.1.3	BNCC e o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais	65
3.1.4	O ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais: habilidades e competências	68
3.1.5	Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Para Educação Étnico Raciais	72
3.1.6	Parecer CNE	73
3.2	A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E OS MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ESTRATÉGIAS DE ENSINO	75
4	SEÇÃO 3: O ENSINO ANTIRRACISTA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO FRANCISCO DO CONDE	83
4.1	BREVE PANORAMA SOBRE A CIDADE DE SÃO FRANCISCO DO CONDE	86
4.2	O CURRÍCULO MUNICIPAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E A RELAÇÃO COM A BNCC	92
4.3	O ENSINO ANTIRRACISTA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO FRANCISCO DO CONDE	99
4.4	CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO RCF	107
4.5	CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM PRESENTES NO REFERENCIAL CURRICULAR FRANCISCANO	111
4.6	ENTREVISTAS E COMENTÁRIOS ANALÍTICOS	113
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	131

1 INTRODUÇÃO

A escola é um local de transição e intersecção entre o ambiente familiar, onde os valores e conhecimentos são adquiridos inicialmente, e o mundo mais amplo, com suas diversas realidades, culturas e ideias. É uma construção social moldada e influenciada pelas pessoas que a frequentam: estudantes, professores, funcionários e pais, todos trazendo consigo suas experiências, conhecimentos, saberes, valores e ideologias, que contribuem para a cultura do ambiente da escola. A escola, portanto, não se dissocia da sociedade. Freire (1988, p. 9) defendia que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, isso quer dizer que antes de aprendermos a decodificar as palavras escritas, já estamos constantemente interpretando e compreendendo o mundo ao nosso redor. Nossa compreensão do mundo vem antes mesmo de aprendermos a ler palavras escritas; nós aprendemos a interpretar o mundo por meio das experiências que vivenciamos, das interações sociais e culturais, das observações e da reflexão sobre nosso entorno. Portanto, essa perspectiva reforça a importância de se desenvolver habilidades de leitura crítica e reflexiva desde cedo, para que as pessoas possam compreender melhor o mundo em que vivem, questionar, refletir e se posicionar de forma mais informada e consciente diante dos desafios e das questões que enfrentam.

Ao quebrarmos este círculo, buscamos mudanças significativas no fazer pedagógico, que nos levam a encontrar novos caminhos, novas linguagens para trilhar na Educação de forma mais justa, igualitária, libertadora e emancipatória, trazendo a justiça social que nos foi historicamente negada. Dessa forma, o pensar e o fazer pedagógico precisam ser alinhados, descolonizados e ressignificados a partir das demandas da comunidade, sobretudo do povo negro. É preciso repensar a Educação, fazendo a leitura de mundo de como tornar o ambiente escolar plural, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia do educando que traz sua herança ancestral dos povos africanos.

Nessa pesquisa, discutimos a temática Orientações Curriculares de Língua Portuguesa de São Francisco do Conde: Caminhos possíveis para Políticas Linguísticas Antirracistas. Não é possível abordar uma educação antirracista sem pensar nas pessoas que sofrem o preconceito racial, partindo do universo do currículo para práticas pedagógicas construídas a fim de romper fronteiras disciplinares e preconceitos linguísticos, descentralizando a autoridade discursiva do certo ou errado.

O currículo traz, nas suas contribuições para uma educação antirracista, as políticas contemporâneas em educação que convergem para a promoção da educação antirracista na escola, dentre as quais se encontram, em diáspora, as comunidades negras e tantos outros que trazem importantes contribuições ao pensar e ao fazer pedagógicos. A partir de todo processo de autoafirmação desenvolvido na Educação Infantil, com o compromisso político, ético e estético antirracista, reafirmando a cultura local das crianças com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala, surgiu a preocupação se essas crianças que passaram para os anos iniciais teriam a manutenção da aprendizagem para a educação antirracista.

Defende-se, nesta pesquisa, a relevância da efetivação de políticas linguísticas antirracistas no currículo de Língua Portuguesa, tendo em vista o uso da língua como instrumento importante para a formação e promoção da diversidade, com vistas a combater o racismo e a exclusão social. Enfatiza-se que a capacitação dos professores para a promoção de políticas linguísticas antirracistas pode contribuir para a edificação de uma sociedade mais equânime e inclusiva. Trata-se de uma pesquisa documental, uma vez que estudará documentos produzidos sem a intenção de produção de saberes científicos, e bibliográfica, uma vez que estuda material de cunho acadêmico-científico já publicado, constituído principalmente de livros, artigos científicos e trabalhos acadêmicos que tratem dos assuntos que constituem este trabalho.

Para isto, fazemos referências aos documentos oficiais relativos ao ensino de língua portuguesa em São Francisco do Conde/BA. Trata-se de estudar documentos que apresentam subsídios e marcos legais referentes ao tema dessa pesquisa, tais como o Referencial Curricular Franciscano-RCF (2009), o Referencial Curricular de Língua Portuguesa de São Francisco do Conde (2009), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

Também, a presente pesquisa se ampara nos estudos das Políticas Linguísticas com Lagares (2019), Queiroz (2020), Landulfo e Matos (2022), dentre outros estudiosos que chamam a atenção para as questões de “língua”, “poder”, “colonialidade” e “ensino”. No tocante à Educação das relações étnico-raciais, o aporte teórico está embasado em Nascimento (2019), Gomes (2010) e hooks (2013), principalmente. Já para pensar questões de preconceito linguístico, educação e currículo, trazemos Bagno (2002), Freire (2011) e Arroyo (2013).

O presente estudo configura-se igualmente como uma pesquisa de campo, pois possui como método de coleta de dados ações diretamente ligadas ao local de estudo, em contraste com pesquisas que se baseiam em fontes secundárias, como livros, artigos etc. Ela envolve a interação direta do pesquisador com o local ou público-alvo para obter informações que possibilitem entender as ações, que podem ser compreendidas melhor quando são observadas no ambiente estudado. A pesquisa é de cunho quantitativa que objetiva conferir hipóteses, analisar fatos, avaliar um assunto conforme suas principais variáveis. Para coletar dados, utilizamos como instrumento de pesquisa o questionário semiaberto não identificado que é um instrumento facilitador para colher informações acerca da concepção de cada profissional que atua nas escolas. Esta estratégia foi aplicada aos professores com o intuito de perceber suas percepções sobre o ensino de língua portuguesa numa perspectiva antirracista. O levantamento de dados para pesquisa quantitativa por meio de questionário requer um cuidado especial. Não basta apenas coletar respostas sobre questões de interesse, mas sim saber como analisá-las para validação dos resultados. O assessoramento estatístico numa pesquisa quantitativa auxilia o pesquisador que desconhece requisitos básicos a serem obedecidos em pesquisas de campo.

No âmbito do processo emancipatório de uma cultura antirracista mobilizadora de um ensino de língua (linguagem) comprometido com os desafios das relações étnico-raciais, levantamos os seguintes questionamentos de pesquisa: Como o professor de língua portuguesa redimensionado exerce na sua práxis pedagógica elementos ressignificativos dos conhecimentos e saberes já existentes? Quais elementos de suas práticas favorecem a construção da identidade negra? Como se dá a decolonização das práticas docentes? Como se estabelece uma educação antirracista? Quais caminhos possíveis para efetivar o que pressupões a Lei nº 10.639/2003 no currículo de língua portuguesa? Em que medida o ensino de língua portuguesa no município de São Francisco do Conde/BA está comprometido com uma formação cidadã e libertária no que diz respeito às questões étnico-raciais?

Ao aprofundarmos o levantamento contextual já citado acima, nos propusemos a seguinte problemática: Como o Currículo de Língua Portuguesa do município de São Francisco do Conde - BA, pode ser um território de inserção de práticas pedagógicas antirracistas à medida que sua organização impacta as ações de desenvolvimento social na comunidade local? Aprender é estabelecer novos

conceitos, reconstruindo visões e práticas, tendo o educador necessidade permanente de compreender que o ensino não é uma realidade imutável, definida pelos outros, mas contestável na sua essência. Portanto, aproxima-se a teoria da prática a partir do pensamento da ação, no qual o educador exercita uma prática educacional emancipatória sobre os desafios sociais que precisam ser enfrentados.

Sabemos que um currículo emancipatório e preocupado com as questões étnico-raciais precisa estar alinhado a políticas linguísticas adotadas no ensino de Língua Portuguesa que sejam pautadas em uma perspectiva antirracista. Diante disso, o objetivo principal deste trabalho é analisar o Currículo Municipal de Língua Portuguesa do município de São Francisco do Conde (BA), como território de inserção de práticas pedagógicas antirracistas, enfocando uma concepção da linguagem que reflita a realidade social local e entendendo em que medida sua organização proporciona implicações pedagógicas nas ações de desenvolvimento social.

O presente trabalho persegue alguns objetivos específicos, como analisar a concepção de linguagem e as ideologias linguísticas predominantes no Referencial Curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais, possibilitando o repensar da ação pedagógica, visando à reavaliação das estratégias pedagógicas e à criação de um currículo que aprimore a formação continuada com foco na promoção de uma ideologia linguística antirracista, aperfeiçoando a prática pedagógica. Isso nos leva a entender a concepção de linguagem presente no currículo e a perceber como a língua é entendida e valorizada no contexto educacional. Isso influencia diretamente a forma como os professores abordam a linguagem em sala de aula e como os estudantes interagem com ela. Uma vez compreendida a ideologia linguística subjacente ao currículo, os educadores podem reavaliar suas estratégias pedagógicas para garantir que não reproduzam ou reforcem estereótipos e preconceitos linguísticos. Ao analisar o Referencial Curricular, é possível identificar quais ideologias linguísticas estão presentes ou implícitas, podendo perceber padrões de linguagem privilegiada, estereótipos linguísticos e práticas discriminatórias que podem perpetuar desigualdades sociais, raciais e culturais. É possível, a partir desse estudo, desenvolver um novo currículo que promova uma ideologia linguística antirracista que reconheça e valorize as variedades linguísticas presentes na comunidade escolar. Isso também pode contribuir para a criação de programas de formação continuada para os professores, focados na promoção de uma abordagem antirracista da linguagem, o que envolve capacitar os educadores para reconhecer e enfrentar o

racismo linguístico em sala de aula e desenvolver estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade linguística dos estudantes.

Também buscamos compreender as relações estruturantes da Educação Étnico-racial com o propósito de promover a descolonização do currículo, analisando como as abordagens de conteúdos e habilidades do currículo se relacionam com a promoção de práticas pedagógicas antirracistas, oferecendo orientações teóricas e práticas para enfrentar questões da diversidade linguística e cultural no ambiente escolar. Historicamente, o currículo escolar reflete perspectivas dominantes e eurocêntricas, marginalizando narrativas, conhecimentos e experiências de grupos étnico-raciais não dominantes. Compreender as relações estruturantes da Educação Étnico-racial envolve questionar e desafiar essa hegemonia, buscando incluir e valorizar os conhecimentos, culturas e histórias das comunidades étnico-raciais minoritárias. Ao analisar as abordagens de conteúdos e habilidades do currículo, é preciso considerar como refletem e perpetuam ideologias e práticas racistas. Isso pode envolver a revisão crítica dos materiais didáticos, a inclusão de múltiplas perspectivas e vozes, e a promoção de uma educação multicultural e intercultural que reconheça e respeite a diversidade étnico-racial.

As práticas pedagógicas antirracistas são fundamentais para transformar o ambiente escolar em um espaço inclusivo e equitativo. Envolve o desenvolvimento de estratégias de ensino que desafiem estereótipos, combatam o preconceito e promovam a empatia e a solidariedade entre os estudantes. Também devem incorporar a participação ativa das comunidades étnico-raciais minoritárias na definição das políticas educacionais. Para enfrentar questões da diversidade linguística e cultural no ambiente escolar, é necessário combinar orientações teóricas com práticas concretas, incluindo o desenvolvimento de programas de formação para professores, o estabelecimento de parcerias com organizações comunitárias e a implementação de políticas de inclusão e diversidade nas escolas. A promoção de parcerias com as comunidades locais para integrar suas perspectivas e conhecimentos na prática educacional, reconhecendo e valorizando suas contribuições para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, também é essencial. Nesse sentido, investigamos os pressupostos teóricos que norteiam o Currículo de Municipal de São Francisco do Conde (SFC) para o trabalho pedagógico no contexto do ensino de língua Portuguesa, compreendendo as relações estruturantes da educação étnico - racial voltadas para descolonização do currículo,

podendo traçar novos caminhos a serem trilhados frente aos desafios na educação para diversidade.

É importante conhecer os pressupostos teóricos para a orientação do trabalho pedagógico os desafios do currículo municipal consistem em entender como fazer com que tal conteúdo se encaixe na perspectiva metodológica que o professor de ensino de Língua portuguesa faça na prática. De que maneira nas aulas de Língua Portuguesa podemos reestruturar o currículo, assumindo compromisso com a educação antirracista. Ao compreendermos as relações estruturantes da educação étnico-racial voltadas para descolonização do currículo, descobriremos de que forma (ou formas) o uso de diferentes metodologias aplicadas nas aulas de língua portuguesa na prática em consenso com a Lei 10.639/03 podem ser trabalhadas de forma gradual nos anos iniciais.

Além disso, o repensar da ação pedagógica no desenvolvimento do currículo contribuirá para formação continuada dos docentes para que a prática pedagógica seja mais eficaz na sua ação. Precisamos conhecer as ações de formação oferecidas aos professores de língua portuguesa organizadas pelo poder público municipal materializados no discurso e na prática dos professores em sala de aula na construção de um currículo antirracista ministrada pela Secretaria Municipal de Educação, por fim, compreender as relações estruturantes da educação étnico-racial voltadas para descolonização do currículo e mudança de postura frente aos desafios na educação para a diversidade.

Entende-se que essa relação precisa ocorrer de forma dialógica, fornecendo subsídios teóricos e práticos para lidar com a diversidade linguística e cultural em sala de aula e a promoção da diversidade linguística deve ser estimulada por meio de estratégias pedagógicas que valorizem a pluralidade da representatividade étnico-racial. Acreditamos que, compreendendo as relações estruturantes da educação étnico-racial voltadas para descolonização do currículo, poderemos traçar novos caminhos a serem trilhados frente aos desafios na educação para a diversidade. Parte-se, desse modo, do pressuposto de que o currículo de Língua Portuguesa consiste em importante instrumento para a promoção da igualdade racial.

A presente pesquisa está inserida na linha de pesquisa 3 deste Programa – Mestrado em Estudos de Linguagem: Contextos Lusófonos Brasil-África – a qual se refere aos Estudos das Linguagens em Contextos Educacionais. Nesta linha de pesquisa, é possível conhecermos os processos históricos, culturais, econômicos,

políticos e educacionais que envolvem questões de língua(gem), viabilizando a construção de novas posturas e saberes de formação que podem funcionar como saberes emancipatórios promotores da igualdade racial, dentro e fora das escolas. O espaço acadêmico representa as produções do conhecimento científico e abre portas para estudo e aprofundamento de outros conhecimentos, não apenas como mero reprodutor de informações adquiridas, possibilitando a transformação de uma sociedade mais humanizada e justa para todos. Nesse momento de formação continuada docente, professores e professoras são convidados a provocar rupturas e estabelecer reflexões sobre os saberes que vão sendo reformulados e ressignificados a cada instante.

O texto desta dissertação apresenta-se com a seguinte organização: Na primeira seção, intitulada “Ideologia e ensino de língua”, abordaremos sobre o conceito de ideologia e sua influência no ensino de língua, com foco nas ideologias linguísticas, perpassando as concepções de linguagem e sua relação com o currículo educacional. Nessa perspectiva, compreenderemos que o ensino de língua não ocorre em um vácuo linguístico ou social, mas é intrinsecamente ligado a ordenamentos ideológicos que moldam e refletem atitudes, crenças e valores em relação à linguagem. A análise do currículo revela como as ideologias linguísticas e concepções de linguagem são refletidas nas políticas educacionais, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas.

Já a segunda seção está baseada nos documentos oficiais que visam sobre a organização do ensino de língua portuguesa e os marcos legais, as Diretrizes Curriculares (DCNS) a respeito do ensino de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), estabelecendo padrões e diretrizes que guiam o ensino e a aprendizagem em uma sociedade, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), Referência Curricular Franciscano-RCF (2019), Apresentando orientações por competências e habilidades específicas que são necessárias para que as(os) educadoras (es), ao aplicarem o que a Base propõe, possam dominar os conteúdos específicos de sua área e transpô-los em sala de aula ao conhecer as teorias que guiam suas práticas e que os discentes têm a possibilidade de adentrar ao mundo da escrita, leitura, ao mundo das diversas práticas de linguagem.

Também dialogamos com a Lei nº 10.639 – que alterou o texto do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº9.394/1996) – e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos têm uma relação

intrínseca, uma vez que a lei influenciou a inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana no ensino. A referida lei incorporou esses conteúdos como parte dos objetivos educacionais, buscando garantir que todas as escolas brasileiras devem abordar esses temas em seu currículo. Portanto, a Lei 10.639 aponta para um ensino de base antirracista, buscando desconstruir estereótipos e preconceitos presentes na linguagem e na sociedade, valorizando a pluralidade de vozes e culturas. Isso implica em escolhas de textos, discussões e abordagens pedagógicas que promovam a igualdade, o respeito às diferenças e a consciência crítica dos alunos em relação aos aspectos linguísticos e socioculturais.

Tendo isso em vista, na terceira seção desta dissertação, intitulada “O ensino de Língua Portuguesa em São Francisco do Conde”, procuraremos discutir sobre o Currículo Municipal ao ensino de língua portuguesa do município, bem como sobre sua proposta curricular, a partir de dados documentais e de uma pesquisa de campo junto a importantes sujeitos do processo educacional municipal. A ideia central desta seção é percebermos em que medida há a promoção de uma educação antirracista no ensino municipal de língua portuguesa, a partir das discussões teóricas realizadas nas sessões anteriores.

A escolha do tema desta pesquisa se deve às experiências escolares vividas pela pesquisadora, como o caso do estudante Rafael, dentre outros tantos casos ocorridos no trabalho junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com os quais não houve um trabalho consolidado para continuidade de aprendizados. Em minhas memórias, lembro de estudantes das turmas que lecionei que tinham sempre questões sociais problemáticas, mas algo me chamava a atenção com relação a todos aqueles alunos: Eles tinham históricos de repetências - (bi) repetente, (tri) repetentes em seus perfis escolares, sempre estavam descritos como agitados, comportamentos bagunceiros, rebeldes e que não conseguiam aprender a ler, sem rendimentos escolares para aprovação. Eram turmas que ninguém queria lecionar pelo histórico dessas crianças e numa dessas, lembro de uma criança chamada Rafael, com idade aproximadamente de 10 anos. Ele já estava na distorção série/idade, portanto muito atrasado, era considerado o terror da sala. Mas a minha inquietação era porque aquela criança não desenvolvia a aprendizagem básica para sua aprovação, e eu acreditava que isso não seria apenas pelo seu mal comportamento. Comecei a sacrificar as poucas horas diárias de intervalo do recreio para ensiná-lo na sala as atividades de leitura, trazendo histórias que remetessem a sua história, a um certo dado momento

ele resolve falar. Quando abria a boca os colegas davam risada sobre seu jeito de falar e isso o irritava, fazendo com que agredisse os colegas. Não queria ler porque era “burro e preto”, acreditava que, por isso, não sabia falar direito e isso me tocou profundamente.

Nota-se, então, que a promoção de uma educação antirracista deve ocorrer desde muito cedo, a fim de que esses estereótipos e preconceitos não continuem se reproduzindo. Comecei a conversar com Rafael sobre sua rotina em casa e com quem convivia, aos poucos foi ganhando confiança em falar sobre sua vida. Apresentei histórias que remetessem o seu universo e um novo mundo literário abriu-se para chamar sua atenção. Apesar da sua condição socioeconômica, que não era das melhores, isso não o impedia de aprender. Alguns profissionais da educação não foram adequadamente preparados para lidar com a diversidade encontrada na sala de aula e essa dificuldade é reflexo de uma falsa intenção de dizer que o aluno não aprende é por causa da sua condição socioeconômica, não cabendo aos professores a culpa, pois a educação dada aos brasileiros é baseada no eurocentrismo. As atividades e materiais pedagógicos que utilizava eram retirados da internet que remetiam histórias de pessoas negras e personagens que trouxessem referências para sua ancestralidade e positividade de si mesmo.

Importante destacar que as obras literárias, enquanto objetos sociais, possuem um grande potencial de ressignificar discursos, produzir debates e contribuir para a formação de sujeitos críticos no decorrer do processo de letramento ao qual estão participando. Nas práticas de letramento, a identidade dos sujeitos envolvidos deve ser compreendida como uma relação dinâmica, não como uma característica fixa ou inata, pois a aprendizagem envolve a construção contínua das identidades sociais dos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

No currículo municipal de São Francisco do Conde, as contribuições para uma educação antirracista nascem como decorrência das políticas contemporâneas em educação que convergem para a promoção da educação antirracista na escola. Em um projeto literário que contemplava contos e histórias tradicionais eurocêntricas, iniciei trabalhos com temáticas voltadas para as questões étnico-raciais, e foi baseado nestas questões que Rafael foi alfabetizado, trazendo a experiência das suas vivências para o mundo letrado da escrita. Isso envolveu levar em consideração a sua forma de usar a língua e mostrando que existiam outras várias formas de falar, em contextos diferentes, o que ajudou Rafael a superar as dificuldades.

Num certo dia, Rafael chegou na sala de aula, caminhou até a mim e disse: “- Eu sei ler!” Olhei para ele e nada falei. (Eu não acreditei!) E ele reforçou novamente, pegou um livro de história e leu em voz alta. Eu não estava acreditando no que eu estava vendo e ouvindo. Levei ele para a escola toda ver que ele realmente tinha aprendido. Na semana seguinte, aquele mesmo menino, chegou cedo, arrumado, cheiroso acompanhado da sua genitora, ambos com um sorriso que não cabiam no rosto. Essa criança não mais se sentava no fundo, mas na frente da sala e seu comportamento mudou. Não tinha medo de falar a sua língua materna, e, pela primeira vez em seu perfil de classe, Rafael teve outra descrição escolar. E assim permaneceu até a conclusão dos anos iniciais.

Crianças com perfis como o de Rafael precisam, na fase dos anos iniciais do ensino fundamental, ter sua identidade étnica presente na construção de conhecimentos e no processo de letramento favorecidos pela educação formal (que envolve cultura, valores e sua língua). Essa identificação que se dá pela oralidade é de grande importância para o desenvolvimento cognitivo da criança, sobretudo quando falamos de crianças negras em um país de mentalidade colonizada e com o racismo fortalecendo suas estruturas sociais. A linguagem permite a construção das identidades sociais que são tão plurais e únicas ao mesmo tempo, são através das linguagens que o estudante expressa suas ideias, conflitos e anseios.

Ao discutir a Lei nº 10.639/2003, foram muitos os caminhos a serem trilhados no que se refere ao currículo, formação e prática dos educadores com a construção de uma nova mentalidade sobre a diversidade dos sujeitos que integram a sala de aula. A identidade racista, seja explícita ou disfarçada, muitas vezes se manifesta em discursos aparentemente inocentes, mas que contêm vocabulários e hábitos racistas que perpetuam estereótipos e preconceitos. Infelizmente, até mesmo pessoas negras podem internalizar esses padrões racistas de pensamento e comportamento devido à socialização em uma sociedade que valoriza a branquitude e desvaloriza a negritude. O racismo internalizado é resultado de séculos de opressão e discriminação sistêmica, que levam as pessoas negras a internalizarem mensagens negativas sobre si mesmas e sobre sua própria identidade racial. Desconstruir o racismo internalizado requer um processo de conscientização, educação e empoderamento, que envolve questionar e desaprender os padrões de pensamento e comportamento racistas internalizados e promover uma autoaceitação positiva.

Sabemos que, no município de São Francisco do Conde, existe uma variedade de escolas, cada uma com sua própria dinâmica, desafios e necessidades específicas, incluindo currículo, avaliação, formação de professores, infraestrutura escolar, recursos financeiros, entre outros. Cada um desses componentes precisa ser cuidadosamente considerado e integrado no plano geral. Projetar uma rede municipal requer uma compreensão profunda da complexidade do sistema educacional e a consideração de como as políticas e práticas afetarão, diferentes escolas e comunidades. Não seria fácil tarefa pois, por décadas, nos ensinaram de forma errônea sobre a verdade de nossa descendência e ancestralidade.

O contexto educacional está em constante evolução, com novas políticas, tecnologias e desafios emergindo regularmente. As ações institucionais formativas coordenadas, relacionadas ao cotidiano escolar e a sua dimensão pedagógica e de cuidados, sempre priorizaram a apropriação e reflexão contínuas sobre as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas e estabelecidas na coletividade dos espaços escolares, as quais são registradas nos seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos. O mundo enfrenta grandes desafios, tanto em termos de equilíbrio ecológico quanto de questões sociais que têm raízes históricas profundas. Portanto, repensamos um documento que delineie e formalize a política educacional do município, que estabeleça as concepções de mundo reconhecidas e acordadas entre os agentes responsáveis pela condução da principal ação de formação das futuras gerações no âmbito local e que reflita não apenas as diretrizes educacionais, mas também as preocupações com a justiça social e com a equidade. Além disso, as concepções de mundo devem refletir valores de inclusão, diversidade, respeito aos direitos humanos e promoção da cidadania ativa, devem incentivar uma educação crítica e transformadora, que capacite os estudantes a compreenderem os problemas complexos do mundo contemporâneo e a se engajarem na busca por soluções justas e sustentáveis. Portanto, ao estabelecer as concepções de mundo no contexto educacional municipal, é fundamental garantir a participação democrática de todos os envolvidos na comunidade escolar, incluindo gestores, professores, estudantes, pais e membros da sociedade civil.

Visando à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, a lei nº 10.639/03 representa para a educação brasileira o princípio de marcos legais que criaram a política educacional de promoção de igualdade racial no Brasil, dando início a um sistema educacional voltado ao reconhecimento e à

valorização da diversidade de identidades, histórias e culturas da população negra brasileira e de seus ancestrais. A Lei 10.639 veio romper com a "história única" (Adichie,2019), recontar fatos, ressignificar conteúdos, termos e conceitos além de inserir na história do Brasil, de forma interdisciplinar. O ensino da língua portuguesa, não pode se limitar à gramática tradicional, mas deve englobar a sua função comunicativa, sua relação com a cultura, sua aplicação em diferentes contextos sociais e profissionais, entre outros aspectos. Isso implica em uma abordagem mais dinâmica e contextualizada, que proporcione aos estudantes não apenas o conhecimento teórico, mas também as habilidades práticas necessárias para se comunicar efetivamente em diferentes situações.

No entanto, muitas vezes, há um descompasso entre a teoria linguística e a prática de ensino da língua. Enquanto a pesquisa linguística avança, trazendo novas perspectivas e descobertas sobre a natureza da linguagem, o ensino muitas vezes continua a ser baseado em modelos tradicionais, desatualizados e desvinculados da realidade dos estudantes. A lei nº 10.630/03 nos tem convocado para construir possibilidades de trabalho que possibilitem o respeito e a compreensão das identidades socioculturais formadoras da sociedade. Nas escolas do município de São Francisco do Conde, ao longo de um período de quase oito anos trabalhando sobre questões étnicos raciais, mesmo assim, ainda existem entraves sobre como desenvolver de forma prática o ensino de História e da educação étnico-racial. Por isso é essencial reconhecer que a discriminação e o preconceito são realidades presentes no cotidiano da Educação Básica. Muitas vezes, crianças enfrentam conflitos decorrentes da falta de compreensão sobre sua própria identidade racial por isso que necessária a manutenção e a continuidade do trabalho pedagógico.

As salas de aula podem ser palco de situações em que a diversidade étnico-racial não é adequadamente abordada, o que pode gerar sentimentos de exclusão e desconforto para os estudantes que não se veem representados ou compreendidos em sua totalidade. Tudo que é relacionado a negro era negativo e considerado feio. Ao buscar novos elementos que contribuíssem para a construção de práticas que promovam a igualdade racial na educação infantil e no ensino fundamental dos anos iniciais proporcionou uma reflexão sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, no qual educadores sejam instigados a promover práticas promotoras de igualdade racial.

Por isso, reafirma-se a importância que a Lei 10639/03 que destaca a centralidade da cultura negra e apresenta possibilidades para a construção de uma nova narrativa de sucesso ao destacar as contribuições significativas do povo preto para a sociedade brasileira. A lei trouxe para dentro das escolas públicas o argumento para a construção do respeito às diferenças, a partir da ênfase sobre as questões sociais e culturais que estudantes negros e negras vivenciam em seu cotidiano. A partir dessas reflexões realizadas na escola, os/as estudantes podem começar a perceber sua negritude identitária desde seu próprio corpo, reafirmando sobre diferença e semelhança, pertencimento e demandas sociais específicas relacionadas ao universo racial – imposto, no passado, e em processo de ressignificação e emancipação, no presente.

Participou desse processo de ressignificação que muito incentivou essa pesquisa o Curso de Capacitação e Aperfeiçoamento – UNIAFRO – parte integrante das Políticas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar, do Programa de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério de Educação Básica (Comfor) do Ministério da Educação (MEC), que a Universidade da Integração Internacional Lusofonia Afro-Brasileira ofertou em 2015 para professores e coordenadores de São Francisco do Conde e seu entorno. O curso oportunizou um novo olhar de como direcionar o trabalho pedagógico dentro das escolas numa perspectiva das relações étnico-raciais e, dessa formação, surgiu o projeto “Monte Recôncavo: Todo Mundo tem uma História para contar”. Este projeto fortaleceu as ações voltadas para a comunidade local de São Francisco do Conde, resgatando nossas raízes, projetando novas perspectivas de reafirmar a identidade negra e apresentando uma nova perspectiva histórica de sucessos e contribuições dos negros em diversas áreas sociais. Foi criado um núcleo regional para formação e capacitação de os professores da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, abordando temas relacionados à identidade étnico-racial, a linguagem e atividades que fortalecessem nossas as ações pedagógicas e culturais promovidas. Nesse núcleo, os participantes se reuniam quinzenalmente para discutir ações pertinentes a cada realidade escolar das localidades de Monte Recôncavo, Paramirim, Madrugá e Coroadó.

Tendo a identidade como ponto inicial e chave para dizer “quem somos”, “de onde viemos” e “para onde iremos” a partir de referências de personalidades locais e nacionais que nos representassem, algumas ações se desenvolveram a partir da temática referente à ancestralidade. Os trabalhos com o tema “Quem é você?” foram

desenvolvidos com espelhos, levando os estudantes a se olharem verificando suas características físicas e sua beleza inerente e fazendo relação com traços de seus pais e avós. Nas rodas de conversas, as crianças eram mergulhadas no mundo das histórias infantis, proporcionando a afirmação da identidade das diferentes formas de falar e ver o mundo com outros olhos, através dos contos locais e histórias que reafirmassem a ancestralidade, e a cultura de seu povo. Dentre as histórias trabalhadas destacam-se “O menino Nito,” “Tranças de Bintou”, “Betina”, “As princesas africanas” etc. Em “A lenda do tambor africano”, foi feito um estudo sobre instrumentos musicais, seus sons e origem. Com “A língua que nós falamos”, estudou-se as palavras de origem africana. Todos os trabalhos desenvolvidos foram associados ao Currículo Municipal e ao Projeto Político Pedagógico das escolas participantes. Ressaltamos que tivemos uma boa orientadora do trabalho, a professora Josilene Vieira, responsável pelo Departamento de Educação Quilombola da Secretaria Municipal de Educação nos fornecendo materiais didáticos para execução das atividades.

Ainda acerca da temática referente à ancestralidade, buscamos na comunidade municipal personalidades negras de São Francisco do Conde e as levamos para dentro das escolas. Pessoas mais velhas que foram contar suas histórias de vida e como eram as coisas nos tempos passados. Quando isso não era possível, levamos as crianças para fora das escolas, visitando as casas de cada idoso. Entendemos que, para falar com os pais e responsáveis sobre a Lei e sua obrigatoriedade, seria importante fortalecer as ancestralidades do seus pais, avós, bem como discutir questões que quase todo mundo já passou (ou conhece alguém que vivenciou) sobre o racismo.

Os depoimentos foram emocionantes, porque foram uma viagem no tempo. O preconceito sobre o lugar onde moram criou um estigma, fazendo com que muitos acreditassem que na localidade só há gente feia e burra porque, na sua totalidade, são negros e negras. Quando os pais ouviam que na localidade só havia crianças negras lindas e negros lindos, isso despertou-lhes sobre o preconceito que sempre sofreram, evidências de um racismo estrutural e social, e que eles não queriam que os filhos passassem mais pelas discriminações que eles já passaram.

A desconstrução das discriminações e da cultura cristalizada no racismo é um “trabalho de formiguinhas”, que requer muito esforço e dedicação do poder público. Capacitar os funcionários dos demais setores da escola, integrar os pais nas ações

da escola de acordo com a legislação antirracista de uma forma didática, e envolver toda a comunidade neste compromisso é tarefa da educação. O foco é promover a cidadania e autoaceitação do pertencimento étnico-racial das crianças, família e comunidade e alcançar nosso objetivo promover a aprendizagem significativa por meio do ensino da educação das relações étnico-raciais.

A importância de trabalhar essas questões na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais, justifica-se uma vez que se considera a criança pequena enquanto ser ativo, imerso numa realidade social em processo de construção de identidade. Assim, a diversidade étnico-racial pode e deve ser contextualizada no planejamento educacional infantil. É importante explicitar que, por meio de ações pedagógicas no ambiente escolar, atinge-se não apenas os discentes, mas os pais dos discentes e estes, por sua vez, estão inserido na comunidade que poderão mudar a possibilidade de romper com visões limitadas e naturalizantes do racismo. Estamos em um processo constante transformação e ainda o preconceito e o racismo estão inseridos na comunidade. A construção de identidade leva tempo, e precisa ser reforçada no dia a dia escolar. Diante disso, a pesquisa aqui apresentada é uma contribuição que se soma ao que já foi feito em termos de educação para as relações étnico-raciais de São Francisco do Conde, bem como uma fonte de reflexão para o surgimento de outras tantas iniciativas comprometidas com o combate ao racismo nas escolas franciscanas.

2 SEÇÃO 1: IDEOLOGIA E ENSINO DE LÍNGUA

Nesta seção, trataremos sobre conceitos de ideologia e sua influência no ensino de língua, com foco nas ideologias linguísticas, concepções de linguagem e sua relação com o currículo educacional. Nessa perspectiva, compreenderemos que o ensino de língua não ocorre em um vácuo linguístico ou social, mas é intrinsecamente ligado a contextos ideológicos que moldam e refletem atitudes, crenças e valores em relação à linguagem. Ao analisar o currículo, revelamos como as ideologias linguísticas e concepções de linguagem são refletidas nas políticas educacionais, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas.

Apontar a necessidade de educação e conscientização sobre a interseção entre linguagem e racismo é compreender como expressões aparentemente inofensivas podem contribuir para a perpetuação de estereótipos e preconceitos. A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um reflexo das normas sociais e das relações de poder. Portanto, torna-se uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo quando usada de maneira consciente e crítica.

A análise do currículo revela como as ideologias linguísticas e concepções de linguagem são refletidas nas políticas educacionais, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. Diante do exposto, discutiremos nesse capítulo o que entendemos por ideologia e suas interrelações com a língua/linguagem (ideologias linguísticas), perpassando pela questão curricular e pelo planejamento linguístico.

2.1 SOBRE “IDEOLOGIA”

A relação entre ideologia e ensino de língua envolve um conjunto de valores, crenças e ideias que influenciam a maneira como a língua é ensinada e aprendida. A forma como a língua é abordada em sala de aula reflete as perspectivas ideológicas que orientam o currículo e o agir docente, sendo, portanto, necessário o entendimento inicial sobre o conceito de “ideologia” utilizado nesse trabalho.

A ideologia se manifesta em diversas dimensões da vida social, como na cultura, na religião, na política e na economia, perpetuando a visão de mundo da classe dominante como sendo universal e natural. Chauí (2008) destaca que a ideologia não é apenas uma distorção consciente da realidade, mas também está enraizada nas estruturas sociais e nas formas de pensar das pessoas. Para Marilena

Chauí (2008), a ideologia é um conjunto de representações, crenças, valores e discursos que se originam nas relações sociais e têm o objetivo de manter e legitimar a dominação de uma classe sobre outra. Ela enxerga a ideologia como um sistema de falsas ideias ou ilusões que oculta as contradições sociais e serve aos interesses da classe dominante. Segundo a autora (2008, p.84). “[...] a ideologia resulta da prática social, nasce da atividade social dos homens no momento em que estes representam para si mesmo essa atividade, e vi que essa representação é sempre necessariamente investida.”

De acordo com essa visão marxista, as classes sociais têm interesses distintos e conflitantes em uma sociedade capitalista. A classe dominante, que controla os meios de produção e possui a maior parte da riqueza, também controla as instituições culturais, como a mídia, a educação e a religião. Essas instituições desempenham um papel crucial na disseminação de ideias e valores que são convenientes para a manutenção do sistema capitalista e dos interesses da classe.

Em outras palavras, a classe dominante não apenas exerce poder sobre recursos e estruturas sociais, mas também molda e influencia as ideias, valores e crenças das pessoas. Isso contribui para a manutenção de sua posição de poder e perpetuação das desigualdades existentes.

Conforme explica Chauí:

A ideologia consiste precisamente nas transformações das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe domina no plano material (econômico social, e político) também domina o plano espiritual (das ideias). (Chauí, 2008, p.85).

A ideologia, nesse contexto, não é vista apenas como um conjunto de crenças ou ideias isoladas, mas como um sistema abrangente de pensamento que legitima a ordem social existente. Ela molda como as pessoas entendem o mundo, suas posições sociais e suas relações com os outros. Através da disseminação dessa ideologia, as classes dominantes conseguem persuadir as outras classes a adotarem ideias que favoreçam a manutenção do status. A partir de uma perspectiva marxista Ramalho (2012) fortalece os argumentos de Chauí dizendo que:

Para Marx, claramente, as ideias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade [...] com base nos pressupostos teóricos do materialismo histórico, o pensador alemão demonstra que a ideologia não surge do nada. Ou seja, é produzida a partir das relações socioeconômicas,

da luta de classes, das contradições que existem na sociedade em que vivemos, com o objetivo de tentar justificar, amenizar ou ocultar seus conflitos, tornando-os aceitáveis e naturais (Ramalho, 2012, p.1).

Posteriormente a Marx, outros pensadores passaram a fazer uso do termo ideologia para descrever suas concepções a respeito da sociedade, como por exemplo, “aparelhos ideológicos do Estado”, por Althusser, ideologia da “hegemonia de uma classe específica” por Gramsci, e Bourdieu que trazia o conceito de “*habitus*” como a conversão de ideologias em práticas cotidianas (Blommaert, 2006, p.51).

Alguns exemplos dessas práticas podem ser percebidos na forma como nos cumprimentamos e usamos termos de cortesia, o que reflete normas sociais e hierarquias, uma vez que expressões formais de respeito podem reforçar relações de poder, enquanto variações mais informais podem indicar intimidade e igualdade. Da mesma forma, a escolha de pronomes e formas de tratamento pode indicar relações sociais, respeito ou até mesmo resistência, como o uso ou rejeição de pronomes de gênero que pode refletir posições sobre identidade de gênero e normas sociais. Também o uso de gírias e jargões em diferentes grupos sociais pode criar uma sensação de pertencimento e identidade. Essas expressões, muitas vezes, se originam como formas de resistência linguística ou de afirmação cultural contra normas dominantes.

Através da narrativa e do discurso, as instituições de poder podem criar uma legitimidade para suas ações e políticas. Isso pode incluir a criação de narrativas que justificam ações militares, políticas econômicas ou medidas governamentais. Ao mesmo tempo, grupos e movimentos sociais também usam a linguagem para contestar o poder, mobilizar apoio e articular suas demandas. A mídia tem um poder significativo para influenciar a opinião pública e moldar valores culturais. A escolha de palavras, imagens e mensagens em campanhas publicitárias pode promover estereótipos, reforçar normas de beleza ou até mesmo questionar convenções sociais.

A questão das normas linguísticas é importante. Aqueles que não dominam a língua conforme definida por padrão podem enfrentar barreiras de acesso a oportunidades educacionais e profissionais. A promoção de línguas minoritárias é uma forma importante de preservar a diversidade cultural e resistir à homogeneização cultural. Muitas vezes, as línguas minoritárias são ameaçadas de extinção devido à dominação de línguas majoritárias. A cultura da internet é um excelente exemplo de como a linguagem é usada para criar comunidades, expressar valores e críticas

sociais. Memes, gírias e linguagem específica da internet muitas vezes contêm camadas de significado e sátira que são compreendidas apenas por aqueles que estão familiarizados com a cultura online.

Alguns exemplos de evidências de ideologias presentes no ensino de línguas são: a abordagem sociocultural, a qual reconhece a língua como uma prática social e cultural, enfatizando o papel da linguagem na construção de identidades e na interação social. Nessa perspectiva, o ensino de línguas está relacionado ao contexto cultural, histórico e social dos falantes da língua, promovendo uma conscientização intercultural e competência sociolinguística. Em outras palavras, a linguagem não é apenas algo que usamos para transmitir informações, mas é também uma atividade social complexa que reflete e molda nossa identidade, relações sociais e formas de pensamento.

Sobre a língua como prática social, Hanks (2008) argumenta que a linguagem deve ser estudada dentro dos contextos em que é usada. Isso envolve analisar como as pessoas usam a linguagem em situações cotidianas, como conversas, interações familiares, narrativas, discursos políticos e assim por diante. Isso significa que a linguagem não está apenas nas palavras em si, mas também nas maneiras pelas quais as palavras são usadas e interpretadas pelos falantes dentro de um determinado contexto cultural e social.

Na abordagem crítica de ensino, busca-se explorar as relações e questões de poder existentes na sociedade, bem como entender como a dominação e as desigualdades estão presentes na língua e nas práticas docentes. Essa abordagem visa desenvolver o pensamento crítico nos alunos, Freire (2006), encorajando-os a questionar e analisar as estruturas de poder e as relações de classe, gênero, raça e etnia presentes nas práticas de linguagem. A ideia de um ensino crítico, seguindo uma ideologia libertária, dentro do pensamento freiriano é a superação das estruturas opressivas e a construção de uma sociedade mais igualitária, portanto, capacitar os alunos a se tornarem cidadãos conscientes, atuantes e comprometidos com a transformação social. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades de análise, a capacidade de tomar decisões informadas e a busca pela justiça social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

É importante ressaltar que a relação entre ideologia e ensino de língua é influenciada por fatores culturais, políticos e sociais, e diferentes contextos educacionais adotam abordagens distintas. Como em ex-colônias, o ensino de língua

muitas vezes reflete a influência da língua colonizadora. Isso pode gerar debates sobre a preservação das línguas locais versus a promoção da língua do colonizador. A ideologia subjacente a essas decisões é frequentemente influenciada por questões políticas e culturais. Em sociedades altamente globalizadas, a ideologia de ensino de língua pode ser guiada pelo desejo de equipar os alunos com habilidades de comunicação em uma língua franca amplamente aceita, como o inglês. As diferentes ideologias educacionais também podem influenciar o ensino de línguas. Por exemplo, abordagens tradicionais podem enfatizar a gramática e a literatura clássica, enquanto abordagens mais progressistas podem focar na comunicação, nas habilidades práticas de uso da língua e na análise crítica de textos.

Diante do exposto, a língua(gem) assume um aspecto heterogêneo, conforme explica Antunes (2009), pois assume funções sociais, políticas, históricas e socioculturais. Sytya (1995, p.12) destaca que, por meio da linguagem, ao longo da história, as pessoas têm persuadido umas às outras a agirem dentro de determinados modelos ou de acordo com certos costumes ou ordenamentos políticos.

De acordo com o autor, a linguagem é um elemento indispensável na argumentação, pois é usada como instrumento para convencer aqueles que recebem a mensagem transmitida. “Assim, pode-se dizer que a linguagem é constituída totalmente de caráter argumentativo, pois com ela podemos estabelecer relações, opiniões, comportamentos, interagir na sociedade e atuar sobre ela” (Soltes; Raupp, 2014, p.10).

A língua é um elemento fundamental na construção das identidades culturais, sociais e raciais dos indivíduos e grupos aos quais pertencem e essas identidades são construídas a partir de uma interação complexa entre o indivíduo e o ambiente social e cultural em que está inserido. Nesse sentido, ela está diretamente relacionada à forma como as pessoas se comunicam, expressam suas ideias (ideologias) e se relacionam com o mundo (Hall, 2006).

No entanto, como mencionado anteriormente, a língua também pode ser utilizada como um instrumento de opressão e exclusão social. Isso ocorre porque a língua é carregada das ideologias e valores culturais e históricos que estigmatizam, reforçam estereótipos e preconceitos em relação a determinados grupos sociais. Dentro desse enquadramento excludente, o racismo linguístico, por exemplo, é uma forma de discriminação que se manifesta por meio da língua, seja por meio da

imposição de uma variedade linguística considerada “padrão”, seja por meio do desprezo ou ridicularização de outras variedades linguísticas (Lopes, 2006).

Conforme aponta Nascimento:

O preconceito racial aqui é entrelaçado com o social e o linguístico (naquilo que quero chamar aqui de racismo linguístico, e que se desenha através do linguicídio, ou seja, do extermínio do outro não branco) fica mais aparente se nos detivermos nas políticas linguísticas. O fato da maioria dos brasileiros (ou seja, as pessoas negras) estar condicionada às formas mais precárias de educação linguística tem razão de ser diretamente implicada por políticas linguísticas impostas para populações afro-brasileiras e indígenas. (Nascimento, 2019, p.14).

A discussão sobre a superação de uma compreensão de linguagem pautada pelo politicamente correto envolve uma análise mais profunda do uso da linguagem, especialmente no contexto do combate ao racismo e à discriminação. Ao destacar que não resolve o simples ato de substituir palavras discriminatórias por outras consideradas não ofensivas não é suficiente para lidar com as complexidades da linguagem e do racismo. Para isso, é preciso entender a relação de interdependência entre a linguagem e o racismo como as estruturas linguísticas podem reproduzir ideias discriminatórias e contribuir para a manutenção de sistemas de opressão.

A relevância de um currículo de língua portuguesa orientado por políticas linguísticas antirracistas é enorme, tendo em vista o uso da língua como recorrente instrumento de opressão e discriminação ao longo da história. Ao discutir a relação entre currículo e ideologia, é importante considerar como as ideologias podem influenciar a seleção de conteúdo, abordagens pedagógicas e valores transmitidos, moldando a maneira como os alunos percebem o mundo e suas próprias identidades. É preciso, pois reconhecer que diferentes ideologias podem impactar o currículo de maneiras diversas, de tal forma que ideologias dominantes em uma sociedade podem enfatizar a visão de mundo dos alunos e moldar suas atitudes em relação a questões sociais, políticas, culturais e éticas.

Ademais, salienta-se a importância da formação docente para a promoção da diversidade e igualdade social, linguística e cultural, com vistas a combater o racismo e a discriminação de quem quer que seja. Nesse contexto, enfatiza-se que a capacitação docente para a promoção de um ensino alinhado a políticas linguísticas antirracistas pode contribuir para a edificação de uma sociedade mais equânime e inclusiva.

Percebemos que a educação está ligada a política, pedagogia, ideologia, as quais são elementos inseparáveis, logo essa relação é uma atividade política por natureza que vai muito além de simplesmente identificar um elemento político no ensino-aprendizagem. Freire amplia essa compreensão, enfatizando que a atividade educacional, são inerentemente política, mas essa dimensão política não deve ser considerada de maneira superficial ou generalizada. Em vez disso, deve-se examinar cuidadosamente as nuances políticas e ideológicas de cada abordagem pedagógica dentro de seu contexto específico.

O ensino de língua portuguesa precisa estar comprometido com a promoção da diversidade e da igualdade linguística e cultural. Diante desse pressuposto, é preciso entender as ideologias presentes na concepção do ensino de língua, percebendo o quão democrático e emancipatório esse ensino é, ou poderia ser.

2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

As questões ideológicas estão presentes no contexto educacional e no ensino de língua, pois envolvem conhecimentos, saberes, orientações políticas, aspectos culturais, relações de poder, dentre outros aspectos relevantes para discussões e entendimentos nesse campo. Por exemplo, há a ideologia linguística que envolve a crença de que uma determinada variedade linguística é superior ou mais prestigiosa do que outras. Ou ainda a ideologia de que há uma “língua correta” e uma “língua errada” nas manifestações comunicativas das pessoas em sociedade.

As ideologias linguísticas mobilizam as políticas linguísticas adotadas pelo Estado, como a escolha de uma língua oficial, a escolha da língua de ensino e a organização do ensino de línguas em contextos educacionais, a promoção (ou não) de línguas minorizadas ou a padronização de uma língua. Tais práticas institucionais e oficiais estão ligadas às políticas linguísticas *top-down*, organizadas por um determinado grupo de pessoas, cujas ações recaem sobre um grupo social maior. São as “políticas in vitro”, segundo Calvet (2007).

Há ainda as ideologias linguísticas que realizam um movimento social diferente, a partir das práticas linguísticas do cotidiano, presentes nas marcas identitárias nos usos da língua, nas resistências linguísticas de toda sorte e nas subversões relativas às imposições feitas. Esses movimentos político-linguísticos *bottom-up* referem-se às “políticas in vivo” de que trata Calvet (2007).

Como consequência da ideologia dos grupos sociais, a língua é entendida de formas diversas e as concepções de linguagem estão relacionadas a essas diferentes maneiras de entender a natureza da linguagem. Diante disso, as ideologias linguísticas se referem às crenças e atitudes das pessoas, das relações de poder existentes entre elas, do ordenamento político dominante, enfim, do contexto social amplo em que vivem, em relação ao uso da linguagem em uma sociedade. Todas as questões aqui apontadas são importantes para entender a relação complexa entre linguagem e sociedade.

A linguagem desempenha um papel importante dentro das ideologias, pois está intrinsecamente ligada ao poder do conhecimento. As palavras têm o poder de influenciar e moldar a maneira como as pessoas pensam e interpretam o mundo ao seu redor. Nas escolas, os discursos dominantes determinam o que deve ser ensinado, como ensinar e o que ensinar. Esses discursos refletem as ideologias e visões de mundo de uma determinada classe social ou grupo dominante.

De acordo com Gnerre (1991, p.5), “O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico”. A linguagem e a ideologia são instrumentos de poder que buscam impor uma visão de mundo específica. Elas moldam os acontecimentos humanos, influenciando os discursos que permeiam as escolas e afetam tanto o ensino quanto a formação dos educadores. Através da linguagem, as ideologias podem se perpetuar e reforçar as estruturas de poder existentes. É importante reconhecer a influência da linguagem e da ideologia no contexto educacional, a fim de promover uma educação mais crítica e inclusiva.

Gnerre (1991) busca exaltar o valor de legitimação de algumas determinadas variedades linguísticas a fim de ressaltar como uma variedade se sobrepõe a outra. Também são enfocados os métodos utilizados através dos tempos para a construção de uma linguagem padrão que se sobressaía sobre métodos vulgares de se usar a linguagem. Há também a contribuição dos escritores do estilo temático romancista. Ao entender como as palavras e os discursos podem ser usados para perpetuar desigualdades e opressões, é possível questionar e transformar as práticas educacionais, buscando uma educação mais emancipatória, que dê voz a todas as pessoas e promova a diversidade de perspectivas.

De acordo com Foucault (1979), o poder é uma força difusa, não sendo propriedade exclusiva de indivíduos ou grupos específicos, mas uma rede complexa de relações e dispositivos que atravessam a sociedade como um todo. Para o teórico,

o importante é concentrar-se em analisar seus efeitos e como ele é exercido em diferentes contextos. Ele usa o conceito de "microfísica do poder" para descrever como o poder funciona em níveis locais e cotidianos, em vez de se concentrar apenas em estruturas macroscópicas de poder. A análise do poder não deve se concentrar nas intenções dos sujeitos que o exercem, mas sim nos efeitos que ele produz na sociedade e nas práticas discursivas que sustentam esses efeitos.

No que diz respeito ao campo dos estudos linguísticos, as discussões a respeito das ideologias são consideradas recentes, ou seja, um campo ainda em construção (Batista, 2021). Alguns pesquisadores da área já buscaram definir as ideologias linguísticas, como Silverstein (1979, p.193), que as descreve como “conjuntos de crenças sobre a linguagem articuladas pelos usuários como uma racionalização ou justificativa da estrutura e uso percebidos da linguagem”.

Conforme Irvine (1989, p.255), as ideologias linguísticas são “o sistema cultural (ou subcultural) de ideias sobre as relações sociais e linguísticas, juntamente com sua carga de interesses morais e políticos - que é um fator mediador crucial”. Ambas as definições convergem no sentido de apresentar as ideologias linguísticas como um modo estruturado e múltiplo de promover a racionalização de discursos acerca de tópicos necessários dentro da sociedade, com o propósito de promover mudanças, sejam elas boas ou ruins (Batista, 2021). Isso já foi ressaltado por Woolard (1998) ao apresentar que as ideologias linguísticas nem sempre se apresentam de forma transparente e natural e, por vezes, são usadas em busca da construção de uma identidade cultural unilateral.

Já Blommaert (2014) destaca que a ideologia linguística deve ser entendida de forma dual, visto que a língua em si, na sua realidade, não é neutra e carrega um misto de poder, ideologia e controle. Logo, as ideologias linguísticas, conforme já havia sido apresentado por Silverstein (1979) e Irvine (1989), podem ser usadas para moldar as estruturas sociais.

Isto tem ficado ainda mais evidente quando é confrontado com a concepção de hegemonia dentro da linguagem, ou seja, o estabelecimento de uma padronização linguística na escrita e na fala. O resultado disto é a deslegitimação de povos cuja língua pode ser vista como incompreensível ou fora dos padrões estabelecidos. Este tipo de discurso contribui para perpetuar a desvalorização de povos e culturas não eurocentradas e que fazem parte da história de formação do país (Batista, 2021).

2.3 IDEOLOGIA LINGUÍSTICA ANTIRRACISTA

O racismo é uma forma de discriminação e preconceito com base na raça de uma pessoa, essa prática – que é estrutural na sociedade brasileira – envolve a crença de que a raça branca é superior as demais raças não brancas resultando em tratamento injusto, desigualdade de oportunidades, estereótipos negativos e marginalização. Já o racismo linguístico é uma forma específica de racismo que está relacionada ao uso da linguagem. Ele ocorre quando uma variedade linguística é considerada inferior ou menos valorizada em comparação com outras. Geralmente, isso envolve a associação de estereótipos negativos à maneira como as pessoas falam ou escrevem, com base em características linguísticas associadas a grupos raciais específicos.

A ideologia linguística antirracista é uma abordagem que reconhece o poder e o impacto da linguagem na perpetuação do racismo e busca desafiar e combater essas estruturas discriminatórias. Examinar criticamente as estruturas linguísticas, o uso de certos termos e expressões, e as formas como as narrativas raciais são construídas, o que almeja essa perspectiva. Nesse sentido, a descolonização linguística, um pressuposto essencial, ou seja: questiona-se o domínio de certas línguas em detrimento de outras, buscando promover e valorizar as línguas e culturas marginalizadas. Ademais, está em causa a valorização de linguagens étnicas, ao reconhecer e valorizar as línguas faladas por grupos étnicos marginalizados, buscando preservar e fortalecer essas expressões linguísticas.

Nesse contexto, professores e alunos compreendam que a língua é um elemento dinâmico e diverso, e que as variedades linguísticas são igualmente válidas e importantes. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa deve valorizar a diversidade linguística e cultural dos estudantes, e promover uma abordagem crítica da língua que combata o racismo linguístico e as formas de discriminação (Bagno, 2002).

O impacto do racismo linguístico no ensino e aprendizagem da língua portuguesa pode ser observado em diversas situações. Por exemplo, muitos estudantes, que falam variedades linguísticas diferentes daquele considerado “padrão”, são frequentemente excluídos e desvalorizados em sala de aula. Além disso, a falta de reconhecimento e valorização dessas variedades pode levar a uma baixa

autoestima e falta de motivação por parte dos estudantes, o que pode impactar diretamente no seu desempenho escolar (Barros, 2019).

Outra forma de racismo linguístico que podemos perceber costumeiramente é a imposição dessa variedade linguística considerada "padrão" como a única e correta, o que pode levar à exclusão de estudantes que não conseguem atingir esse padrão linguístico. Muitas vezes, os estudantes que falam uma variedade linguística diferente são estigmatizados, rotulados como "incultos" ou "inferiores intelectualmente" e sofrem discriminação nas escolas.

Essa imposição do padrão linguístico está enraizada em um processo histórico de dominação cultural, onde as culturas e as formas de falar dos grupos marginalizados são desvalorizadas e consideradas inferiores. Essa desvalorização reflete e reforça desigualdades sociais, pois limita o acesso das pessoas que falam outras variedades linguísticas a oportunidades educacionais e profissionais. Essa imposição é resultado de um processo histórico de dominação cultural que desvaloriza e desqualifica as variedades linguísticas consideradas "não padrão" (Nascimento, 2020).

A valorização e o reconhecimento das variedades linguísticas dos estudantes são fundamentais para combater o racismo linguístico no ensino e aprendizagem da língua portuguesa. O racismo linguístico é uma forma de perceber que ocorre quando certas variedades da língua são consideradas superiores e outras são desvalorizadas, desenvolvidas em exclusão social e cultural de falantes dessas variedades consideradas "não padrão".

Nesta perspectiva, os professores têm um papel crucial nesse processo, pois são responsáveis por transmitir conhecimentos e moldar o ambiente educacional adotando abordagens pedagógicas mais inclusivas, que reconheçam e valorizem a diversidade linguística presente na sala de aula. É importante compreender que a língua é um sistema flexível e dinâmico, e que variedades linguísticas são igualmente válidas e ricas em expressão cultural.

O ensino de língua portuguesa, ao ser comprometido com a promoção da diversidade e da igualdade linguística e cultural, pode contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e menos preconceituosa. Ao defender todas as variedades linguísticas, os professores ajudam a combater o racismo linguístico e possibilitam que os alunos se sintam acolhidos e respeitados em seu processo de aprendizagem. A grande problemática advém quando isso é feito a partir de

dispositivos ideológicos e códigos de condutas socialmente estabelecidos, apresentando a relação de poder da língua dentro da organização da sociedade.

O dispositivo de poder é uma ideia desenvolvida por Foucault (1979), segundo a qual o poder não é uma entidade centralizada em uma única instituição ou indivíduo, mas sim uma rede complexa e dispersa que permeia todas as relações sociais. Os dispositivos de poder são controlados pelos quais o poder é exercido e mantido em uma sociedade. O poder opera de forma difusa, sendo exercido e contestado em todos os níveis da sociedade. Os dispositivos de poder são as estruturas e práticas sociais que possibilitam o exercício do poder. Eles podem incluir instituições como o governo, a mídia, a escola e a família, bem como normas sociais, discursos e técnicas de controle.

De acordo com Rosa e Flores (2017), a intersecção entre raça e língua é um campo de estudo que examina como a raça e a linguagem se entrelaçam e interagem na sociedade. Essa intersecção envolve a análise das relações sociais e políticas que surgem quando diferentes grupos raciais têm diferentes experiências linguísticas e como essas diferenças podem afetar o poder e o status atribuídos a esses grupos.

O termo raciolinguística é uma abordagem teórica que busca explorar como as relações raciais são moldadas e perpetuadas por meio da linguagem e suas práticas. Ela, procura compreender como as ideologias e as estruturas de poder relacionadas à raça são reproduzidas e contestadas através da linguagem, tanto em nível individual quanto em nível institucional. Pode ser utilizada como uma ferramenta para elevar o status de determinados grupos raciais enquanto diminui o de outros. Por exemplo, certos dialetos ou variedades linguísticas associadas a grupos marginalizados podem ser estigmatizados e considerados inferiores, resultando em discriminação linguística. Ao mesmo tempo, a linguagem também pode ser mobilizada para afirmar identidades e reivindicar espaços de poder por parte de grupos racializados.

Essa abordagem teórica busca examinar as formas pelas quais a raça e a linguagem se influenciam mutuamente, evidenciando como a linguagem é um terreno fértil para a reprodução ou resistência de desigualdades raciais. Os autores destacam ainda que o Estado faz uso da linguagem para dar continuidade ao conceito de purificação e limpeza do projeto colonial, apresentado uma ideia de país mestiço e nacionalidade morena, porém, na prática isso contribui para o aumento das desigualdades (Rosa; Flores, 2017).

Na visão de Batista (2021), a mídia contribui para o processo de discriminação linguística quando justifica os atos de violência contra pessoas negras ao fazer uso de expressões linguísticas como “aparência suspeita”, ou seja, o problema está na aparência do negro que foge aos padrões socialmente aceitos e não na atitude do violentador. A compreensão do autor sugere que a mídia desempenha um papel significativo no processo de discriminação linguística. Contribuindo para justificar atos de violência contra pessoas negras ao usar expressões linguísticas como “aparência suspeita”, o problema é atribuído à aparência do indivíduo negro, que não se enquadra nos padrões socialmente aceitos, em vez de focar na atitude da pessoa que comete o ato violento. Essa abordagem da mídia pode ser problemática porque estabelece uma relação causal injusta entre a aparência de uma pessoa e a suspeita de comportamento criminoso, reforçando estereótipos negativos e contribuindo para a discriminação racial. Ao colocar a ênfase na aparência e não na conduta da pessoa, a mídia acaba perpetuando um viés discriminatório, promovendo a marginalização e a violência contra indivíduos negros.

De acordo com Pinto (2018), existe uma subalternização das expressões linguísticas não classificadas como brancas, que pode ocorrer por meio de diversas práticas, incluindo a exclusão dessas línguas e dialetos de espaços públicos e institucionais, a desvalorização cultural e social dessas formas de expressão e a imposição da língua dominante como a única forma “aceitável” de comunicação.

Junto a este mecanismo, encontra-se na Modernidade uma negação dos mecanismos de controle de corpos (Lugones, 2014). Assim, é essencial, romper as estruturas hierárquicas implementadas dentro do campo da linguística. É preciso planejar e implementar estratégias contra hegemônicas, de acordo com Batista (2021), pois, elas combaterão o estabelecimento e a perpetuação de discursos desautorizados e subalternizados. Percebe-se então uma ideologia que visa destacar que as práticas diárias de cada indivíduo, sejam elas subjetivas, objetivas ou intersubjetivas, são racializada inclusive dentro da linguagem. (Leroy, 2021).

O antirracismo reconhece que as estruturas e sistemas sociais podem ser permeadas por preconceitos e características raciais, e procurar desafiar e mudar essas desigualdades, envolve uma série de ações, políticas e práticas destinadas a promover a igualdade racial e a justiça social. Uma das ideias centrais do antirracismo é que não basta ser “não racista” ou não praticar atos racistas, mas é necessário se engajar ativamente na luta contra o racismo. Isso significa reconhecer o privilégio

branco, desaprender e confrontar os preconceitos e estereótipos internalizados, apoiar as vozes e trabalha para criar uma sociedade mais igualitária e justa para todos.

O antirracismo refere-se à oposição e luta contra o racismo e todas as formas de discriminação étnica, ele reconhece a diversidade linguística como um valor positivo e defende a igualdade de direitos para todas as variedades linguísticas promovendo a valorização e o respeito por todas as formas de expressão linguística, independentemente de seu status social ou cultural.

É necessário que os indivíduos e a sociedade em geral compreendam por que o discurso colonial existe e se perpetua. Essa conscientização é fundamental para impulsionar mudanças significativas. A linguística antirracista é uma abordagem que busca analisar criticamente a relação entre a linguagem e o racismo estrutural, examinando como os discursos linguísticos podem perpetuar estereótipos, preconceitos e desigualdades raciais.

Essa perspectiva reconhece que a linguagem desempenha um papel central na construção e manutenção das hierarquias raciais. Quando promovermos discussões contínuas sobre o tema, tanto em nível acadêmico quanto em âmbito mais amplo na sociedade a conscientização sobre a história e as consequências do discurso colonial, bem como a reflexão sobre as estruturas e práticas linguísticas que perpetuam o racismo e promover a igualdade racial em todas as áreas da sociedade.

Levando esse fenômeno linguístico para o contexto escolar, a variação linguística se manifesta nas diversas maneiras de falar dos alunos. E esse acontecimento exige muitas reflexões dos profissionais da língua materna, pois não se tem dado a devida atenção a essa influência na diversidade da língua no processo educacional. Conceber tal influência exige uma aceitação da língua como um conjunto sistemático, mas também aberto, flexível e heterogêneo. O que resulta no conjunto de falantes que criam e recriam os recursos linguísticos para a interação uns com os outros. Dessa forma, não se pode pensar em uma língua homogênea, que pode ser falada da mesma forma em todos os lugares. A variação linguística é um dos temas relevantes e que precisa de destaque no campo da linguagem, estando sempre presente nas relações sociais em qualquer época.

O autor demonstra que as variações existem porque as línguas são fatos sociais que ocorrem em um tempo e espaço, afirmando serem concretas. “A língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua”. (Antunes, 2007, p. 104).

E diante dessa afirmação não se pode ver essas diferenças como erros. A escola necessita obter um maior número de manifestações linguísticas, que são encontradas nos gêneros textuais e nas variedades de língua. Por exemplo: nas manifestações rurais, urbanas, nas informais, nas formais, nas cultas, não-cultas, nas orais e nas escritas. Isso implica afirmar que a língua pode ser concretizada com essa abertura a todos os gêneros.

2.4 PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO ANTIRRACISTA

A sala de aula é um rico espaço para análise de atitudes e crenças linguísticas que, na maioria das vezes levam à prática de preconceitos linguístico regionais menos prestigiados. Isso retrata a ideia de que a escola rejeita e muitas vezes exclui a língua trazida pelo aluno, que o caracterizar grupo a que pertence por ou seja, sua maneira própria de falar a mesma língua. O que deveria ser ao contrário, pois deveria existir uma relação linguística que fosse valorizada pela escola. Consideramos que toda variedade de língua atende às necessidades da sociedade que a emprega. Nenhuma língua é falada de forma homogênea por todos os membros de uma dada sociedade, ou seja, ocorre o fenômeno chamado variação. Mesmo quando as pessoas falam a própria língua materna, há variação existente nessa comunidade.

A função da escola em relação às diferenças sociolinguísticas é de fundamental importância para a valorização da variação linguística, haja vista que não se pode simplesmente censurar as particularidades linguísticas e culturais dos educandos e tentar substituí-las pela língua da cultura institucionalizada. Pelo contrário, a variedade linguística desses alunos deveria ser respeitada e valorizada, sem que lhes seja recusada a oportunidade de aprender as variantes de prestígio, pois a língua é um dos bens culturais mais essenciais para o crescimento social.

A instituição de ensino deve ser cobrada pela sociedade para admitir a função da língua sobre uma diversidade linguística. Pois ela é um instrumento de comunicação. Sem ser censurada, com livre expressão, essa função passaria a ser uma consequência natural que facilitaria os hábitos de leitura e escrita pelos alunos.

Nesse contexto, planejamento linguístico, conforme desenvolvido por Savedra e Lagares (2011) no campo da linguística aplicada, refere-se a um conjunto de atividades que envolvem o planejamento e implementação de políticas linguísticas em determinado contexto social ou institucional. Tem como objetivo principal lidar com

questões relacionadas à diversidade linguística, política de línguas, ensino de línguas, promoção e proteção de línguas minoritárias, entre outros aspectos. É uma abordagem abrangente que leva em consideração os aspectos sociolinguísticos, culturais, educacionais e políticos de uma comunidade. (Savedra; Lagares, 2011).

De acordo com os autores, esse planejamento da gestão da língua abrange tanto o planejamento macro, que trata de políticas nacionais ou regionais de línguas, quanto o planejamento micro, que diz respeito às ações em nível local, como em uma comunidade específica. Nesse contexto, o planejamento linguístico proposto por Savedra e Lagares busca abordar as questões relacionadas às línguas em contextos específicos, buscando a promoção, proteção e revitalização de línguas, além de lidar com o multilinguismo e a diversidade linguística. Em consonância com essa ideia, Dutra e Rodrigues (2020) defendem que o ensino da Língua Portuguesa e da Literatura deve ser comprometido como uma perspectiva antirracista, visto que este é um assunto inerente ao homem, uma vez que as manifestações racistas acontecem por meio da linguagem escrita e falada. Os autores ainda complementam que a perspectiva antirracista possibilita a construção de uma sociedade mais justa, equânime e pautada por relações raciais que não se estruturam pelo racismo.

Dentro de um enquadramento antirracista, a Lei nº 10.639/2003 alterou o texto do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº9.394/1996) e instituiu a obrigatoriedade da inclusão dentro das aulas da Educação Básica da temática História e Cultura Afro-Brasileira e determina que tais conteúdos devem ser ministrados dentro do currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Os principais pontos a destacar na Lei: Inclusão no currículo que determina que os currículos do afro e indígena em todas as etapas da educação básica, desde o ensino fundamental até o ensino médio. Os Conteúdos: A lei especifica que o ensino deve abordar temas como a contribuição dos povos africanos e indígenas para a formação da sociedade brasileira, além de promover o reconhecimento da importância dessas culturas na construção da identidade nacional. O principal objetivo da lei é combater o preconceito e a discriminação racial por meio da educação, promovendo o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial no Brasil.

De acordo com Lei nº 11.645, de 2008:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008).

O currículo do ensino de língua portuguesa deve ser comprometido com a promoção da diversidade cultural e linguística. À Lei 11.645 promovem o reconhecimento e a valorização da diversidade no ambiente educacional. Ela não apenas reforça a importância de incluir conteúdos que retratem as culturas afro-brasileira e indígena, mas também destaca a necessidade de uma abordagem educacional que respeite e celebre as diversas expressões culturais e linguísticas presentes. No ensino de língua portuguesa, isso implica em abordar diferentes variantes da língua, respeitar as diferenças regionais e culturais, e incluir textos e conteúdo que reflitam a pluralidade da sociedade. Dessa forma, o ensino da língua portuguesa não se limita à norma padrão, mas se abre para a diversidade, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e representativa.

Silva (2007) analisa isso a partir de um ponto de vista político e emancipador, pois, até então, a prática pedagógica centrava-se em uma didática estéril e que o racismo, mantendo o *status quo*, foi substituída por educação emancipadora baseada na coletividade dos brasileiros e em sua história. Percebermos que a lei nos dá indícios sobre que caminho seguir, os professores na prática pedagógica estimulem seus estudantes a aprenderem sobre a história e as contribuições de comunidades linguísticas que falam o português diferente, reconhecendo a influência e a importância dessas variedades no desenvolvimento da língua.

Existem perspectivas e críticas válidas em relação ao ensino tradicional que apontam para suas limitações e possíveis efeitos na reprodução de desigualdades. Essas críticas destacam que o sistema educacional muitas vezes prioriza o conhecimento ocidental, negligenciando outras culturas e formas de conhecimento, o que pode levar à exclusão e marginalização de minorias étnicas. Segundo Dutra e

Rodrigues (2020), a mera existência de uma lei não é suficiente para garantir a inclusão de crianças negras nas escolas. Eles afirmam que existem barreiras e dificuldades específicas enfrentadas por crianças negras, indicando que esse problema tem raízes históricas profundas. Isso sugere que a questão vai além de políticas e leis, exigindo uma abordagem mais abrangente para enfrentar as desigualdades educacionais.

Por outro lado, Silva (2018) argumenta que a existência de uma lei é um passo importante para que a escola comece a romper com a perspectiva eurocêntrica hegemônica, a escola tem sido uma instituição que silencia a diversidade do Brasil, priorizando uma perspectiva eurocêntrica de conhecimento. A autora sugere que a lei pode servir como um ponto de partida para desenvolver currículos de aprendizagem que valorizem e representem as nuances do povo brasileiro. Essas duas perspectivas destacam a complexidade do desafio de promover a inclusão e valorização da diversidade nas escolas. Embora a existência de leis e políticas seja importante, é necessário ir além e abordar as questões históricas, estruturais e culturais que contribuem para as desigualdades educacionais.

A educação é um processo altamente social que pretende a instrução dos indivíduos para o convívio em sociedade, para serem pessoas independentes, capazes de determinar suas decisões e ações. A sua concretização perpassa a construção de um currículo pautado em conteúdos culturais, que permitam aos sujeitos dialogar com as diferenças nos espaços sociais e educacionais visão sinalizada pelo multiculturalismo. Entender as culturas que se encontram na escola é uma tarefa indispensável para o reconhecimento dos indivíduos no processo de ensino e aprendizagem e das relações entre as culturas diferentes que integram o contexto educacional. Freire (2006) defende uma abordagem educacional crítica que valorizava o diálogo, a conscientização e a transformação social. Ele acreditava que a educação deveria ser um processo libertador, que permitisse aos alunos compreenderem o mundo em que vivem e se tornarem agentes de mudança.

A educação tradicional reproduz a opressão ao manter os educandos numa posição passiva, incapazes de refletir criticamente sobre sua própria realidade e de tomar ações para transformá-la. Em contrapartida, propõe uma educação libertadora baseada na conscientização e na ação transformada, a partir de um processo dialógico, no qual os educandos e professores participam de um diálogo igualitário e crítico, permitindo que os educandos reflitam sobre sua própria realidade,

compreendendo as estruturas opressivas presentes na sociedade e agindo para transformá-las.

Nesse processo, são encorajados a se tornarem sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, questionando as informações recebidas, desenvolvendo a capacidade de análise crítica e reconstruindo o conhecimento de forma a torná-lo relevante para suas vidas e suas lutas por justiça social e igualdade. Dessa forma, a formação de indivíduos não está só voltada para compreender o mundo, mas também para transformá-lo de forma consciente e engajada, buscando a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e livre da opressão. No contexto do planejamento linguístico antirracista, está em pauta a importância de examinarmos criticamente as estruturas linguísticas que utilizamos e como elas podem reforçar ou desafiar o racismo. Ele nos encoraja a questionar os padrões de linguagem dominantes, que muitas vezes estão enraizados em relações de poder e privilégio.

Tendo Paulo Freire como inspiração, entende-se que o planejamento linguístico antirracista envolve a organização de um ensino de língua concebido para a conscientização das opressões presentes na linguagem, a valorização das expressões culturais diversas e a promoção de espaços de diálogo igualitários. Sendo assim, esse planejamento nos desafia a repensar as práticas linguísticas nas instituições educacionais, na mídia e na sociedade como um todo, de modo a construir uma comunicação mais inclusiva, respeitosa e antirracista.

bell hooks (2013) aborda a questão do planejamento linguístico em seu livro "Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade", quando ela critica o uso do inglês acadêmico padrão como a única forma "correta" de comunicação e argumenta que essa abordagem reforça as hierarquias sociais e limita o acesso ao conhecimento para aqueles que não estão familiarizados com essa variedade linguística. A autora defende uma perspectiva de ensino linguístico que valorize e inclua as variedades linguísticas não padronizadas, como o inglês vernacular africano-americano (AAVE), como formas igualmente válidas de expressão. Ela argumenta que é importante reconhecer e valorizar as vozes e experiências de pessoas que falam essas variedades linguísticas marginalizadas, em vez de impor uma norma linguística dominante que as exclua. Essa ação ajuda a fortalecer a identidade cultural e linguística dos estudantes, mas também contribui para uma educação mais justa e emancipadora, como Freire acreditava.

O desafio de repensar um currículo a partir do respeito à diversidade deve envolver o processo histórico ao qual, a sociedade está envolvida. É o currículo que determina que tipo de sociedade queremos formar, é através das propostas pedagógicas que as instituições garantem a construção de um território que promova um ensino de qualidade, pois as escolas possuem ambientes plurais onde o rompimento de relações de dominação excludente étnico-racial precisa ser combatido.

hooks examina as diversas disputas de sentidos em torno da Educação, questionando as normas e práticas dominantes que muitas vezes perpetuam desigualdades e opressões. Emerge, pois a necessidade de se criar um ambiente educacional que seja libertador, onde os alunos possam desenvolver uma consciência crítica, questionar as estruturas de poder e se tornar agentes de mudança em suas próprias vidas e em suas comunidades. O desafio é a construção da identidade etnicorracial que possibilite um olhar para além de um sistema de representação que nos coloniza e nos orienta a assumir determinados papéis na sociedade. Esse conjunto de ações devem ser interlaçado e combinado para a sua efetivação, conforme salienta hooks:

[...] A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade. (hooks, 2013, p. 273):

O currículo antirracista é um território de enfrentamento entre grupos hegemônicos e grupos subalternos, os currículos escolares passam por um processo de reconstrução para a descolonização. A descolonização do currículo exige não apenas uma reflexão sobre as estruturas curriculares, mas também práticas e saberes dos professores revendo os materiais didáticos. Arroyo (2013) explica sobre as práticas do saber fazer pedagógico precisa que Currículo, ordenamento, avaliação se mostrem determinantes da organização do trabalho, da valorização-desvalorização do magistério, da manutenção ou perda dos direitos conquistados. Dessa forma, Arroyo (2013) argumenta que “diante das autorias negadas, a reação do movimento docente despolitiza a disputa no território do currículo.”

Fruto de um planejamento educacional que esteja comprometido com as questões antirracistas, o currículo antirracista objetiva uma educação que auxilie a

autoafirmação da identidade não branca e o respeito da trajetória das diversidades étnico-raciais que ajudaram a formar o Brasil. Ao revermos currículos, diretrizes educacionais, materiais didáticos e práticas pedagógicas atualizadas, fomentamos um sentimento de pertencimento dos negros nos espaços escolares, e nos posiciona contra esse sistema de desigualdades. E isso requer mudança no currículo e toda a estrutura dos discursos ideológico discriminatório europeu e as posturas que não condizem as, com a realidade antirracista, para isto os Projetos Políticos Pedagógicos precisam estar atrelados a todas as áreas do conhecimento, bem como às demandas e transformações sociais necessárias.

Ao desenvolver um currículo dentro de um planejamento linguístico organizado numa perspectiva antirracista, reconhece-se a importância de considerar as disparidades linguísticas e culturais existentes entre diferentes grupos étnicos, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de aprendizado. Com essa finalidade, é importante considerar várias abordagens e estratégias.

De acordo com Arroyo (2013), durante os diálogos entre os coletivos de professores, surgem questionamentos e uma diversidade de projetos que visam articular as experiências sociais dos alunos e professores com os conhecimentos acumulados, também produzidos em experiências sociais. Essa abordagem reconhece a importância de conectar o conhecimento formal presente nos currículos com as vivências e experiências dos estudantes e professores, permitindo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Ao estabelecer esse diálogo, os professores podem enriquecer o processo educacional, promovendo uma maior identificação dos alunos com os conteúdos e estimulando a construção coletiva do conhecimento. Essa ideia, fortalecida por Freire (2006), defendia que os educadores e educandos trabalham juntos na construção do conhecimento, na reflexão sobre suas experiências e na análise das estruturas opressivas da sociedade e é por meio do diálogo e da conscientização crítica que os educandos podem desenvolver uma compreensão mais profunda de sua realidade.

Há uma necessidade de se considerar as experiências sociais e os saberes acumulados ao longo da história como elementos essenciais no processo educativo, para além do conhecimento formal presente nos currículos. Dessa forma, os projetos e propostas pedagógicas que surgem desses diálogos podem promover uma educação mais engajada, crítica e comprometida com a realidade dos estudantes e professores.

Essa reflexão reforça a importância de uma educação que valorize a pluralidade de saberes e experiências, indo além da transmissão de conteúdos descontextualizados. Nesse sentido, professores têm uma responsabilidade crucial na formação linguística e cultural dos estudantes, uma vez que é através da seleção de conteúdos e materiais didáticos apropriados que conseguirão materializar o que o currículo antirracista prevê. Nessa formação libertária, as escolhas docentes proporcionarão uma formação adequada que podem abordar questões de diversidade e combater o racismo e a exclusão social. (hooks, 2013).

Para promover políticas linguísticas antirracistas, os programas de formação de professores devem incluir conteúdos relacionados à diversidade linguística e cultural. Isso envolve proporcionar aos futuros educadores uma compreensão aprofundada das diferentes línguas e culturas presentes na sociedade, bem como dos problemas e desafios enfrentados pelas comunidades marginalizadas. Além disso, os programas de formação devem incentivar os professores a refletirem criticamente sobre as estruturas de poder e as desigualdades presentes no sistema educacional. Isso implica em capacitar os professores para identificar e superar práticas discriminatórias e estereotipadas que possam existir em sala de aula, e promover uma abordagem inclusiva que valorize e respeite a diversidade.

A formação de professores na Base Nacional Comum Curricular descreve que também deve oferecer estratégias pedagógicas que permitam aos educadores lidar com questões de racismo e exclusão social de forma adequada. Isso pode incluir o uso de materiais didáticos diversificados, que representem diferentes grupos étnicos e culturais, bem como a promoção de discussões sobre temas sensíveis, como discriminação racial e preconceito linguístico. Além disso, de acordo com Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é importante fornecer aos professores recursos e apoio contínuo para que possam se atualizar constantemente sobre questões relacionadas à diversidade e ao combate ao racismo. Isso pode ser feito através de programas de desenvolvimento profissional, parcerias com especialistas na área e acesso à literatura acadêmica atualizada.

Um dos principais desafios da formação de professores para a promoção de políticas linguísticas antirracistas está relacionado ao reconhecimento e valorização das variedades linguísticas e culturais presentes na sala de aula. Muitos professores ainda têm a visão de que apenas a variedade linguística considerada "padrão" é válida, o que pode resultar na exclusão e desvalorização de outras variedades para

lidar com esse desafio. É fundamental que a formação de professores inclua uma conscientização sobre as questões linguísticas e culturais relacionadas ao racismo e à exclusão. Os professores, na sua formação continuada, precisam reconhecer e valorizar as variedades linguísticas e culturais presentes em sua sala de aula, assim como entender o papel do racismo linguístico na reprodução das desigualdades sociais.

Compreender e abordar a diversidade linguística e cultural é de fato um desafio importante a ser enfrentado na formação de professores. É essencial que os educadores estejam preparados para lidar com a variedade de línguas e culturas presentes em sua região, de modo a promover a inclusão e garantir que todos os alunos se sintam valorizados e representados em sala de aula. O conhecimento sobre as variedades linguísticas e culturais em sua formação, os professores podem adquirir uma perspectiva mais ampla sobre as diferentes formas de expressão linguística e compreender que não há uma única maneira "correta" de falar, contribuindo para a construção de um ambiente inclusivo e respeitoso, onde os alunos são encorajados a se expressar em suas próprias variedades linguísticas sem serem estigmatizados.

Essa reflexão também pode permitir que os professores identifiquem e desafiem estereótipos linguísticos e culturais presentes na sociedade em geral e nas práticas educacionais. Eles podem se tornar defensores de uma educação crítica que valorize a diversidade linguística e cultural, e que esteja comprometida em combater o racismo linguístico e cultural. Além disso, os professores que estão conscientes de suas próprias identidades e práticas linguísticas e culturais são mais capazes de estabelecer conexões autênticas com seus alunos. Eles podem reconhecer e valorizar as diversas formas de expressão e conhecimento trazidas pelos estudantes, e criar um ambiente inclusivo onde todos se sintam respeitados e valorizados.

Conforme Freire nos diz que:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela –saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada

em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (Freire, 1996, p.15).

No entanto, é importante ressaltar que a formação de professores para a promoção de políticas linguísticas antirracistas não se limita apenas à reflexão individual. É necessário também o acesso a materiais e recursos educacionais que abordem questões de racismo linguístico e cultural, bem como a oportunidade de desenvolver habilidades pedagógicas específicas para trabalhar de forma eficaz com a diversidade linguística e cultural em sala de aula

A conscientização da própria identidade e das práticas linguísticas e culturais permite que os professores reconheçam as influências e estereótipos presentes em sua forma de se comunicar e ensinar. De acordo com Nascimento:

Uma série de objetos aproximam o racismo linguístico da ciência linguística. A maneira como lidamos com línguas tem a ver como reproduzimos as visões sobre as pessoas negras. Todo esse conjunto de atitudes, amparadas em um sistema perverso de ideologias racistas, nos faz desde olhar pessoas negras como sem língua (como ajuda a reproduzir a famosa fala “ele não sabe falar nem português direito, como vai aprender inglês”) até os termos e palavras que agora chegam vagarosamente à superfície da língua. (Nascimento, 2019, p. 320)

Isso é especialmente relevante em contextos em que existem variedades linguísticas e culturais diversas, incluindo aquelas relacionadas às comunidades negras e afrodescendentes. Ao refletir sobre sua própria identidade e práticas, os professores podem identificar possíveis preconceitos linguísticos e culturais internalizados, como a valorização de determinadas formas de falar em detrimento de outras, ou estereótipos associados a determinados grupos étnico-raciais. Com essa consciência, os professores podem buscar desconstruir esses preconceitos, adotando uma postura mais inclusiva e valorizando a diversidade linguística e cultural.

Além disso, a reflexão sobre a própria identidade e práticas também possibilita que os professores compreendam as experiências e perspectivas dos alunos, especialmente aqueles pertencentes a grupos marginalizados. Isso contribui para a construção de um ambiente de aprendizado mais acolhedor, onde os alunos se sintam valorizados e respeitados em sua diversidade.

Novamente, de acordo com hooks (2013), os professores devem ser facilitadores do aprendizado, encorajando a participação ativa dos alunos, ouvindo suas vozes e experiências, e reconhecendo a importância do diálogo e da

colaboração. Para isso, eles deverão estar dispostos a desafiar as normas estabelecidas e transgredir os limites do sistema educacional tradicional, a fim de criar um espaço de aprendizado mais inclusivo, engajador e transformador.

A formação de professores voltada para a promoção de políticas linguísticas antirracistas deve, portanto, incluir momentos de reflexão crítica sobre a identidade e as práticas dos educadores. Essa reflexão contribui para o desenvolvimento de uma consciência linguística e cultural mais ampla, permitindo que os professores atuem de forma mais consciente, responsável e comprometida com a promoção da igualdade e diversidade em sala de aula.

Ao utilizar tanto textos literários quanto não literários em sala de aula, os alunos têm a oportunidade de se familiarizar com diferentes formas de expressão e de compreender a diversidade linguística e cultural do país. Numa perspectiva decolonial, hooks (2013, p.28) afirma que “a pedagogia engajada é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário das duas, ela dá ênfase ao bem-estar, contribuindo para produzir novas formas de resistência”, novas maneiras de resistir às desigualdades e injustiças. Isso pode acontecer porque um ambiente de aprendizado que cuida do bem-estar dos alunos pode capacitá-los a enfrentar os desafios sociais com mais resiliência e criatividade, permitindo-lhes encontrar formas inovadoras de resistir e promover a mudança social.

Trabalhar com gêneros textuais diversos em sala de aula, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (BNCC), também promove uma maior conexão entre os conteúdos abordados na escola e a realidade dos alunos. Os textos escolhidos devem refletir a diversidade cultural e linguística do país, considerando diferentes regiões, grupos étnicos, faixas etárias e contextos sociais. Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de se reconhecerem nas leituras, o que facilita o engajamento e a construção de conhecimento.

O ensino tradicional, em muitos casos, está enraizado em uma estrutura eurocêntrica que enfatiza a história, a literatura, a ciência e outros campos de conhecimento predominantemente ocidentais. Isso pode levar à perpetuação de uma visão de mundo unilateral, que não reconhece nem valoriza as perspectivas, experiências e contribuições de diferentes culturas e grupos étnicos. A forma unidirecional do professor para o aluno, limitando o espaço para a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, pode levar ao desencorajamento dos alunos em questionar, criticar ou contribuir com diferentes pontos de vista. Para

superar esses desafios, muitas abordagens pedagógicas contemporâneas buscam promover uma educação mais inclusiva, diversificada e participativa. Isso pode incluir a incorporação de perspectivas e contribuições de diferentes culturas, a promoção da participação ativa dos alunos na sala de aula e o incentivo ao pensamento crítico. A ideia é criar um ambiente de aprendizado onde as vozes e experiências de todos os alunos sejam valorizadas e respeitadas, independentemente de sua origem cultural ou étnica.

Segundo os PCNs (1998, p.26), “a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando diferentes características do contexto de comunicação. Saber adequar a linguagem às diferentes situações comunicativas”. Esses parâmetros são os principais instrumentos didáticos para auxiliar o educador em sala de aula. Através deles, é possível entender que a linguagem é uma ciência, assim como outras, e está sujeita a mudanças, sempre inovando seus aspectos de uso.

A tarefa do educador em relação à língua materna é criar condições para que o aluno desenvolva sua capacidade de competência na comunicação, que possa usá-la com segurança, desfrutando dos recursos necessários para uma agradável interação no seu contexto social.

3 SEÇÃO 2: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, pretendemos discutir como está organizado o ensino de língua portuguesa e os marcos legais dos documentos oriundos da Lei nº 10.639/2003, os quais orientam o trabalho pedagógico nas instituições de ensino, e as diretrizes curriculares que dialogam com uma educação antirracista, na construção de uma sociedade antirracista, a partir de representações de suas histórias, desconstruindo discursos preconceituosos. Ademais, está em causa compreender os argumentos teóricos sobre o ensino que levam em conta o uso da linguagem por meio da manifestação de diferentes identidades.

O poder da educação em moldar culturas e sociedades é inegável. Através do sistema educacional, as sociedades podem transmitir valores, conhecimentos e ideologias que influenciam profundamente a forma como as pessoas pensam e agem. Este é um poder significativo que tem sido reconhecido e explorado ao longo da história. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como qualquer outro instrumento educacional, é um documento que estabelece padrões, transmite valores e traça diretrizes que guiam o ensino e a aprendizagem em nossa sociedade. Isso significa que tais documentos têm o potencial de serem usados para promover determinadas ideologias e interesses, atendendo ao ordenamento político vigente.

Nesta seção, portanto, teremos diálogos entre os construtos relevantes ao desenvolvimento desta pesquisa, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular, (BNCC), de 2017, a Lei 10.639/2003 e Diretrizes Curriculares para Educação Étnico Raciais. Pretendemos realizar uma descrição dos documentos oficiais, bem como desenvolver uma reflexão sobre os conceitos de currículo, competências e habilidades voltadas para o ensino de linguagens, sempre em diálogo com os documentos em questão.

Um ensino antirracista, como foi discutido na Seção 1, desta dissertação, busca desconstruir estereótipos e preconceitos presentes na linguagem e na sociedade, valorizando a pluralidade de vozes e culturas. Isso implica em escolhas de conteúdos e materiais didático-pedagógicos que promovam a igualdade, o respeito às diferenças e a consciência crítica dos alunos em relação aos aspectos linguísticos e socioculturais.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Art. 26º:

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

Entretanto, o que buscamos mostrar nesta seção é que o discurso é fundamental nessa formação de cidadão com um objetivo emancipador no que se trata de alinhar os quatro pilares da educação: Aprender a Conhecer, aprender a Fazer, aprender a Conviver, aprender a Ser. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os pilares da educação buscam promover uma educação que seja ao mesmo tempo universal, garantindo uma base comum de conhecimentos e habilidades, e contextualizada, levando em consideração as especificidades locais e individuais dos educandos. Essa perspectiva complementar tem como objetivo principal o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios da vida pessoal, social e profissional.

O Referencial Curricular Franciscano está alicerçado nos quatro pilares da Educação: Aprender a Conhecer, aprender a Fazer, aprender a Conviver e aprender a Ser. Esses pilares estão no *relatório Educação – Um Tesouro a Descobrir*, publicado pela Unesco, em 2010, e produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Neste documento, “Aprender a conhecer” envolve o desenvolvimento da capacidade de aprender, adquirir conhecimentos, compreender, analisar criticamente e interpretar informações de diversas fontes. “Aprender a fazer” refere-se à capacidade de aplicar conhecimentos na prática, resolver problemas, tomar decisões e enfrentar desafios de forma criativa e eficaz. Já “Aprender a conviver” trata da habilidade de viver com os outros em harmonia, respeitando a diversidade cultural e valorizando as relações interpessoais, a cooperação e o diálogo. Por fim, “Aprender a ser” diz respeito ao desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo aspectos físicos, emocionais, intelectuais e éticos, visando à formação de cidadãos autônomos, responsáveis e capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Também, num segundo momento dessa seção, serão discutidas as habilidades e competências que dizem respeito ao ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A Base Nacional Comum Curricular, traz elementos necessários para o ensino do Componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental anos iniciais, apresentando orientações por competências e habilidades específicas que orientam o processo de aprendizagem de forma dinâmica e integrada à realidade de cada criança. Isso significa que o conteúdo ensinado é apresentado dentro de contextos relevantes e significativos para os estudantes, tornando a aprendizagem mais envolvente e aplicável à vida real ao ensino de língua portuguesa nos anos iniciais.

Essas orientações são necessárias para que as(os) educadoras (os), ao aplicarem que a Base propõe, possam dominar os conteúdos específicos de sua área e transpô-los em sala de aula ao conhecer as teorias que guiam suas práticas, e para que os discentes tenham a possibilidade de adentrar ao mundo da escrita, leitura, ao mundo das diversas práticas de linguagem. Por isso, todo o conteúdo abordado na sala de aula precisa ser contextualizado de acordo com a realidade dos alunos.

3.1 CURRÍCULO E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

Quando a história do Brasil é avaliada, fica evidente que, além dos portugueses, existiam outros povos que fizeram parte do processo de colonização, alguns encontravam-se no território antes mesmo da chegada dos europeus, tendo sido subjugados e invisibilizados nesse processo (Rocha, 2019). Oliveira (2002) evidencia que, em 1500, período da chegada dos portugueses, existiam no país, aproximadamente, 1.078 línguas faladas e, hoje, restam apenas 170, que, de acordo com o autor, já se encontram em processo de esquecimento e declínio.

É importante evidenciar que durante o processo de colonização do Brasil, a presença de indígenas, africanos, espanhóis, portugueses, entre outros povos, invocou a criação de uma língua geral, com o propósito de facilitar a comunicação entre os indivíduos. Língua esta que também foi ensinada pelos jesuítas, mas que por não agradar o governo português, foi substituída pela Língua Portuguesa por Marquês de Pombal, no ano de 1758 (Maher, 2013). Para Mattos e Silva (2004), é este o momento da história em que o país mudou de trajetória, ou seja, caso não houvesse

a substituição da língua geral, hoje a língua falada pela maioria dos brasileiros poderia ser quase que totalmente composta por termos indígenas.

Outra cultura que foi ignorada na formação linguística do país foi africana. Durante a época da escravidão, existiam políticas linguísticas que proibiam os negros de utilizarem sua língua para comunicação (Rocha, 2019). A perda no campo da linguagem foi tamanha, pois é difícil saber o número de línguas perdidas devido ao processo genocida que foi a escravização de negros e negras no Brasil, uma vez que se estima que o tráfico escravagista naquela época cobria entre 200 e 300 diferentes culturas africanas (Maher, 2013).

Atualmente, os currículos educacionais brasileiros são feitos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nota-se que o ensino e aprendizagem da língua portuguesa estabelece os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada etapa escolar, com o intuito de promover uma formação integral dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular oferece uma diretriz geral para o ensino da língua portuguesa, mas a implementação das estratégias pedagógicas e o planejamento das aulas são responsabilidade das escolas e dos professores. Eles selecionam métodos, recursos e estratégias pedagógicas apropriadas para engajar os alunos e promover um ambiente de aprendizagem eficaz. É importante ressaltar que as estratégias pedagógicas e o planejamento das aulas devem ser baseados, acima de tudo, nas necessidades da sociedade e nas transformações pretendidas. Os professores também devem estar abertos ao desenvolvimento contínuo e à adaptação de suas abordagens conforme novas pesquisas e necessidades surgem.

3.1.1 Políticas de governo e o ensino de Língua Portuguesa

Nesta subseção, decidimos explicar e esclarecer os conceitos de Políticas Públicas e como elas fornecem um contexto histórico sobre a elaboração de leis e diretrizes significativas que visam promover avanços progressistas para a população negra, assim como para outras questões e necessidades sociais. As políticas públicas têm o potencial de endossar programas concebidos pelo governo para legitimar os direitos consagrados na Constituição Federal. Assim, podemos concluir que tais iniciativas governamentais são direcionadas a resolver os desafios enfrentados pela sociedade em geral.

Ao discutirmos as iniciativas governamentais voltadas para a população, enfatizamos que, em grande parte, essas medidas devem focar na resolução ou na mitigação dos desafios e obstáculos enfrentados no dia a dia pelas comunidades e minorias em situação de vulnerabilidade.

Do nosso ponto de vista, compreender a trajetória das políticas públicas e das ações afirmativas é essencial para analisar o desenvolvimento da sociedade brasileira, e para compreender quais demandas e lutas sociais e políticas precederam as conquistas alcançadas. Diante disso, consideramos fundamental traçar um paralelo entre os progressos e as demandas do Movimento Negro ao longo dos séculos XX e XXI, especialmente no que se refere ao acesso à educação e às políticas de combate ao racismo.

A política de governo desempenha um papel crucial na estruturação e na execução das políticas públicas que afetam diretamente a sociedade. Destacamos algumas das dimensões multifacetadas da política de governo, examinando suas diversas abordagens teóricas, os principais atores envolvidos e os impactos que podem resultar de suas decisões. Diversas teorias têm sido propostas para entender a política de governo. Isso inclui a abordagem institucionalista, que enfatiza o papel das instituições formais na formulação e implementação de políticas, e a abordagem de escolha racional, que se concentra nas decisões racionais tomadas pelos atores políticos com base em seus próprios interesses. Além disso, a teoria dos sistemas políticos examina a interação complexa entre diferentes partes do governo e da sociedade civil. Os constituintes, guiados por uma concepção específica de democracia, optaram por mecanismos de participação popular que resultaram na descentralização de poder e recursos.

A política de governo pode ter uma série de impactos, tanto positivos quanto negativos, na sociedade. Esses impactos podem incluir mudanças econômicas, sociais e ambientais, bem como questões relacionadas à justiça e equidade. No entanto, existem desafios significativos associados à política de governo, como a corrupção, a falta de transparência, a polarização política e a resistência à mudança.

Um dos marcos significativos de gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995/2002) foi assegurar a estabilidade econômica proporcionada pelo Plano Real. Essa estabilidade serviu como base para implementar uma série de reformas no aparato estatal, visando sua otimização e modernização. Essas reformas incluíram a privatização de empresas estatais e a reformulação da gestão das políticas públicas.

A descentralização foi buscada como meio de desregulamentar a administração pública federal, alinhando-se em parte com os princípios expressos na Constituição Federal de 1988, que modificou consideravelmente o Pacto Federativo brasileiro e refletiu os anseios de diversos setores. Essa descentralização foi apresentada como a alternativa para a gestão das políticas públicas e sociais, promovendo a fragmentação e, conseqüentemente, aumentando o número de atores políticos. Dentro desse arranjo, governadores e prefeitos assumiram um papel político de grande importância, sem, no entanto, eliminar ou diminuir o poder de lideranças mais antigas.

As reformas implementadas na educação brasileira durante o período Fernando Henrique Cardoso resultaram na reestruturação abrangente da educação escolar, incluindo a organização escolar, a reformulação dos currículos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a implementação de avaliações como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e, posteriormente, o Exame Nacional de Cursos, além da gestão e financiamento, exemplificados pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Especificamente na educação básica, essas mudanças redesenharam completamente sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consolidaram essa nova configuração, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Essas reformas promovidas no Brasil pelo governo de Fernando Henrique Cardoso refletiram uma tendência global em direção a uma maior flexibilidade na gestão, maior autonomia das escolas e uma maior responsabilidade atribuída aos professores. A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi o principal aspecto dessas reformas, resultando em um considerável repasse de responsabilidades para o nível local por meio da transferência de ações. No final do governo, o cenário educacional brasileiro mostrava-se caracterizado por um processo fragmentado de gestão, marcado por uma multiplicidade de programas sociais e educativos direcionados a públicos específicos. Isso revelava uma grande dispersão de políticas temporárias, mais alinhadas com as agendas governamentais do que com uma visão de Estado a longo prazo. Além disso, as bases institucionais para o controle social não estavam devidamente definidas.

De acordo com Documento Referência – Conferência Nacional de Educação, artigo 58 propõem:

A educação com qualidade social e a democratização da gestão implicam a garantia do direito à educação para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas e ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas. Implicam, também, processos de avaliação, capazes de assegurar a construção da qualidade social inerente ao processo educativo, de modo a favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos e sóciohistóricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana. (Brasil, 2008, p.20).

Durante os primeiros anos do governo Lula, houve uma continuidade notável em relação às políticas educacionais adotadas pelo governo anterior, em vez de mudanças significativas. Os dois primeiros-ministros da Educação não conseguiram introduzir uma agenda que se opusesse de forma substancial ao que estava em vigor anteriormente. Apesar das tentativas do Ministério da Educação de imprimir uma nova direção à política educacional, em geral, o que se viu foi uma persistência da fragmentação e da falta de continuidade que caracterizaram a década anterior. As mudanças propostas não conseguiram romper com a dinâmica estabelecida, resultando em um cenário em que muitas das políticas educacionais pareciam seguir o mesmo curso que já vinha sendo traçado. Durante o primeiro mandato de Lula, observou-se uma ênfase maior na implementação de programas sociais destinados a públicos específicos, especialmente os mais pobres, do que na expansão de políticas e iniciativas que garantissem os interesses universais estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Houve uma escassez de políticas regulares e de longo prazo direcionadas à população em geral, especialmente no âmbito da educação, durante esses primeiros anos de governo.

Através do Programa de Ações Articuladas, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, procurou envolver os municípios em uma política voltada para melhorar os índices de desempenho dos alunos na educação básica do Brasil. Essa iniciativa teve como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), estabelecido em 2007, que se tornou a principal métrica do governo para avaliar a qualidade da educação no país.

3.1.2 Orientações dos PCNs de Língua Portuguesa - anos iniciais

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) que estabelecem diretrizes e orientações para o ensino

fundamental e médio no país. Os PCNs foram criados para orientar as escolas e os professores na elaboração de seus currículos, planejamento de aulas e práticas pedagógicas. Eles abrangem diversas áreas do conhecimento, como língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, entre outras, e procuram promover uma educação de qualidade e coerente em todo o território nacional. Surgiram na década de 1990. O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Iniciou-se em 1995, e o documento final foi lançado em 1997

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordam três dimensões principais de conteúdo: Conteúdos Atitudinais: Essa dimensão refere-se ao desenvolvimento de atitudes, valores, normas e comportamentos desejáveis nos alunos. Inclui temas como ética, cidadania, responsabilidade, respeito ao próximo, solidariedade, cooperação, autonomia, entre outros. Os conteúdos atitudinais visam promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, capacitando-os para uma participação ativa na sociedade. Por sua vez, os conteúdos Procedimentais: dizem respeito às habilidades e competências que os alunos devem desenvolver ao longo de sua educação. Inclui processos cognitivos, habilidades de pensamento crítico, capacidades de resolução de problemas, habilidades de comunicação, habilidades de pesquisa, entre outras. Os conteúdos procedimentais são essenciais para capacitar os alunos a aplicarem o conhecimento de forma prática e eficaz em diferentes contextos. Ademais, os Conteúdos Conceituais: tratam dos conceitos, princípios e teorias que compõem os diferentes campos de conhecimento. Inclui informações factuais, teorias fundamentais, princípios científicos, conceitos matemáticos, entre outros. Os conteúdos conceituais fornecem a base do conhecimento disciplinar e são fundamentais para a compreensão e aprofundamento do aprendizado em diversas áreas do currículo.

Assim, o primeiro ciclo se refere às primeira e segunda séries; o segundo ciclo, à terceira e à quarta séries; Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: Ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as

capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.

Esse documento Introdutório, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais; por conta com seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; 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 menor contato com a produção pedagógica atual.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (Brasil, 1997, p.17).

A linguagem não é apenas uma ferramenta para comunicação, mas também um meio fundamental através do qual as crianças aprendem sobre o mundo ao seu redor. Participar de interações sociais ricas e diversas permite que as crianças se envolvam em diferentes contextos de uso da linguagem, o que contribui para a construção de um repertório linguístico mais amplo e aprofundado. Também não é apenas um meio de transmitir informações, mas carrega consigo os valores, crenças e significados culturais de uma comunidade. Ao participar de práticas sociais mediadas pela linguagem, as crianças aprendem não apenas o significado das palavras, mas também os diferentes sentidos e interpretações atribuídos pela cultura a diversas situações e conceitos.

O uso da linguagem não só permite que as crianças expressem suas próprias ideias e experiências, mas também desempenha um papel importante na construção de sua identidade e autoconhecimento. Ao narrar suas próprias histórias, compartilhar suas experiências e interagir com os outros, as crianças constroem uma compreensão mais profunda de si mesmas e de seu lugar no mundo.

Ao reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios e os usos que os estudantes já fazem da língua ao chegar à escola, os professores podem adotar uma abordagem pedagógica mais centrada no discentes. Isso implica em desenvolver

atividades e estratégias de ensino que partam dos interesses, experiências e habilidades linguísticas dos alunos, proporcionando-lhes oportunidades significativas de aprendizagem e construção de conhecimento. A partir dessa perspectiva, a escola e os professores têm o papel de reconhecer e valorizar os conhecimentos linguísticos e culturais que os discentes trazem consigo, e de criar um ambiente de aprendizagem que promova a continuidade e a ampliação desses conhecimentos através de práticas sociais mediadas pela linguagem.

De acordo com o PCNS de língua portuguesa:

Os conhecimentos linguísticos construídos por uma criança que inicia o primeiro ciclo serão tanto mais aprofundados e amplos quanto o permitirem as práticas sociais mediadas pela linguagem das quais tenha participado até então. É pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem. Essas são as principais razões para, da perspectiva didática, tomar como ponto de partida os usos que o aluno já faz da língua ao chegar à escola, para ensinar-lhe aqueles que ainda não conhece. (Brasil, 1997, p.67).

Os parâmetros Curriculares estão organizados em ciclos, tem, como objetivo principal ultrapassar a divisão excessiva produzida pelo regime seriado e buscar promover a integração interdisciplinar, permitindo que os discentes vejam as conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Isso pode ser feito através de projetos colaborativos que abordem temas complexos sob múltiplas perspectivas. Os PCNS do Ensino Fundamental anos iniciais estão voltados para o 1º ao 5º ano, estão divididos em áreas: Parâmetros para a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física, História e Geografia e as questões sociais são abordadas ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. São eles que norteiam os educadores em sua prática educativa para a formação de cidadãos por meio dos objetivos, conteúdos, formas de desenvolvimento das atividades e expectativas de aprendizagem.

No currículo, propõe-se uma abordagem transversal, na qual as questões sociais são integradas na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares. Uma abordagem baseada em projetos pode ser eficaz para promover a integração do conhecimento, permitindo que os alunos apliquem o que aprenderam em contextos do mundo real.

Os parâmetros organizados em ciclos podem promover uma abordagem de avaliação mais holística, que leve em consideração não apenas o conhecimento disciplinar, mas também as habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação e colaboração.

Os PCN eram flexíveis, possibilitam que as autoridades governamentais, escolas e professores tenham autonomia para tomar decisões sobre os currículos e programas educacionais, levando em consideração as demandas e particularidades de suas regiões e enfatizam a importância do respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, reconhecendo que a educação deve ser inclusiva e valorizar as diferentes formas de expressão e identidade. Dessa forma, promove a igualdade de direitos entre os cidadãos e incentivar a participação ativa na construção da cidadania.

Na concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino de língua passa a ser orientado pelas práticas textuais e discursivas, em que os gêneros discursivos são considerados objetos de ensino e os textos são vistos como unidades de ensino.

Essa abordagem enfatiza a importância de ensinar os alunos a considerarem e produzirem textos em diferentes gêneros, considerando as questões comunicativas e as práticas sociais envolvidas. Dessa forma, o ensino de língua não se limita apenas à gramática e à estrutura textual, mas também aborda questões relacionadas ao contexto de produção e aos usos sociais dos textos.

Em vez de analisar a linguagem apenas em termos de frases isoladas ou regras gramaticais, os PCNs sugerem que os textos sejam a unidade básica de ensino. Isso significa que os discentes devem estudar textos completos, analisando sua estrutura, estilo, propósito comunicativo e contexto social. Cada gênero tem características específicas que refletem o interesse dos falantes ou escritores ao produzi-los e propõem uma abordagem do ensino de língua que coloca os alunos em contato com práticas reais de linguagem, concentra-se no estudo e produção de diferentes gêneros textuais e enfatiza a compreensão dos textos dentro de seus contextos sociais e comunicativos mais amplo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 recomendam que o ensino de Língua Portuguesa pode se beneficiar das contribuições de áreas como psicologia da aprendizagem, psicologia cultural e ciências da linguagem. Isso porque o desenvolvimento dessas áreas poderia enriquecer a Psicolinguística e

Sociolinguística no ensino da leitura e escrita, permitindo que as aprendizagens se expandissem para além do contexto escolar.

Destacam a importância da valorização das variedades dialetais do português brasileiro. O documento confirma que certos estereótipos persistem nas escolas, nos quais as variedades linguísticas consideradas de menor prestígio são frequentemente estigmatizadas, sendo vistas como inferiores ou erradas. Essa perspectiva enfatiza a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação à diversidade linguística presente no Brasil. Reconhece-se que o português brasileiro é uma língua pluricêntrica, composta por uma grande variedade de dialetos e registros linguísticos, cada um com suas próprias características e particularidades.

Ao valorizar e respeitar as variedades dialetais do português brasileiro, as escolas têm a possibilidade de promover a igualdade linguística e social, combatendo preconceitos linguísticos e ampliando as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente do seu contexto linguístico de origem. Essa abordagem também favorece o desenvolvimento da consciência linguística e cultural dos discentes, enriquecendo o processo educacional como um todo. São apresentadas as habilidades a serem desenvolvidas para que o conhecimento quanto à variação linguística possa ser construído.

Ao analisarmos os anos Iniciais do Ensino Fundamental, verificamos que, nas orientações, há descrições sobre a variação linguística, vinculadas ao processo de alfabetização, que está proposto para esses anos de ensino, complementado pela ortografização nos anos posteriores. Entre a construção desses conhecimentos, estão “as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita perspectiva sociolinguística (BRASIL, 2017, p. 91). Essa perspectiva reconhece que a língua é dinâmica e varia conforme o contexto social, cultural e regional em que é utilizada, o foco está na alfabetização de que a língua escrita não é homogênea, mas sim influenciada por diferentes formas de falar e escrever presentes na sociedade.

3.1.3 BNCC e o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais

A implantação da BNCC tem sido um processo gradativo, cabendo às escolas e aos educadores a responsabilidade de adequar seus currículos e práticas pedagógicas aos padrões estabelecidos pelo documento. O objetivo central da BNCC é promover a qualidade educacional, a equidade e o desenvolvimento de alunos

completos e preparados para os desafios do século XXI. Entretanto, há aspectos dessa educação proposta que merecem ser mais bem observados no que tange às questões linguísticas e culturais que são centrais na discussão proposta por esse trabalho investigativo.

Quando a história do Brasil é avaliada, fica evidente que questões linguísticas nacionais foram interpeladas por fatores históricos que envolvem violência, ordenamentos políticos e imposição de valores diferentes dos que existiam no território brasileiro a partir de seus povos originários. Além dos invasores portugueses, aqui existiam outros povos que fizeram parte do processo de colonização como vítimas desse processo, uma vez que se encontravam no território antes mesmo da chegada dos europeus, tendo sido subjugados e invisibilizados pelos colonizadores (Rocha, 2019).

Igualmente é preciso destacar que as culturas africanas pertencentes aos escravizados foram amplamente silenciadas e invisibilizadas em nossa formação cultural e linguística. Durante a escravidão existiam políticas regidas que proibiam os negros de utilizarem suas línguas para comunicação (Rocha, 2019), obrigando-os ao uso da língua do colonizador, a qual, obviamente, foi utilizada pelos escravizados com grande influência de suas línguas maternas. Esses usos linguísticos, nas práticas cotidianas da sociedade brasileira, não se restringiram ao âmbito dos escravizados, tendo sido incorporados, em medidas diferentes, nos contextos sociais brasileiros, a partir de empréstimos lexicais, modificações sintáticas e valores culturais. Estima-se que o tráfico escravagista naquela época cobria entre 200 a 300 diferentes culturas africanas (Maher, 2013) e não trazer essa realidade à tona é uma continuidade de práticas epistemicidas e linguicidas, o que daria igual continuidade às ideologias linguísticas coloniais.

É importante que esses atravessamentos coloniais sejam destacados a priori para que entendamos como a língua portuguesa do Brasil está repleta de marcas linguísticas dos povos originários e africanos, dando à língua dos colonizadores uma outra dinâmica, outra estrutura e inúmeras formas vocabulares que definem o funcionamento da variedade da língua portuguesa praticada no país atualmente. Tendo isso em vista, a organização do currículo e do ensino de língua portuguesa no Brasil, não pode simplesmente operar dentro do campo do “certo/errado” tendo como parâmetro uma língua do passado colonial, mas entendendo as marcas identitárias que foram constituindo a nossa variedade linguística brasileira ao longo da história.

Nesse sentido, cabe observar atentamente em que medida os documentos norteadores da educação, de forma geral, e da educação cultural e linguística, particularmente, têm tratado essas questões de forma comprometida com uma educação não eurocêntrica, contra hegemônica e, como proposta dessa pesquisa, antirracista.

Atualmente, os currículos educacionais brasileiros são orientados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nota-se que o ensino e aprendizagem da língua portuguesa estabelece os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada etapa escolar, com o intuito de promover uma formação integral dos estudantes. Eles selecionam métodos, recursos e estratégias pedagógicas apropriadas para engajar os alunos e promover um ambiente de aprendizagem eficaz. É importante ressaltar que as estratégias pedagógicas e o planejamento das aulas devem ser baseados, acima de tudo, nas necessidades da sociedade e nas transformações pretendidas. Os professores também devem estar abertos ao desenvolvimento contínuo e à adaptação de suas abordagens conforme novas pesquisas e necessidades surgem.

Durante anos, a pedagogia tradicional esteve vigente na educação brasileira, baseada numa prática pedagógica fundamentada na repetição de atividades de nomear e classificar palavras, na perspectiva de se ensinar gramática, baseando-se numa visão tradicional da aprendizagem de língua. Acreditava-se que, ao aprender as regras gramaticais de forma mecânica e ao praticar a identificação das classes gramaticais, as crianças desenvolveriam habilidades de leitura e escrita de forma eficaz e proficiente.

A ideia é que existem formas corretas e incorretas de usar a língua, e que o ensino de língua portuguesa deveria se concentrar em focar essas regras e padrões fixos. No entanto, essa abordagem foi objeto de críticas ao longo do tempo muitas vezes chamada de "gramática normativa", enfatiza a correção linguística baseada em normas preestabelecidas, privilegiando uma variedade linguística considerado padrão e desconsiderando outras variedades presentes na diversidade linguística do país. A língua é um fenômeno vivo e dinâmico, e as regras gramaticais muitas vezes não refletem a complexidade e diversidade das práticas linguísticas reais dos falantes. Isso pode levar os estudantes a não se engajarem com o ensino da língua, já que não se reconhecem nas normas prescritas.

Ao priorizar a correção gramatical, pode-se negligenciar o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes como compreensão, expressão oral e escrita, e capacidade de interagir linguisticamente em diferentes contextos. A ênfase na norma padrão pode perpetuar estigmas e preconceitos linguísticos em relação a outras variedades linguísticas, como dialetos regionais, gírias, entre outros, contribuindo para a desvalorização e marginalização de certos grupos sociais. Diante dessas críticas, muitas abordagens pedagógicas mais contemporâneas no ensino de língua portuguesa buscam uma visão mais ampla e inclusiva da linguagem, valorizando a diversidade linguística e cultural, e priorizando o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes em diferentes contextos sociais e discursivos. Isso não significa que as normas gramaticais devem ser completamente descartadas, mas sim integradas de forma contextualizada e funcional, de modo a permitir que os estudantes compreendam e usem a língua de maneira mais eficaz.

Entendermos que aprendizagem de língua portuguesa seja na forma escrita e oral não se dá por meio de simples memorização. O discente deve desenvolver um entendimento baseado em conceitos para além de reconhecer as letras e as palavras escritas, é fundamental compreender o significado por trás delas. No que tange à linguagem oral, surgiu a concepção de que não se trata de ensinar a fala “correta”, mas sim a fala adequada ao contexto de uso. Para o ensino e aprendizagem da disciplina de língua portuguesa na escola, é preciso que haja uma articulação entre três elementos: O discente, a língua e a forma de ensino, os quais também podem ser referidos como sujeito, objeto e método. A criança é o sujeito da ação de aprender. O objeto de conhecimento é a língua portuguesa como fala e como escreve fora do contexto escolar e o método é o ensino, a estratégia utilizada na prática educacional. Para alcançar tal objetivo o professor deverá articular atividades relacionadas a prática de reflexão sobre a língua e a diversidade de textos.

3.1.4 O ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais: habilidades e competências

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na Base Nacional Curricular devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Competência e habilidade são termos muito citados atualmente por conta da Base Nacional Comum Curricular. Assim sendo competências representam as capacidades mais amplas que os alunos devem desenvolver ao longo de sua educação e as habilidades são capacidades específicas que os alunos desenvolvem para atingir as competências. Nesse contexto, as competências e habilidades são incorporadas ao currículo de forma a promover uma educação mais abrangente e alinhada às demandas da sociedade contemporânea. Segundo a BNCC, competência:

é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017, p.8)

As dez competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental defendidas pela Base são:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BNCC, 2017, p.87).

As competências presentes na Base Nacional Comum Curricular, desempenham um papel fundamental na formação dos estudantes, pois fornecem diretrizes para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à linguagem, leitura, escrita e comunicação.

O documento orienta que os estudantes trabalhem com textos reais que façam parte do cotidiano da criança. Isso significa que os alunos devem ter contato com diferentes tipos de textos, como histórias, notícias, poemas, entre outros, e devem aprender a utilizar a linguagem escrita em ambientes digitais. A alfabetização incorpora o conceito de Multiletramentos. Isso significa que as crianças devem aprender as especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais, ao mesmo tempo em que não se deve abandonar o ensino de gêneros clássicos de textos, como contos e crônicas.

Essas mudanças refletem uma compreensão mais ampla e atualizada do processo de alfabetização, buscando desenvolver habilidades de leitura, escrita e comunicação que sejam relevantes para o contexto contemporâneo proporcionando uma alfabetização mais efetiva e contextualizada, preparando os alunos para uma participação mais ativa e crítica na sociedade contemporânea.

O ensino da língua portuguesa nas séries iniciais, também conhecido como ensino fundamental I, é de extrema importância para o desenvolvimento da comunicação, expressão e compreensão dos alunos. Nessa fase, as crianças estão aprendendo a ler e escrever, por isso é essencial fornecer-lhes uma base sólida nessa área, tem como objetivo principal proporcionar às crianças o contato com uma língua de forma prazerosa e significativa. É importante despertar o interesse e o gosto pela leitura, pela escrita e pela expressão oral desde cedo, para que as crianças desenvolvam uma relação positiva com a língua portuguesa. Este ensino da língua nas séries iniciais, é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças. Nessa etapa, as crianças estão começando a adquirir habilidades básicas de leitura, escrita, fala e escuta.

Trazemos aqui abordagens comuns no ensino da língua portuguesa para as séries iniciais como: Alfabetização que é a base do ensino da língua portuguesa nas

séries iniciais. As crianças aprendem a reconhecer as letras e como combiná-las para formar palavras. Nessa fase, também é importante desenvolver habilidades de consciência fonológica, que envolvem a identificação e manipulação das palavras e da fala.

A oralidade é fundamental no ensino da língua portuguesa. As crianças são incentivadas a se expressarem verbalmente, a contar histórias, a participar de discussões e fazer apresentações. A prática da oralidade contribui para o desenvolvimento da fluência, da capacidade argumentativa e da compreensão da linguagem oral.

O desenvolvimento da leitura é um objetivo central nas séries iniciais. As crianças são expostas a uma variedade de textos adequados à sua idade e nível de habilidade. Isso inclui histórias, poesias, rimas e textos informativos. Os professores auxiliam os alunos a compreenderem o significado das palavras, a fazerem inferências e a desenvolverem a fluência na leitura.

O ensino da escrita é trabalhado em paralelo com a alfabetização e a leitura. As crianças aprendem a escrever suas próprias ideias e a expressar-se por meio da escrita. Inicialmente, elas podem fazer uso de desenhos, símbolos ou letras educativas. Conforme progredirem, começam a escrever palavras, frases e pequenos textos. É importante ensinar a ortografia correta, a avaliação básica e a organização do texto.

A introdução à gramática acontece nas séries iniciais de forma gradual e contextualizada. As crianças aprendem a identificar e usar as classes gramaticais, como substantivos, adjetivos e verbos. Também expandem seu controle por meio da leitura e do contato com diferentes tipos de textos.

No ensino da língua portuguesa, é importante que os professores criem um ambiente acolhedor e estimulante, que promova a interação entre os alunos e a utilização da língua em diferentes contextos. Além disso, é fundamental adaptar as estratégias de ensino às necessidades individuais de cada aluno, proporcionando atividades diversificadas e recursos variados, como livros, jogos, músicas e tecnologias educacionais, para tornar o aprendizado mais envolvente e significativo. O componente Língua Portuguesa da Educação Básica dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias

digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se na Base Curricular Nacional perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “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). O objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa, segundo a Base, é promover o desenvolvimento integral das capacidades linguísticas e comunicativas dos estudantes preparando para uma participação ativa na sociedade e no mundo contemporâneo.

O documento também estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos discentes em relação à Língua Portuguesa, definindo as competências e habilidades que eles devem adquirir ao longo da Educação Básica. Essas habilidades envolvem a leitura, a escrita, a oralidade e a compreensão linguística, além do conhecimento sobre a língua, sua estrutura e funcionamento, numa abordagem integrada e contextualizada do ensino da Língua Portuguesa, valorizando a diversidade de práticas linguísticas presentes na sociedade. Nesse sentido, a BNCC reconhece a importância de trabalhar com textos de diferentes gêneros e mídias, promovendo a leitura crítica e reflexiva, a produção textual autoral.

Assim, de acordo com o documento,

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2017, p. 67).

Pelo que se percebe, o ensino da Língua Portuguesa orientado pela BNCC busca desenvolver nos estudantes competências linguísticas, comunicativas e críticas, para que se tornem cidadãos capazes de se expressar adequadamente, compreender e interpretar textos, e participar de forma ativa na sociedade.

3.1.5 Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Para Educação Étnico Raciais

Para dar continuidade ao estudo documental necessário a discussão do que desenvolvo neste trabalho, é importante observar o documento emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), referenciado como Parecer CNE/CP nº: 3/2004, que

trata sobre a organização dos currículos da Educação Básica, estabelece diretrizes e orientações para a elaboração e implementação dos currículos escolares em todo o país. Dessa forma, o documento alcança protagonismo para determinar as bases curriculares que devem ser seguidas pelas escolas, influenciando diretamente a prática pedagógica, os conteúdos ensinados e as metodologias adotadas na sala de aula.

No contexto do ensino, no sentido de políticas de ações afirmativas, o CNE CP 3/2004 destaca um papel importante ao estabelecer diretrizes que promovam uma abordagem mais inclusiva e sensível às diferenças, garantindo que os currículos escolares reflitam a diversidade étnica, cultural, de gênero e outras formas de diversidade presentes na sociedade brasileira.

A BNCC evidencia que esta não dá um direcionamento claro e objetivo da urgência e necessidade da implementação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), apontando que o documento tem um interesse na invisibilidade da educação antirracista, pois a Base foi construída a partir das relações sociais de poder, sem neutralidade. A Lei nº 10.639 de 2003 e o Parecer nº 003 de 2004 são fundamentais como marcos legais para impulsionar uma educação antirracista.

3.1.6 Parecer CNE

O Plano Nacional de Educação publicou em 17 de junho de 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Esse documento ressalta a importância da educação não apenas como veículo de transmissão de conhecimentos, mas também como meio de formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com valores como a diversidade e a democracia. Ao promover uma educação que valoriza a pluralidade cultural e étnica do Brasil, busca-se não apenas combater preconceitos e discriminações, mas também construir uma sociedade mais justa e inclusiva. O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e seus descendentes para a formação da sociedade brasileira, é essencial para combater o racismo estrutural e promover a igualdade racial. Isso envolve não apenas incluir conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, mas também garantir que esses conhecimentos sejam abordados de maneira respeitosa e precisa, sem estereótipos ou distorções.

O documento aponta ainda no artigo terceiro que o desenvolvimento dessas competências deve atender às indicações, recomendações e diretrizes do Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil, 2004), que é um documento de 21 páginas publicado no Diário Oficial da União, em 19 de maio de 2004. Esse parecer foi emitido pelos conselheiros à época, dentre os quais havia uma mulher negra, a relatora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, e uma indígena, a Dra. Marília Ancona-Lopez. O documento visa regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 pela Lei 10.639/03 (Brasil, 1996; 2003), refletindo as reivindicações e propostas dos Movimentos Negros, que historicamente têm lutado por justiça social, igualdade de direitos e reconhecimento da identidade afro-brasileira.

Dentre tais reivindicações, destacam-se as políticas de reparação, que buscam corrigir as injustiças históricas e estruturais enfrentadas pela população negra, bem como garantir o reconhecimento e a valorização de sua cultura e história. Ressalta a importância das ações afirmativas, que são políticas destinadas a combater a desigualdade e promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como os afrodescendentes, no acesso à educação e ao mercado de trabalho. Isso inclui medidas que visam garantir o ingresso, a permanência e o sucesso dos afrodescendentes na educação, bem como oportunidades para que possam atuar como cidadãos participantes em diversas áreas da sociedade.

No campo do reconhecimento, o relatório destaca a importância de uma mudança de perspectiva e de tratamento em relação às pessoas negras. Desconstruir o mito da democracia racial implica em reconhecer a falsa ideia de que o negro é incapaz, de alcançar o mesmo nível que os não-negros, ignorando as disparidades no acesso e nos privilégios dos brancos. O reconhecimento leva à implementação de políticas afirmativas para garantir a igualdade de acesso à educação.

O documento firma ainda que a escola e a equipe pedagógica devem combater a mentalidade racista dentro das escolas e entre o corpo docente, e aborda a questão da autodeclaração racial como parte desse processo. Há um reforço quanto à necessidade de desfazer a mentalidade racista presente na educação, o que inclui não apenas combater atitudes discriminatórias, mas também desconstruir concepções equivocadas sobre raça e identidade racial. Conforme o documento é descrito que:

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. (Brasil, 2004, p.7).

A luta pela superação do racismo busca elementos na constituição federal, segundo o qual educação é direito de todos. Para garantir esse direito, é dada autonomia aos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26: A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. (Brasil, 2004, p. 8).

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (Brasil, 2004, p. 16).

O Parecer demonstra uma preocupação em promover um diálogo contínuo com o Movimento Negro e a comunidade escolar, monitorando a necessidade de uma educação antirracista e incentivando a ampliação desse diálogo para implementar práticas mais inclusivas e sensíveis às diferentes realidades dos grupos étnico-raciais.

3.2 A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E OS MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Podemos perceber, ao longo das evoluções da BNCC, o quanto estão sufocadas, as questões voltadas para uma educação das relações étnico raciais no âmbito da Lei 10.639/2003, e tornando sua importância curricular racista e segregada. Na análise desses documentos, verificamos que temática racial é abordada na sua

redação levando em consideração as ausências das ações afirmativas após a Lei n. 10.639/2003, com retrocessos relacionados ao direito de aprendizagem das culturas afro-brasileira.

Uma das principais mudanças trazidas pela BNCC é a reformulação dos currículos escolares. A base define as competências e habilidades que os alunos devem adquirir em cada etapa da educação básica, fornecendo uma orientação clara sobre o que deve ser ensinado em cada disciplina e propõe uma modernização de práticas pedagógicas.

A Base Nacional Comum Curricular, orienta as posturas a serem adotadas pelas instituições de ensino em relação ao currículo:

professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem”, bem como “selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender (BNCC, 2017 p.17).

Ela busca incentivar uma abordagem mais contextualizada e interdisciplinar, que valoriza a construção do conhecimento pelos alunos, a aprendizagem ativa e a resolução de problemas reais. Isso implica em uma mudança na forma como as aulas são iniciadas e conduzidas, com maior ênfase na participação dos estudantes e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; (BNCC, 2017, p.16).

Essas transformações são profundas e exigem um esforço coletivo de gestores, professores e demais profissionais da educação. É necessário investir em formação continuada para os docentes, para que possam compreender e aplicar os princípios da BNCC em sua prática pedagógica. Além disso, é preciso disponibilizar recursos e materiais didáticos que estejam disponíveis com as novas diretrizes curriculares. Cada rede de ensino e escola é responsável por adaptar-se e incorporar as mudanças propostas. O objetivo final é proporcionar uma educação de qualidade, mais equitativa e que prepare os estudantes para os desafios do século XXI.

A formação dos professores para ensinar língua portuguesa nos anos iniciais é de extrema importância, pois esses profissionais têm a responsabilidade de promover

o desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos alunos desde cedo. No que se refere à formação docente, muitos professores que lecionam língua portuguesa nas séries iniciais possuem graduação em pedagogia ou em Letras, com habilitação em língua portuguesa, alfabetização ou em outra área específica, mas nada adianta se o professor não domine uma didática voltada para as metodologias específicas conforme o texto abaixo:

A conclusão a que se pode chegar é a de que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos são pouco valorizada, os cursos destinados a formação inicial ou se detém excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação dando pouca atenção aos conhecimentos que o professor deverá ensinar, ou se detém nos conhecimentos disciplinares totalmente desassociados de sua didática e metodologia específicas. (Brasil, 2017, p.31).

Os profissionais da área devem e manter atualizados sobre as metodologias de ensino mais eficazes para a língua portuguesa nas séries iniciais. Isso inclui estratégias de leitura, escrita, compreensão oral, produção textual e análise linguística. Conhecer diferentes metodologias de ensino da Língua Portuguesa é fundamental para adaptar as estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades das crianças.

Ao utilizar recursos didáticos inovadores, o professor não apenas rompe com o tradicionalismo, mas também promove uma abordagem mais dinâmica e envolvente no processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente, ele estimula a criatividade dos discentes, pois eles são desafiados a pensar em novas maneiras de utilizar materiais aparentemente simples ou descartáveis. Esses materiais também permitem uma abordagem mais prática do ensino, onde os estudantes podem experimentar e manipular os objetos, tornando o aprendizado mais tangível e significativo; ao utilizar jogos e atividades lúdicas que explorem a diversidade linguística de forma divertida e interativa. Isso pode incluir jogos de palavras, quebra-cabeças, charadas, entre outros, de acordo com realidade da sala de aula.

Acreditamos que, ao discutir a educação antirracista, colocamos em evidenciar o processo histórico e o silêncio que as paredes da escola gritam sobre as dinâmicas de perpetuação ou superação do racismo, na educação antirracista, seria importante reconhecer e valorizar o conhecimento ancestral sobre plantas medicinais, muitas vezes negligenciado em favor de práticas científicas ocidentais, da mesma forma, na engenharia e na metalurgia, há uma necessidade de reconhecer e integrar as

contribuições de povos não europeus, que frequentemente são omitidas na narrativa histórica predominante. Muitos outros saberes ancestrais sobre plantas medicinais guardam memória das lutas e resistência de pessoas africanas e afro-brasileiras. A educação antirracista desmitifica narrativas dominantes que perpetuam estereótipos, preconceitos e discriminação racial. Isso inclui uma análise crítica dos materiais didáticos que usamos nas escolas. Mas para essa análise mais aprofundada é preciso um treinamento aprofundado dos professores refletindo sobre suas próprias identidades raciais e étnicas, bem como sobre como esses aspectos de suas identidades influenciaram suas experiências de vida e educação. Isso envolve uma autoavaliação honesta e profunda sobre suas próprias crenças, preconceitos e privilégios.

Dentro e fora da escola, o letramento racial crítico dará voz aos discentes afrodescendentes que esse exercício trabalhado na sala de aula possa ser um caminho para que equidade possa transformar a realidade vivida em práticas que venham de encontro com o próprio território para a autodeterminação e o empoderamento das comunidades negras.

Os territórios das comunidades negras de São Francisco do Conde são ricos em recursos naturais, ricos em histórias de resistências e de luta, ricos em linguagem regional, sobre essa diversidade, a procura por estratégias pedagógicas que incentivem a participação das crianças numa aprendizagem significativa tem levado os professores a adotarem metodologias ativas de ensino.

Sob essa ótica, entendemos que:

[...] necessitamos de uma mudança, de uma reforma do pensamento que necessita evidentemente de uma reforma do ensino. Há uma inteira dependência e nesta interdependência nos tornamos, também, a possibilidade de relacionar as partes ao todo e o todo a nós. O Planeta Terra é o pólo deste processo que chamamos globalização, de interação de toda parte. (Morin, 2014, p.33).

Nesse sentido, é urgente a necessidade de uma reforma do pensamento e do ensino, apontando para a interdependência entre a educação e a compreensão holística do mundo. Piaget, Vygotsky e Wallon oferecem perspectivas que se alinham com a ideia de que o conhecimento e a linguagem se constroem através da interação entre o indivíduo e o ambiente. É preciso ter conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, que ocorre em estágios sequenciais. A importância do contexto

social e cultural no desenvolvimento cognitivo influencia e a necessidade de uma visão global e interdependente ressoa com essas teorias do desenvolvimento infantil. A inserção de brincadeiras na sala de aula promove a interação e o aprendizado, ao mesmo tempo em que estimula o estudante. O jogo são recursos didáticos bem aceitos pelas crianças. Conhecer as origens e significados das palavras, substituir expressões racistas por outras não discriminatórias e reconhecer a riqueza da nossa língua são passos importantes na luta contra o racismo.

Dessa forma, essas perspectivas teóricas enfatizam a importância de considerar a criança como um ser em desenvolvimento que interage continuamente com seu meio, refletindo a visão de Morin sobre a necessidade de uma abordagem educativa que seja holística e interconectada.

A formação em literatura infantil é essencial para introduzir as crianças ao universo da leitura e desenvolver o gosto pela literatura. Os professores devem conhecer obras adequadas para cada faixa etária, além de estratégias de mediação de leitura. Entender os aspectos psicológicos do desenvolvimento infantil é crucial para adequar as atividades e estratégias de ensino à realidade das crianças nas séries iniciais. Isso inclui conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem, alfabetização e dificuldades de aprendizagem.

É a partir dessas novas redefinições conceituais epistemológicas baseados nas Teorias Sociointeracionistas que teóricos como Piaget, Vigostky e Wallon vão buscar compreender o processo de desenvolvimento na Infância. Piaget afirma que o desenvolvimento do conhecimento e a linguagem se constroem na interação homem-meio, sujeito-objeto, a depender da evolução gradativa dos Estágios de Desenvolvimento da criança. (RCF, 2020, p.173).

Os professores precisam ser capacitados em práticas inclusivas, garantindo que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso envolve estratégias de adaptação de materiais, atendimento individualizado e trabalho em equipe com outros profissionais da educação, devem aprender a adaptar o ensino e os materiais para garantir que todos os estudantes tenham acesso equitativo à educação e oportunidades de aprendizagem.

A língua está em constante evolução, e novas metodologias e recursos surgem na área da educação. Os professores devem buscar oportunidades de formação continuada, participar de cursos, palestras e conferências para se manterem

atualizados em relação às melhores práticas de ensino de língua portuguesa. A formação inicial e contínua dos professores exerce um papel fundamental na qualidade do ensino da língua portuguesa nas séries iniciais.

Esses são apenas alguns aspectos da formação dos professores para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais. É importante ressaltar que a formação deve ser contínua e abrangente, pois a educação está em constante transformação, e os professores devem estar preparados para enfrentar os desafios e atender às necessidades dos alunos.

Os educadores devem estar familiarizados com uma variedade de métodos de ensino e estratégias pedagógicas que são eficazes para o ensino da língua portuguesa. Isso inclui abordagens que promovem a participação ativa dos alunos, o uso de materiais autênticos, atividades de leitura e escrita, jogos, dramatizações e tecnologias educacionais.

A formação continuada de professores é um aspecto crucial para garantir a qualidade da educação e promover a inclusão da diversidade humana no ambiente escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Brasil, em conjunto com outras legislações e normativas, estabelece a importância da formação continuada dos professores e sua conexão com as demandas sociais e culturais do país.

A LDB determina aos sistemas de ensino que:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (Brasil, 1997, p.07).

O documento referenciado, CNE CP 3/2004, deve ser interpretado como uma orientação para que as equipes gestoras das escolas incentivem e promovam a formação continuada dos professores, levando em consideração as perspectivas dos movimentos sociais negros e outras manifestações de diversidade cultural e étnico-racial. Essa abordagem visa criar um ambiente de ensino mais inclusivo e que reflita a pluralidade da sociedade brasileira.

Para atingir esse objetivo, é fundamental que a formação de professores incorpore uma perspectiva crítica e reflexiva, que os leve a questionar e superar modelos educacionais tradicionais e hegemônicos, muitas vezes baseados em uma visão eurocêntrica e excludente. A gestão escolar desempenha um papel fundamental nesse processo, transmitindo aos professores a importância de uma abordagem pedagógica que valoriza e respeita a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, entre outras.

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum, para a formação continuada de professores, se configura como eixo norteador para todas as políticas e programas educacionais voltados ao efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente no país. Pretende-se estabelecer o que se espera do exercício profissional do professor, ou seja, quais conhecimentos e saberes práticos o integram. (Brasil, 2004, p.01).

A descolonização do ensino implica em considerar e valorizar os conhecimentos e as experiências de diferentes grupos sociais, incluindo aqueles historicamente marginalizados, como os povos indígenas, afrodescendentes e outros. Isso requer uma revisão dos currículos escolares, buscando incluir conteúdos e abordagens que representem a diversidade da sociedade brasileira e promovam uma educação para a equidade e a justiça social. Conforme o parecer CNE:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (Brasil, 2004, p.06).

Para que o ensino seja realmente inclusivo e descolonizado, é essencial que os professores passem por uma formação que leve à reflexão sobre suas práticas pedagógicas e os capacite a considerar e enfrentar os padrões e estereótipos hegemônicos presentes no currículo tradicional.

Nesta seção entendemos que desfazer a mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais, e desalienando os processos pedagógicos não é tarefa fácil. Todos

esses documentos aqui citados contribuem para traçar caminhos para uma educação com mais equidade.

4 SEÇÃO 3: O ENSINO ANTIRRACISTA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO FRANCISCO DO CONDE

Nesta seção, discutiremos sobre o currículo municipal relativamente ao ensino de língua portuguesa e seus pressupostos teóricos, concepções de língua e as ideologias linguísticas presentes na proposta curricular do município, bem como a relação dessa proposta com a Base Nacional Comum Curricular. Analisar esses documentos é importante para contribuir com a educação linguística do sujeito rumo a uma nova perspectiva não hegemônica, além de contribuir para o fortalecimento da decolonialidade, isto quer dizer que ao examinar uma variedade de textos, especialmente aqueles que refletem diferentes culturas, ideologias e pontos de vista, os sujeitos podem ampliar sua compreensão da linguagem e do mundo ao seu redor, especialmente em um contexto de decolonialidade, onde se busca desafiar e desmantelar estruturas de poder dominantes e coloniais.

Diante disso, a subseção 3.1 tratará de um breve panorama sobre a história da cidade de São Francisco do Conde e a cultura de seu povo. Na subseção 3.2, discutiremos sobre o Ensino Antirracista de Língua Portuguesa em São Francisco do Conde. Na subseção 3.3, sobre Caminhos metodológicos para uma educação antirracista. A subseção 3.4 discute sobre o currículo municipal de São Francisco do Conde e seus pressupostos teóricos, bem como sua relação com a Base Nacional Curricular. Na Subseção 3.5, são feitas algumas relações entre o currículo municipal de São Francisco do Conde e as concepções de aprendizagem presentes na orientação documental. Por fim, buscaremos compreender as relações estruturantes da educação antirracista voltadas para descolonização do currículo através da subseção 3.6, na qual analisaremos as respostas de docentes entrevistados a respeito dos desafios existentes na educação para a diversidade e nas políticas públicas franciscanas.

O Referencial Franciscano engloba todos os aspectos que envolvem a Educação Básica voltados para o direito das crianças, na educação infantil, fundamental anos iniciais e finais, modalidades de jovens e adultos, voltados para a promoção da diversidade e o combate ao racismo. São aspectos de extrema relevância, discutidos neste documento, percebendo que há um compromisso firmado com o antirracismo a partir da educação linguística ofertada no município.

Após apresentarmos os documentos, destacando seus pressupostos teóricos para o trabalho pedagógico no contexto do ensino de língua portuguesa, analisaremos as ideologias linguísticas e concepções de língua(gem) presentes nesses documentos, identificando qual a concepção de linguagem e ideologia linguística predominante na configuração do referencial curricular de língua portuguesa nos anos iniciais. Buscaremos entender em que medida a o ensino de língua portuguesa de São Francisco do Conde estabelece uma relação com uma educação para o antirracismo, verificando como as configurações de conteúdos e habilidades do referencial curricular se encaminham para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas.

Numa tentativa de perceber a materialidade das políticas municipais no âmbito da promoção de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais, observamos a realidade escolar a partir de instituições escolhidas como campo de pesquisa. O nosso campo de pesquisa é constituído pela escola Juvenal Eugenio de Queiroz, de médio porte, da rede pública municipal que atende estudantes dos anos do ensino fundamental.

A metodologia deste trabalho, no que diz respeito à coleta de dados, consistiu em uma pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em material já elaborado para fins acadêmicos dentro do campo em que a pesquisa se situa, constituído de livros e artigos científicos. De acordo com Cervo e Bervian (2002, p. 20), “A pesquisa bibliográfica, considera uma fonte de coleta de dados secundária, pode ser definida como: contribuições culturais ou científicas realizadas no passado sobre um determinado assunto, tema ou problema que possa ser estudado”.

Também se caracteriza como uma pesquisa documental, segundo Gil (1999), é muito semelhante à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores, a documental vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, podendo ser reelaboradas de acordo com os objetos da pesquisa. Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas.

Para confirmar as informações bibliográficas e documentais, além de enriquecer as análises dessa pesquisa, recorreu-se à pesquisa de campo, com observações da

realidade escolar e aplicação de entrevistas realizada com professores e coordenadores de ensino dos anos iniciais. Na pesquisa de campo, temos um espaço que comporá *o locus* da pesquisa. Na escola Juvenal Eugênio de Queiroz, foram observadas aulas de língua portuguesa, com foco em como os professores trabalham com às questões étnico-raciais nas aulas de Língua Portuguesa Também buscaremos informações pertinentes aos propósitos desta pesquisa junto aos profissionais que atuam na promoção da educação linguística. Para tanto, foram entrevistados sete docentes de Língua portuguesa e para coletar dados mais precisos utilizaremos como instrumento de pesquisa o questionário semiestruturado não identificado com quatorze perguntas onde será aplicado para professores e coordenadores. Este instrumento facilitador buscará informações acerca da concepção que cada profissional possui sobre ensino de língua e sua relação com o antirracismo. Neste sentido, o questionário refere-se:

a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Ele pode conter perguntas abertas e/ou fechadas. As abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados (Oliveira, 2011, p.37).

A aplicação do questionário semiestruturado foi feita presencialmente pela pesquisadora, a fim de coletar mais detalhes de todo o processo da coleta de dados. Sendo assim, foram propostos dois questionários que abordaram a temática do racismo estrutural para complementar o tema em questão. Marconi e Lakatos (1996, p. 88 *apud* Oliveira, 2011, p.37) definem o questionário estruturado como uma:

[...] Dentre as vantagens do questionário, destacam-se as seguintes: ele permite alcançar um maior número de pessoas; é mais econômico; a padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato ao interrogado.

Com base nessa coleta de dados bibliográficos, documentais e in loco, apresentamos, a seguir, nossas reflexões analíticas confrontadas com as orientações teóricas estudadas nas seções anteriores.

4.1 BREVE PANORAMA SOBRE A CIDADE DE SÃO FRANCISCO DO CONDE

A cidade de São Francisco do Conde, localizada a 67 km da capital, é a no Estado é 417º das cidades Bahiana e ocupa a posição 18º de maior PIB per capita no ranking nacional baiana e tem 38.733 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2022, os nove municípios brasileiros tinham predominância preta, Lajeado (TO) e oito deles na Bahia :Antônio Cardoso, Cachoeira, Conceição da Feira, Ouriçangas, Pedrão, Santo Amaro, São Gonçalo dos Campos, Serrano do Maranhão e São Francisco do Conde é um dos municípios da Bahia que possuem população negra (mais que 90% dos munícipes) declarada no censo de 2022. A cidade pertenceu a Salvador até 1697 e a elevação à categoria de vila para a cidade ocorreu em 30 de março de 1938, pelo decreto nº 10.724. O município é delimitado pelas seguintes coordenadas geográficas: 12º, 37º, 39º de latitude sul e 38º, 40º, 48º de longitude oeste. O acesso ao município faz-se através das rodovias BR-324 e a BA-522.

Localiza-se na zona fisiográfica do Recôncavo Baiano, limitando-se ao Norte com a cidade de São Sebastião do Passé, a Leste com a cidade de Candeias, a Oeste com a cidade de Santo Amaro e a Sudeste com a cidade de Madre de Deus e a Baía de Todos os Santos. É um município que possui uma extensão territorial de 266,63km², banhada por três rios: Sergipe do Conde, Jacuípe e Joanes. O município encontra-se situado em uma altitude média de onze metros acima do nível do mar, com um relevo composto por diversas colinas, vales, mata atlântica e manguezais e a baía de Todos os Santos. Tem um rico patrimônio Histórico e Cultural, herança de um passado de lutas. Em 1822, a população sanfranciscana e de cidades vizinhas uniu-se para combater invasores portugueses na região, o que resultou na soberania baiana durante as lutas pela Independência.

Vila de São Francisco da Barra do Sergipe do Conde foi primeiro nome da vila, que foi uma grande sesmaria pertencente a Mem de Sá, e um dos maiores engenhos da Bahia, o Sergimirim (Schwartz, 2015, p.394). Foi a terceira vila criada no Recôncavo, e a primeira a pronunciar-se pela independência, já em 1798, através de Joaquim Ignacio de Sequeira Bulcão, filho de rico senhor de engenho, no Monte recôncavo, que ao regressar da Europa, imbuído pelos ideais iluministas, juntou-se aos demais conjurados para planejar a primeira revolução social brasileira, a revolução dos alfaiates (Santos, 2018).

A vila teve participação fundamental durante todo processo, desde abrigar em seus engenhos, tantos os vindos da capital como os das demais vilas que foram atacadas, como em contribuir com significativas quantias devido ao seu potencial econômico para a manutenção das caixas militares dos pontos de defesas, e ainda lutando e derramando sangue pela independência da Bahia, durante todo movimento de emancipação, como as demais Vilas do Recôncavo. De acordo com Santos:

No dia 29 de junho de 1822, em sessão extraordinária no senado da câmara, a vila de São Francisco, aclama D. Pedro príncipe regente do Brasil, a partir daí seus personagens participaram lutando estrategicamente nas trincheiras, com as demais vilas do recôncavo contra os portugueses, com um contingente formado, pela milícia da Câmara, voluntários do povo, índios, escravos e pescadores, nas fortificações, situadas em pontos estratégicos com ampla visão do arquipélago, seus canhões impediam que as embarcações portuguesas pudessem passar (Santos, 2004, p.61).

Os franciscanos atuaram em todas as batalhas pela independência, a maior, em Pirajá, participou com 500 voluntários, saindo vitoriosos após dez horas de combate, o que enfraqueceu o contingente de Madeira de Melo, que já estava fragilizados devido à falta de suprimentos que eram interceptados. Cada vez mais, as trincheiras eram dominadas pelo recôncavo. E, o reforço enviado por D. Pedro colocou um fim nas ações portuguesas que provocaram sua rendição, na madrugada de 2 de julho de 1823, Madeira de Melo volta para Portugal, e o Brasil tornou-se livre. Daí a relevância de se conhecer o percurso histórico até a devida independência, haja vista que, se a Bahia continuasse dominada por Portugal, seria o caminho para o retorno do Brasil à condição de colônia, o que não aconteceu devido a ação dos baianos do Recôncavo, e a participação da vila de São Francisco.

A tipologia climática é definida como uma região de clima quente e úmido, com estação seca no verão e chuvas no inverno, possuindo uma variação em média anual que gira em torno de 24°C e 26°C. A vegetação remanescente de mata original é caracterizada por dois ecossistemas: 1) vegetação de mangue, mangue vermelho, branco e siriúba. 2) As florestas secundárias são aquelas resultantes de um processo natural de regeneração da vegetação, em áreas onde, no passado, houve corte raso da floresta primária: Floresta ombrófila, densa em estágio secundário da regeneração, exemplos como oiti-da-bahia, Amescla, Camaçari, o Jacarandá da Bahia, Embaúba, o Pau-Pombo, Palmeiras, Gameleiras, Amendoeiras também foram introduzidas plantas frutíferas na região. Pastagens gramíneas tropicais são formadas por

braquiária, Capim Colonião e capim marandu, vegetações para forrageamento do gado.

O município possui três distritos: Sede, Monte Recôncavo e Mataripe, que compreendem diversos povoados. Possui três ilhas: das Fontes, Paty e Cajaíba. Esta última já foi residência do 3º Governador Geral do Brasil, Mem de Sá, historiador e precursor do movimento dos bandeirantes no estado, Gabriel Soares, e do Barão de Cajaíba, comandante da Revolta da Sabinada. A região onde fica a cidade foi conquistada pelo império português através de guerras travadas contra os índios que viviam nas margens dos rios Paraguaçu e Jaguaribe.

A origem econômica e industrial do território de São Francisco do Conde, deu-se a partir da criação dos engenhos de cana de açúcar, primeira e principal atividade econômica brasileira, período em que o Brasil, como colônia, apresentou-se como a mais rentável de Portugal, exportando sua produção para Europa. Neste contexto, surgia nosso município na política de capitania e das sesmarias, dentre as quais surgiram os Estados da Bahia, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Pará e outros. Os antigos povoados transformaram-se em vilas, em cidades sedes de municípios a sesmaria de Mem de Sá foi transformada em São Francisco do Sítio núcleo fundamental da formação futura do município de São Francisco do Conde, devido a sua localização em terras do Conde de Linhares, Fernando de Noronha.

Na parte econômica e usina, a antiga Vila de São Francisco sobrepujou com a lavoura da cana-de-açúcar. Possuía mais de cinquenta grandes engenhos servidos a máquinas, cujos nomes eram: Engenho da Vila (Fazenda de São José dos Palmares); da Cajaíba, Dom João, transformada em usina; Vanique, fundada por um emigrante holandês, Baltazar Vanique; Marapé, Macaco das Pedras, Gurgainha, onde nasce o Rio Joanes; São Lourenço, também mudado em usina, Bananeiras, Colônia, hoje usina Santa Elisa; Itatingui, Guaiba, d'Água, Monte, Paramirim, Nôvo, Quicengue.

São Francisco do Conde teve, originalmente, função de entreposto comercial entre uma vasta região açucareira e a capital. Atualmente, é o centro de destilação de petróleo, fazendo parte também da economia a pesca, a agricultura e a mariscagem. Os solos ricos em massapê permitiram que o município se desenvolvesse, a partir de 1563, tornou-se uma próspera indústria. Atualmente, a economia franciscana se evidencia, uma vez que possui o terceiro maior PIB do Estado, em razão de sua

intensa atividade industrial caracterizada pela forte concentração no segmento de refino do petróleo. O município figura entre os maiores PIBs do país.

A cidade é rica em sobrados, igrejas e engenhos, construídos durante a administração portuguesa no país. A arquitetura imponente é um convite para um passeio ao século XVI, lembrando e mantendo viva uma parte importante da história do Brasil. com sua arquitetura barroca, com a tranquilidade e com seu porto de canoas para os pescadores. A diversidade de etnias que ajudou a construir São Francisco do Conde culturalmente está presente no cotidiano da cidade. As palmeiras imperiais, símbolo da administração portuguesa, estão por toda parte, as construções coloniais são majestosas e conservam a memória da região. Os Tupinambás e os Caetés Negros deixaram de legado, entre outras coisas, uma rica gastronomia. O mingau de farinha de milho, a tapioca e o preparo do peixe assado na folha de bananeira são exemplos dessa herança. A habilidade com a pesca e a técnica das mulheres marisqueiras também surgiram com os primeiros habitantes da região. São Francisco do Conde possui uma história riquíssima e que se confunde com a história do Brasil. A cidade é única e consegue reunir história, cultura e a tranquilidade típica do Recôncavo Baiano em um só lugar. ¹

A identidade cultural dos estudantes influencia a maneira como eles aprendem e se envolvem com o conteúdo educacional que vai muito além da sala de aula. O RCF inclui a diversidade cultural como forma de ajudar os estudantes a desenvolverem um senso de identidade positiva em relação às suas próprias origens culturais e étnicas, isso inclui a história, cultura e contribuições de diferentes grupos étnicos ajudando a construir uma compreensão mais completa e inclusiva da comunidade local e regional.

A diversidade cultural de São Francisco do Conde se traduz em suas manifestações culturais, mantidas vivas da Era Colonial. A cidade é guardiã de uma diversidade cultural inestimável. Suas maiores riquezas foram preservadas por meio da história passada de geração para geração. Desde a origem da cidade, os africanos que a habitavam aprenderam o valor, a importância e a sabedoria do falar.

O Referencial Curricular franciscano tem o objetivo de construir um currículo que valorize as tradições socioculturais e históricas do município com a “cara” local, mas aberto para o mundo. Por isso, ainda hoje, se mantêm vivas as manifestações culturais da Era Colonial, entre elas o Bumba-meu-boi e a Nega Maluca. Também existem as produções culturais como o Lindroamor, Capabode, Mandus e os Meninos

da Lama. Mas, sem dúvida, a festa mais comemorada no município é o seu tradicionalíssimo São João que conta com danças populares, com o forró e a quadrilha, além de ter as bebidas e as comidas típicas da região. As manifestações culturais são um veículo para desafiar a dominação cultural e política, durante os períodos de colonização, a cultura africana manteve viva sua identidade através de danças tradicionais, música e narrativas transmitidas oralmente. Essas formas não apenas resistiram à assimilação forçada, mas também, como forma de resistência e luta, demonstram o poder transformador da arte e da criatividade na busca pela justiça social e pela emancipação humana. Como vamos ver a seguir, a partir das informações contidas na página eletrônica da Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde¹:

- 1) Capabode: Surgida na Era Colonial, a expressão "capabode" refere-se aos escravos que arrancavam os testículos e a cabeça dos bodes, usando as cabeças para se disfarçar e fugir dos senhores de engenho, com o passar do tempo, a história e as máscaras dos capabodes foi incorporada ao carnaval da cidade.
- 2) Mandu: Mandu significa uma espécie de fantasma, enquanto para os africanos refere-se a alguém dedicado a um orixá, como Xangô, Ifá ou Obatalá. É presente tanto no vocabulário indígena quanto no africano.
- 3) Meninos da Lama: São garotos, filhos de marisqueiros da região, que desfilam pelas ruas durante o carnaval com o corpo coberto de lama.
- 4) Nega Maluca: foi criada por Luís Carlos do Santos Sacramento, conhecido como Neném em São Francisco do Conde. 27 anos dedicados à cultura franciscana, Neném sempre inventou personagens polêmicos que retrata algo da sociedade.
- 5) Lindroamor: é um grupo cultural afro-brasileiro originário de São Francisco do Conde, na Bahia. Eles são conhecidos por participar de festas religiosas, como as dedicadas a São Cosme e Damião, onde tradicionalmente realizam cantos, danças e rituais que misturam elementos da cultura africana com influências locais.

¹ Disponível em: saofranciscodoconde.ba.gov.br/cidade/cultura. Acesso em: 11 jun 2024.

- 6) Bumba-meu-boi: é uma expressão cultural rica e diversificada, com diversas variações, a festa gira em torno de uma encenação teatral que conta a história do boi, a trama envolve a morte e a ressurreição de um boi.
- 7) Samba–Chula Filhos da Pitangueira: reconhecido por sua importância cultural e por ser uma das raízes do samba no Brasil, influenciando outros estilos musicais ao longo do tempo.
- 8) Paparutas: é um grupo teatral que representa o trabalho das mulheres. Esta dança simbólica atravessa gerações, destacando-se como um ritual lúdico que transmite informações de resistência.

São Francisco do Conde serviu como sede do Mosteiro de São Bento das Lajes (Antiga Escola Agrícola). Foi fundado no segundo império, no antigo Engenho de Laje, propriedade dos Padres Beneditinos. O terreno do antigo Engenho de Laje, de propriedade dos padres beneditinos foi o local escolhido pelo imperador D. Pedro II para a instalação de uma escola que recuperasse a economia da região em função do solo devastado pela exploração da cana-de-açúcar. A construção foi concluída em 1877 e funcionou até a década de 1950, quando foi desativada e entrou em ruínas. O local serviu de repouso para os monges beneditinos (que vivem segundo a ordem de São Bento) e possui uma série de características especiais, como sua localização e imponência, assinalada por 366 janelas.

É referência histórica onde nasceu também Mário Augusto Teixeira de Freitas, idealizador e fundador do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. A cidade possuía esculturas nas praças, orla da cidade, do artista plástico Mário Cravo Junior escultor, pintor e poeta brasileiro. Faz parte da primeira geração de artistas plásticos modernistas da Bahia. Temos na nossa história sobre a arte no teto da Capela Paz Celestial que foi pintada os vidras por Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, arquiteto colonial, representante do barroco no Brasil.

São Francisco do Conde é um mergulho na História do Brasil e da Bahia poucas são as linhas para descrever história de lutas e de glórias e cenário para lutas de transformações.

4.2 O CURRÍCULO MUNICIPAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E A RELAÇÃO COM A BNCC

O Referencial Curricular Franciscano é um projeto educacional que promove o reencontro de São Francisco do Conde com a sua própria história, em abertura com o mundo. O objetivo de construir um currículo que valorize as tradições socioculturais e históricas do município com a “cara” local, mas aberto para o mundo, enfatiza a prospecção de um projeto futuro de cidade, que romperá com os muros do atual isolamento sociocultural-econômico para a construção de pontes que a conectarão aos caminhos do desenvolvimento sustentável. Foi construído de maneira democrática, através de Grupos de Trabalho (GT’s). Surgiu o Regimento Interno que trata da Consulta Pública em formato online foi apresentado à comunidade no período de 06 a 11 de novembro de 2020, com a Consulta Pública, que aconteceu de modo on-line. As pessoas acessaram o formulário, disponível no site oficial da Prefeitura e redes sociais, preenchendo com os dados pessoais.

Os caminhos percorridos pela rede municipal de educação na construção do Referencial surgem com a participação composta de técnicos da SEDUC, estudantes, professores da educação básica, pesquisadores universitários e membros de instituições parceiras, psicopedagogos, coordenadores, gestores e diversos segmentos da sociedade. O documento está organizado com introdução sobre o Currículo, marcos legais, marcos teóricos e metodológicos, concepção de ensino e aprendizagem, concepção de avaliação e trazendo Temas Inter curriculares sobre cultura digital, educação ambiental, Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais, Educação Ambiental e o Currículo Franciscano, direitos humanos, educação financeira, Relações Étnico Raciais e modalidades da educação.

Os organizadores curriculares descritos no RCF apontam uma preocupação voltada para:

Apontar para a necessidade do aprofundamento dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser na Educação Fundamental incluindo neste processo a Educação de Jovens Adultos, de trabalhar com os Campos de Experiência na Educação Infantil, os orientam para necessidade de conectá-los e relacioná-los com transversalidades curriculares. Na sua dinâmica interna, propõe uma aprendizagem formacional que distingue, aprofunda, relaciona, vivência e consolida aprendizagens sociotécnicas, políticas, éticas, estéticas e espirituais. Trata-se de uma perspectiva contemporânea de Organizador Curricular na qual o compromisso é que eduquemos para o presente e seus desafios em direção à formação com dignidade cidadã. Um presente que não

cabe mais na insularidade abstrata das disciplinas e suas lógicas separatistas, além de jamais desvincular saber curricular e qualificação da formação (RCF, 2019, p.37).

O RCF busca garantir o saber crítica e historicamente legitimado, o saber-fazer social, culturalmente referenciado e o “saber-ser”. Compreende também, que não basta focar nas especificidades dos saberes, é necessário conectá-los e entretecê-los a macroconceitos transversais que possam produzir sínteses relacionais através dos quais ampliamos as compreensões das especificidades dos saberes. Colocar os saberes e fazeres de cada criança, adolescente, jovens, adultos e idosos em diálogo com as diversas realidades e aprendizagens, é um dos objetivos essenciais do RCF. Vale salientar que a meta 7 do Plano Nacional Educação (2014 – 2024) constitui “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.”

Um dos caminhos para garantir uma educação de qualidade na educação básica consiste em levar em consideração os saberes locais, saberes crítica e historicamente legitimados. Além disso, envolve ensinar conteúdos que possuam uma base sólida e comprovada, que resistam ao tempo e às mudanças sociais e científicas. Igualmente destaca-se a importância, do “saber-fazer social”, aprender sobre tradições locais, história cultural, valores comunitários, práticas sustentáveis, habilidades de comunicação e colaboração que são valorizadas e necessárias dentro da sua comunidade. O objetivo é garantir que a educação não apenas transmita conhecimentos gerais, mas também promova a identidade cultural dos alunos, fortaleça suas conexões comunitárias e os capacite para enfrentar os desafios e oportunidades específicos do seu ambiente social e cultural. Por fim, a relevância do “saber-ser”, um aspecto que trata da formação integral do indivíduo, incluindo suas dimensões éticas, políticas, estéticas, culturais e espirituais.

Para o alcance desse objetivo, o referido documento propõe diretrizes e estratégias dentre os quais destacamos a construção de propostas curriculares e pedagógicas em aderência com os anseios da comunidade. O RCF inspira e acolhe métodos a partir de atos de currículo e ações didáticas construcionistas, identitárias, autonomistas, autorizantes, autorais e emancipacionistas, assim como conjugações curriculares que sejam pautadas nessas ações. Recomenda práticas curriculares multirreferenciais, Inter críticas e circunstancializadas, com as quais pretende mediar

e desenvolver processos formativos ao mesmo tempo sociotécnicos, éticos, estéticos, políticos, culturais e espirituais.

De acordo com o RCF sobre a multirreferencialidade e aspectos pluralistas, o documento diz que:

[...] compreende e orienta a construção de currículos vinculando-os tanto aos saberes acadêmicos, científicos, pedagógicos e escolares, quanto aos saberes dos mundos do trabalho e das profissões, da produção, das culturas tradicionais e contemporâneas e das artes. Esta perspectiva pluralista compreende, portanto, que não há mais como enquadrar a complexidade dos processos formacionais em fetiches vinculados a modelos curriculares que se querem únicos e absolutos. Com responsabilidade, é preciso, portanto, aprofundar e, ao mesmo tempo conjugar experiências curriculares pertinentes e relevantes. Funda-se aqui a necessidade de circunstanciar políticas de currículo como referenciais a serem contextualizados, descontextualizados e recontextualizados. (RCF, 2019, p.28).

A concepção de aprendizagem proposta pelo município se relaciona a teoria da aprendizagem e desenvolvimento de base sociointeracionista, proposta por Lev Vygotsky, um psicólogo soviético que viveu durante o início do século XX. Esta teoria enfatiza a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo das crianças. Ele argumentou que as crianças aprendem melhor quando estão envolvidas em atividades colaborativas com outras pessoas mais habilidosas, como pais, professores ou colegas. A perspectiva sociointeracionista da linguagem rege o pressuposto teórico de ensino de Língua Portuguesa, na tentativa de modificar o trabalho com a língua, abrindo espaço para o uso de práticas contextualizadas de linguagem articuladas à realidade do sujeito.

Veremos no quadro abaixo perspectivas de aprendizagem nos anos iniciais das unidades escolares com base no referencial curricular Franciscano:

Quadro 1 - Projetos institucionais e outras propostas planejadas pelas unidades escolares

EJA Anos Iniciais Anos Finais	Expectativa de aprendizagem conforme BNCC ³			
Criar condições à formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, contemplando a produção do conhecimento e à pesquisa; o exercício da cidadania, que envolva a ação de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, vislumbrando formas de atuação na vida pública, bem como, uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos.				
Campo da vida cotidiana	Campo artístico-literário	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo de atuação na vida pública	Campo jornalístico-midiático
Autobiografia Biografia Documentos pessoais e profissionais Relatos (pessoais, de experiência, de vida, casos, de viagem, diários) Carta	Poema Advinhas História em quadrinhos Contos Crônica Cantiga de roda Tirinhas Trabalho em língua Biografia Cordel Memórias Poesias Fábula Romance de aventura	Memórias (literárias) Verbetes Documentário Legendas Resumo Obras literárias (textos, quadros, esculturas, música, etc...)	Guias, Manuais Anúncios Cartão postal Receita Textos expositivos e informativos Declaração Notas Álbuns Noticiosos e notícias Reportagens Cartas do leitor Textos de	Comentários em sites e redes sociais Textos jornalísticos (reportagem, notícia, artigo de opinião, propaganda, editorial, nota, classificados, boletins) Entrevistas Slides Games

Fonte: Referencial Curricular Franciscano, 2019, p.109.

Este quadro aborda a importância de utilizar a leitura como uma ferramenta de estudo que permite aos estudantes explorarem e entender as diversas formas de interação social ao longo do tempo. A ideia é que, através da leitura e produção de textos variados, os estudantes possam adquirir conhecimentos em diferentes áreas, conforme os objetivos dos Projetos Institucionais e outras propostas pedagógicas das unidades escolares.

A metodologia por projetos é seu potencial para engajar os estudantes de forma mais significativa. Ao trabalhar em projetos que são relevantes e interessantes para eles, os alunos tendem a estar mais motivados e envolvidos em seu próprio aprendizado. Isso pode levar a uma compreensão mais profunda dos conceitos e uma retenção mais duradoura do conhecimento.

No entanto, a implementação eficaz da metodologia por projetos pode ser desafiadora. Requer um planejamento cuidadoso por parte dos educadores para garantir que os projetos sejam adequados ao nível de habilidade e interesse dos alunos, bem como alinhados aos objetivos de aprendizagem. Além disso, os projetos precisam ser cuidadosamente estruturados para garantir que os alunos atinjam os resultados desejados e não se desviem do caminho.

Outro desafio é a avaliação dos alunos. Como os projetos geralmente envolvem uma variedade de habilidades e resultados, pode ser difícil avaliar o desempenho dos

alunos de forma justa e abrangente. Os educadores precisam desenvolver métodos de avaliação que capturem o progresso dos alunos ao longo do projeto e demonstrem sua compreensão e habilidades adquiridas

A relação do objeto de estudo com a Base Nacional Curricular prevê a elaboração de currículos flexíveis que considerem as especificidades locais e regionais, o que permite a inserção de temas relacionados à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena de forma contextualizada. Requer uma formação continuada dos professores, que inclua reflexões sobre práticas pedagógicas antirracistas e estratégias para promover a equidade na sala de aula.

Esse processo, segundo alguns dos documentos norteadores de ensino (tais como os PCNs, a BNCC, o Currículo Franciscano) deve ser inter-relacionado com o conceito de língua(gem) subjacente ao processo de ensino aprendizagem no contexto de sala de aula de Língua Portuguesa, possibilitando reflexões que ampliem a visão textual-discursiva dos sujeitos. Entende-se, assim, que as atividades de ensino-aprendizagem no tocante às questões que envolvem pressupostos de língua(gem), não abarcam apenas aspectos semânticos e formais, mas sim englobam as relações complexas de textualidade, enquanto competência inerente ao sujeito em suas relações sociais. Essa abordagem interacionista da linguagem promove uma aprendizagem mais significativa e envolvente, onde os alunos são incentivados a se tornarem participantes ativos na construção do conhecimento linguístico e na prática da comunicação eficaz, ao reconhecer e valorizar a língua em seu contexto social e cultural.

Nesse sentido, os PCNs orientam que “toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do seu aspecto formal” (Brasil, 2000. p. 6-7). Ao reconhecer que a linguagem é impregnada de significados culturais e sociais, os PCNs incentivam uma abordagem educacional que vá além do ensino mecânico da gramática. Eles sugerem que os educadores devem explorar como a linguagem reflete e molda as percepções dos estudantes sobre o mundo, e como diferentes contextos e culturas influenciam o uso e a interpretação da linguagem.

A linguagem está intimamente ligada à cultura e à identidade das pessoas. Ela reflete as experiências, valores e crenças de uma comunidade ou grupo social específico. Por exemplo, expressões idiomáticas, provérbios e gírias são formas linguísticas que carregam consigo valores culturais e formas específicas de ver o

mundo. A escolha das palavras, estruturas gramaticais e formas de expressão em uma linguagem reflete as perspectivas e pontos de vista do falante ou do grupo social ao qual ele pertence. Diferentes línguas e variedades linguísticas podem enfatizar aspectos diferentes da realidade e interpretar eventos de maneiras distintas.

O currículo Franciscano, fundamentado em um ensino interdisciplinar, valoriza o uso das formas linguísticas locais como ferramenta essencial para reflexão sobre a vida e a sociedade. Nesse contexto, os Projetos de Aprendizagem são selecionados de maneira colaborativa entre professores e alunos, refletindo a realidade vivida pelos estudantes. A abordagem interdisciplinar facilita a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando uma compreensão mais holística e integrada dos conteúdos, isso ajuda a verem a relevância prática do que estão aprendendo e a aplicarem esses conhecimentos em situações reais.

O Referencial Curricular Franciscano (RCF) busca trazer à tona questões relacionadas à diversidade cultural, à valorização dos saberes locais e à promoção de uma educação que respeite e dialogue com as diferentes realidades e contextos dos estudantes. Além disso, ao enfatizar a importância dos saberes éticos, políticos, estéticos, culturais e espirituais, o RCF reconhece a complexidade da formação humana e a necessidade de uma abordagem educacional que contemple todas essas dimensões.

O documento procura também discutir profundamente o conceito de currículo como uma invenção pedagógica, destacando sua natureza multifacetada e sua função na formação integral dos sujeitos. O currículo é visto como um artefato socioeducacional que abrange não apenas aspectos técnicos, mas também éticos, políticos, estéticos, culturais e espirituais.

O Referencial Curricular Franciscano defende uma perspectiva interdisciplinar e multirreferencial na construção curricular, reconhecendo a complexidade dos processos formativos e a necessidade de considerar uma variedade de saberes, incluindo os acadêmicos, científicos, pedagógicos, profissionais, culturais e artísticos.

A abordagem proposta ressalta a importância de experiências de aprendizagem que promovam a interconexão e a transversalidade dos saberes, ultrapassando as lógicas disciplinares tradicionais. Isso porque o mundo contemporâneo é caracterizado pela complexidade e pela interconexão de diferentes áreas do conhecimento, exigindo dos indivíduos habilidades e competências para compreender e atuar de forma eficaz nesse contexto.

Ao integrar diferentes disciplinas e áreas de conhecimento em experiências de aprendizagem, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais ampla e profunda dos fenômenos que os cercam. Além disso, essa abordagem facilita a compreensão das interações entre diferentes aspectos da vida social, cultural, econômica e ambiental, preparando os discentes para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo. A transversalidade dos saberes também permite aos estudantes desenvolverem habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação e criatividade, que são essenciais para o sucesso pessoal e profissional em um mundo cada vez mais interconectado.

O conceito de multirreferencialidade, mencionado como fundamental no Referencial Curricular Franciscano (RCF), é explicado como uma perspectiva teórica que embasa esse referencial. A multirreferencialidade no contexto educacional reconhece que o processo de ensino e aprendizagem é influenciado por uma variedade de fatores e perspectivas, que vão além do simples conteúdo ou método de ensino. Esses fatores podem incluir aspectos sociais, culturais, históricos, cognitivos, afetivos e até mesmo espirituais, dependendo do contexto e das características dos envolvidos no processo educacional.

Ao adotar essa abordagem, os/as educadores/as reconhecem a complexidade da experiência humana e buscam incorporar diferentes pontos de vista e formas de conhecimento em suas práticas pedagógicas. Isso pode envolver o uso de múltiplas fontes de informação, a exploração de diferentes narrativas históricas e culturais. Utilizar várias fontes permite que os estudantes compreendam a história sobre um mesmo tema e a valorização da diversidade cultural e perspectivas social dos discentes. Além disso, essa abordagem reconhece a diversidade de experiências e conhecimentos dos alunos, buscando uma educação que seja sensível e relevante para cada contexto específico. Isso implica não apenas em diferentes formas de observar uma situação, mas também na diversidade de linguagens utilizadas para interpretar essa realidade e as diferentes perspectivas voltadas para ela.

Na perspectiva da multirreferencialidade, a ideia é que uma realidade complexa possa ser compreendida e interpretada por meio de uma variedade de pontos de vista e linguagens. Isso significa que diferentes formas de conhecimento, incluindo práticas e saberes diversos, são mobilizados para abordar e resolver problemas específicos. A pluralidade de olhares e linguagens permite uma compreensão mais abrangente e

contextualizada da realidade, reconhecendo a diversidade de perspectivas e experiências que podem contribuir para a compreensão e solução de problemas.

O Referencial Curricular sugere algumas orientações acerca de uma educação plural:

Selecione livros de literatura que retratem em sua narrativa a história dos povos indígenas e africanos; observe se a história as ilustrações são positivas, uma vez que podem conter estereótipos racistas; · Estudar a África na sala de aula, a fim de desconstruir visões reduzidas e equivocadas do continente; · Estudar diferentes contextos africanos, como reinos, impérios e comunidades e contribuições científicas e tecnológicas para a humanidade. · Desconstruir a ideia de “tribos” utilizadas para se referir as sociedades do continente; · Possibilitar que os alunos tenham conhecimento acerca das contribuições africanas e indígenas para a medicina, arquitetura, matemática e etc. · Pesquisar sobre as diferentes contribuições dos povos africanos e indígenas dentro da sociedade brasileira e no mundo; · Combater o racismo religioso por meio de projetos que valorizem as diferentes manifestações religiosas; · Levar para sala de aula a participação africana e indígena na música, artes, manifestações culturais e lutas; · Apresente para os alunos personalidade negras e indígenas reconhecidas nacionalmente e mundialmente; · Promova atividades culturais que busquem valorizar a arte negra e indígena, bem como os estudante que a produz; · Levar o debate racial para sala de aula, discutir gênero, racismo e etc. (RCF, 2019, p.29).

Mas para que esse trabalho seja efetivamente realizado é preciso ampliar as discussões sobre as práticas e materiais a serem produzidos para uma educação antirracista.

4.3 O ENSINO ANTIRRACISTA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO FRANCISCO DO CONDE

O referencial de São Francisco do Conde abre espaço para aprender com a multirreferencialidade, na medida em que propõe uma educação mais diversa e adaptável às diferentes formas de aprender, indo além do conteúdo encontrado em livros e incluindo a riqueza das experiências e conhecimentos de múltiplas fontes e contextos. É necessário aprender com histórias, testemunhos e narrativas de pessoas que viveram ou presenciaram determinadas experiências pessoais e as tradições culturais transmitidas oralmente.

De acordo com o Referencial Curricular Franciscano precisamos compreender como as pessoas aprendem e como os professores podem facilitar esse processo de maneira eficaz, envolve a consideração de diversos fatores, como as características dos alunos etc. A multirreferencialidade que o RCF traz, implica em não se restringir a

uma única perspectiva ou ponto de vista ao analisar uma questão, mas sim em reconhecer e incorporar diversas visões, teorias, contextos culturais e históricos que possam influenciar ou contribuir para uma compreensão mais completa. A Didática não apenas oferece teorias sobre como ensinar e instruir, mas também fornece diretrizes práticas para implementar essas teorias em contextos reais de ensino e aprendizagem, levando em conta a complexidade e diversidade das situações educacionais.

De acordo com o RCF, a didática é:

[...]considerada como teoria da instrução e do ensino (Libâneo, p. 52), se ocupa de conceber abordagens e realizar modos operacionais de intervenção sobre situações específicas de ensino e aprendizagem – compreendido este em sua multirreferencialidade. O conceito de multirreferencialidade é caro no RCF, pois se trata da perspectiva teórica que embasa o Referencial Curricular Franciscano. (RCF, 2019, p.30).

Embora a Didática e a transversalidade sejam conceitos distintos, elas podem se complementar no contexto educacional. A Didática pode incorporar abordagens transversais ao planejar e implementar atividades de ensino e aprendizagem, garantindo que questões relevantes sejam abordadas de maneira integrada e significativa. Dessa forma, a transversalidade pode enriquecer as práticas didáticas, promovendo uma educação mais holística e contextualizada. Os pontos destacados no referencial são sobre a diversidade e o processo identitário que se apresentam enquanto transversalidades adotadas em um currículo étnico-constitutivo, envolvendo identidade, diversidade que contêm no município. É referindo-se à Base Nacional Comum Curricular que as transversalidades já são princípios de Educação Integral, um dos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC trouxe competências que se contrapõem com a concepção de Educação antirracista, ficando esquecida entre linhas, propõe uma abordagem mais ampla e integrada da educação, que valoriza não apenas o conhecimento por si só, mas também as habilidades e atitudes necessárias para aplicar esse conhecimento de maneira significativa e eficaz na vida pessoal, profissional e social dos estudantes, mas ao mesmo tempo não fortalece a questão da obrigatoriedade do ensino afro identitários.

Apesar das intenções da BNCC em promover uma educação ampla e inclusiva, há críticas de que ela não dá a devida ênfase ao ensino das questões afro-brasileiras

e identitárias. Isso significa que, na prática, a implementação de uma educação antirracista pode ficar negligenciada ou ser tratada de forma superficial. A ênfase real no currículo e nas práticas pedagógicas não é suficientemente forte para garantir que a educação antirracista seja efetivamente implementada.

O Referencial Curricular Franciscano está fundamentado em uma Didática Intercultural que reconhece a existência de diversas culturas e a necessidade de incluí-las no processo educacional. Mas precisa de formação continuada para os educadores compreenderem na prática como trabalharem as diferenças culturais e étnicas. As temáticas relacionadas à diversidade cultural devem atravessar todas as disciplinas e áreas do conhecimento, não se limitando a uma única disciplina ou momento específico do currículo. Segundo o RCF:

E na transposição didática do saber histórico para o saber escolar, a História Local pode ser vista como estratégia pedagógica. É uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento articulados com os interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais. (RCF, 2019, p.751).

Ao transpor o conhecimento histórico para o contexto escolar, a História Local é vista como uma estratégia pedagógica eficaz que permite abordar a aprendizagem de maneira mais significativa para os alunos, pois está diretamente relacionada aos seus interesses, experiências culturais e formas de compreender o mundo e ajudam a se conectarem com o conteúdo de forma mais profunda, pois eles podem ver como os eventos históricos afetaram diretamente suas comunidades e suas próprias vidas.

Um fazer pedagógico autêntico e relevante deve estar enraizado na realidade social dos estudantes e da comunidade em que a escola está inserida reconhecendo que a educação não deve ser guiada apenas por premissas de produtividade e eficiência, como muitas vezes acontece em uma lógica de mercado, mas sim por valores de justiça social, equidade e emancipação. Uma escola comprometida com sua função social não pode ignorar as desigualdades e injustiças presentes na sociedade, mas sim enfrentá-las de maneira crítica e proativa. Isso implica em criar ambientes educacionais inclusivos, que valorizem a diversidade, promovam a participação democrática e estimulem o pensamento crítico e reflexivo.

De acordo com o referencial Curricular Franciscano:

A metodologia adotada no RCF se refere à Metodologia por Projetos, considerando que essa perspectiva contribui para integrar conhecimento e saberes, possibilitando mobilizações ativas de conhecimentos considerando os aspectos locais e globais. Assim, de acordo com Hernandez (1998), os projetos de trabalho supõem um enfoque do ensino que trata de ressuscitar a concepção e as práticas educativas na Escola, para dar respostas (não “a resposta”) às mudanças sociais que se produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la. (RCF, 2019, p.33).

A pedagogia de projetos que é trabalhada e presente no Referencial vem desde os tempos dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotados pelo município na época de seu lançamento. Os projetos permitem que os estudantes apliquem o conhecimento em situações do mundo real, o que facilita a compreensão dos conceitos e sua relevância prática. Os temas transversais promovem uma visão integrada do conhecimento, conectando diferentes disciplinas e áreas do saber e construindo uma formação mais holística e consciente. A metodologia adotada no RCF se refere à Metodologia por Projetos, considerando que essa perspectiva contribui para integrar conhecimento e saberes, possibilitando mobilizações ativas de conhecimentos considerando os aspectos locais e globais.

O ensino antirracista de língua portuguesa é uma abordagem pedagógica que visa combater o racismo e promover a igualdade racial no contexto do ensino da língua portuguesa. Essa abordagem reconhece que a língua não é neutra e que as práticas de ensino podem reproduzir preconceitos e estereótipos racistas. Portanto, o objetivo do ensino antirracista de língua portuguesa é desconstruir esses padrões discriminatórios e promover uma educação linguística inclusiva.

Essa abordagem reconhece que a língua e a literatura são espaços onde ideias e valores sociais são construídos e transmitidos, e, portanto, são ferramentas poderosas para combater estereótipos, preconceitos e discriminações raciais. É importante ressaltar que o ensino antirracista de língua portuguesa deve ser incorporado de forma transversal em todas as disciplinas, e não apenas no ensino da língua. Ele deve estar presente em todo o currículo escolar, promovendo uma educação inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial e combata as desigualdades existentes.

O Referencial Curricular Franciscano nos explica o seguinte:

Essa lacuna histórica gerou em muitos o sentimento de não pertencimento ou de estar inserido em uma cultura inferior. Quando os livros didáticos e de literatura reduzem toda historicidade de um povo ao advento da colonização

e escravidão, silenciam o conhecimento produzido pela história, geografia, economia, ciências, filosofia, religiosidade e etc. A isso dá-se o nome de racismo epistemológico. A ausência de tais conteúdos e debates dentro da escola é refletida diretamente na subjetividade dos educandos. Sentimentos como autoestima baixa, insegurança, auto-rejeição, rejeição dos assemelhados étnicos e comportamentos racistas oriundos de outros grupos só legitima o racismo estrutural da sociedade). (RCF, 2019, p. 67-68).

O racismo é uma forma de opressão que se manifesta quando a história de um povo é reduzida apenas ao contexto da colonização e escravidão, ignorando suas contribuições em diversas áreas do conhecimento. Essa omissão nos currículos escolares e na literatura perpetua estereótipos e preconceitos, prejudicando a autoestima e a identidade dos educandos. É fundamental que a educação valorize e inclua a diversidade cultural e histórica, combatendo assim o racismo estrutural presente na sociedade.

A seguir, com base no Referencial Curricular Franciscano, apresentamos algumas diretrizes e práticas que podem ser adotadas no ensino antirracista de língua portuguesa:

Representatividade: Inclui materiais de leitura, textos, literatura e exemplos que são representativos de diferentes culturas e etnias, valorizando a diversidade racial presente na sociedade. Isso pode envolver a incorporação de autores negros, indígenas e de outras minorias étnicas, bem como a exploração de questões relacionadas à história e cultura desses grupos.

Desconstrução de estereótipos linguísticos: Combate estereótipos linguísticos que podem fortalecer preconceitos raciais. Por exemplo, desconstrua a ideia de que há uma única "forma correta" de falar o português e valorize as variedades linguísticas presentes na comunidade. É essencial incluir autores negros nos currículos escolares e nas listas de leitura. Dessa forma, os alunos têm acesso a diferentes perspectivas, vozes e experiências que criaram para a desconstrução de estereótipos e para a valorização da diversidade racial. Ao analisar textos literários, é importante incentivar os alunos a refletirem criticamente sobre a presença de estereótipos raciais, representações negativas ou sub-representação de personagens negros. Isso pode levar a discussões enriquecedoras sobre o impacto do racismo na sociedade e na construção das narrativas.

Discussões sobre linguagem e poder: Explorar como a linguagem é usada para perpetuar o racismo e a discriminação é fundamental. Os estudantes podem examinar

termos pejorativos, expressões racistas e apropriação cultural, além de aprenderem sobre linguagem inclusiva e como usar a língua de forma consciente e respeitosa.

Contextualização histórica: É importante contextualizar as obras literárias no seu contexto histórico, discutindo os aspectos sociais, políticos e culturais que influenciaram sua produção. Isso permite que os alunos compreendam como o racismo estrutural se manifesta ao longo do tempo e como a literatura pode ser uma ferramenta de resistência.

O Referencial Curricular Franciscano ressalta a importância dos saberes e fazeres dizendo que estes:

[...] não podem estar restritos apenas algumas áreas do conhecimentos como Artes e história, mas permear todo o currículo e prática escolar. Além disso os professores e professoras necessitam de formações adequadas para contribuir com a implementação da Lei de forma condigna. Os anos iniciais, por exemplo carecem de um cuidado especial quando tratados esses temas, pois é justamente nessa fase que a identidade das crianças está se formando, necessitando assim de referenciais positivos da sua imagem e cultura. (RCF, 2019, p.68).

A Lei 10.639/2003, estabelece que o currículo oficial da Rede de Ensino inclua o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, os conteúdos devem ser abordados em diferentes disciplinas e impulsionou a necessidade de formação continuada para os professores, capacitando-os para trabalhar de maneira adequada e consciente com os temas da cultura afro-brasileira e africana. O conhecimento sobre as leis não deve ser limitado apenas a algumas áreas específicas, como Artes e História, mas deve ser integrado em todo o currículo escolar e na prática educacional de forma geral. Isso significa que os alunos não devem apenas aprender sobre leis em disciplinas específicas, mas devem entender como as leis se aplicam em diversas áreas do conhecimento e da vida cotidiana.

É importante fornecer referências positivas e diversificadas que reflitam a diversidade cultural e étnica, garantindo que as crianças se vejam representadas de maneira positiva e inclusiva nos anos iniciais e o ensino antirracista na disciplina de língua portuguesa deve promover a cultura afro-brasileira positiva incluindo aspectos das diversas áreas do conhecimento sejam na música, a religião, a dança, a culinária e a literatura afrodescendente. Isso contribuirá para o fortalecimento da identidade negra e para o combate ao racismo cultural. Os educadores devem receber formação

e capacitação sobre o ensino antirracista, para que possam promover práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às questões raciais.

Do ponto de vista Lei nº 10.639/2003, o RCF aponta que:

[...] a Lei Federal 10.639/2003 surgiu como um instrumento que os movimentos sociais negros conquistaram para pautar suas demandas no mundo da Educação – juntamente com a discussão sobre a reserva de vagas em universidades. A lei foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, tornando obrigatório o ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio, públicas e particulares. Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. § 1ª – 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. § 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileiras serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (RCF, 2019, p.68).

Essa legislação é fundamental para combater o racismo estrutural e promover a valorização da cultura afro-brasileira, contribuindo para uma educação mais inclusiva e consciente da diversidade étnico-cultural do país. No entanto, sua efetiva implementação e o enfrentamento de desafios como a formação de professores e a produção de materiais didáticos adequados são aspectos importantes para garantir o seu pleno alcance e impacto na educação brasileira.

A formação continuada é fundamental para que os professores se atualizem e estejam preparados para lidar com as demandas e desafios do ensino antirracista. Essas são apenas algumas diretrizes e práticas que podem ser adotadas no ensino antirracista de língua portuguesa. É importante que as escolas e os educadores estejam engajados nesse processo contínuo de reflexão e transformação, para criar um ambiente educacional mais igualitário e livre de discriminação racial.

Existe uma demanda crescente por uma educação que valorize a diversidade cultural, promova a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e estimule o pensamento crítico e a cidadania política. A incorporação de perspectivas não ocidentais nos currículos e a promoção da formação de professores sensíveis à diversidade e criar espaços de diálogo e reflexão que garantam que as vozes das minorias étnicas sejam ouvidas e respeitadas para que os profissionais estejam

preparados para lidar com a diversidade cultural e étnica em suas salas de aula, garantindo que possam proporcionar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

Para isso o diálogo do componente de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas busca atualizá-los considerando as pesquisas recentes da área e as transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, nesse contexto considera a linguagem como uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica.

Segundo a BNCC nos Anos Iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil. Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

Citamos aqui algumas maneiras pelas quais o Ensino Antirracista de Língua Portuguesa pode ser configurado como ação antirracista. É importante que os educadores estejam abertos ao diálogo, à reflexão contínuo de suas práticas pedagógicas para promover um ambiente escolar mais inclusivo, equitativo e justo para todos os discentes. Muitas práticas realizadas pelos educadores desenvolvida em sala de aula incorporaram obras literárias, textos e materiais escritos por autores negros, na seleção de leituras para os discentes emponderasse ajudando a diversificar as perspectivas representadas na sala de aula e a mostrar a contribuição significativa da comunidade negra para a literatura e a cultura brasileira.

Ao integrar o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo de Língua Portuguesa explorando temas como a escravidão, a luta pela emancipação, a resistência cultural e as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira foram de grande relevância para comunidade

negra. Reconhecendo a valorização da riqueza da oralidade e das variedades linguísticas afrodescendentes, como o sotaque, o léxico e as expressões idiomáticas presentes na fala cotidiana dos discentes, ajudando a promover uma cultura escolar mais inclusiva e respeitosa da diversidade linguística.

4.4 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO RCF

O Referencial Curricular Franciscano aponta caminhos metodológicos para trilhar para uma educação antirracista. Tal compreensão implica reconhecer que práticas educativas inclusivas são fundamentais para combater o racismo e promover a diversidade. A aceitação dessa perspectiva permite que a educação linguística não apenas ensine línguas, mas também valorize e respeite as diferentes variações linguísticas e culturais. A educação linguística antirracista não é apenas desejável, mas necessária para novas construções metodológicas que o RCF propõe:

Selecione livros de literatura que retratem em sua narrativa a história dos povos indígenas e africanos; observe se a história as ilustrações são positivas, uma vez que podem conter estereótipos racistas; • Estudar a África na sala de aula, afim de desconstruir visões reduzidas e equivocadas do continente; • Estudar diferentes contextos africanos, como reinos, impérios e comunidades e contribuições científicas e tecnológicas para a humanidade. • Desconstruir a ideia de “tribos” utilizadas para se referir as sociedades do continente; • Possibilitar que os alunos tenham conhecimento acerca das contribuições africanas e indígenas para a medicina, arquitetura, matemática e etc. • Pesquisar sobre as diferentes contribuições dos povos africanos e indígenas dentro da sociedade. (RCF, 2019, p. 69).

Compreender e aceitar a educação antirracista como um fenômeno natural para promover uma educação linguística mais inclusiva vai além de simplesmente combater o racismo, ela implica uma reformulação dos currículos, métodos de ensino e materiais didáticos para refletir a diversidade das experiências humanas. Tal abordagem exige a valorização das diversas formas de expressão linguística e a inclusão de narrativas históricas e culturais variadas, permitindo que todos os estudantes vejam suas identidades e experiências representadas e validadas. Baseado nisto, o RCF aponta caminhos voltados para:

Combater o racismo religioso por meio de projetos que valorizem as diferentes manifestações religiosas; • Levar para sala de aula a participação

africana e indígena na música, artes, manifestações culturais e lutas; • Apresente para os alunos personalidade negras e indígenas reconhecidas nacionalmente e mundialmente; • Promova atividades culturais que busquem valorizar a arte negra e indígena, bem como os estudante que a produz; • Levar o debate racial para sala de aula, discutir gênero, racismo e etc. (RCF, 2019, p.70).

A relação entre o "saber fazer" (habilidades) e o "saber ser" (atitude) são dependentes uma da outra. O "saber fazer" está intimamente ligado ao currículo formal, que muitas vezes se concentra no desenvolvimento de habilidades técnicas e conhecimento acadêmico, inclui a capacidade de resolver problemas, comunicar-se efetivamente, usar ferramentas e tecnologias, entre outras competências práticas.

Por outro lado, o "saber ser" refere-se às atitudes, valores e comportamentos que os alunos demonstram em diferentes situações, inclui a empatia, a colaboração, a resiliência, o pensamento crítico, a criatividade e a ética. As escolas devem proporcionar oportunidades para os alunos praticarem e aprimorarem suas habilidades técnicas, ao mesmo tempo em que promovem um ambiente que incentive o desenvolvimento de atitudes positivas e valores éticos. Entende-se que ensinar é uma ação conjunta de permanente interesse e busca pelo conhecimento. De acordo com o RCF, estão presentes saberes:

Contudo os saberes e fazeres que tratam as referidas as leis não podem estar restritas apenas algumas áreas dos conhecimentos como Artes e história, mas permear todo o currículo e prática escolar. Além disso os professores e professoras necessitam de formações adequadas para contribuir com a implementação da Lei de forma condigna. Os anos iniciais, por exemplo carecem de um cuidado especial quando tratados esses temas, pois é justamente nessa fase que a identidade das crianças está se formando, necessitando assim de referenciais positivos da sua imagem e cultural (RCF, 2019, p.68).

O cuidado durante os anos iniciais vai além do desenvolvimento de habilidades e atitudes, ao fornecer às crianças referências positivas em relação à sua própria imagem e cultura significa celebrar sua diversidade. Ao oferecer um ambiente que reconhece e valoriza a identidade das crianças, elas se sentem mais seguras e confiantes em si mesmas. Nesse sentido, o RFC declara o seguinte:

Observamos, nessa ação coletiva, com o grupo de trabalho do Ensino Fundamental Anos Iniciais, o parágrafo único, do artigo 6º, da Resolução que institui e orienta a implantação da BNCC, quando preconiza que "As propostas pedagógicas e os currículos devem considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral". Nesse viés alinhamos,

no Referencial Curricular Franciscano, que postula a BNCC no Artigo 8º, fazendo os ajustes necessários à nossa realidade, considerando as características do estudante, contextualizando os saberes curriculares, identificando procedimentos metodológicos para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade local para o local e do tempo nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas. (RCF, 2019, p.282).

Para tanto, o trabalho do professor em sala de aula buscará relacionar os conteúdos curriculares com a realidade local dos estudantes, abordando questões e problemáticas relevantes para a comunidade em que vivem integrando entre diferentes áreas de conhecimento, permitindo que os estudantes compreendam a interconexão dos saberes e sua aplicabilidade em situações do cotidiano.

Conforme o Referencial Curricular Franciscano, as práticas e materiais pedagógicos utilizados pelos docentes devem estar alinhados a:

O conjunto de ações desenvolvidas com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente, será parte integrante do cotidiano da escola, no tocante ao respeito e a valorização dos diferentes saberes e experiências discentes. Esse processo precisa garantir ainda, o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade, inclusão, processo identitário, concepção de criança, Infâncias, adolescências, cuidado e ludicidade, como princípios fundamentais das itinerâncias educativas, a fim de proporcionar, também, melhorias na prática docente. (RCF, 2019, p.176).

No currículo do município já houve projetos voltados para os saberes trazidos dos povos africanos, saberes sobre diferentes tecnologias e conhecimentos apresentados nas sessões de leituras, contação de histórias orais relacionadas à vivência e experiências locais e regionais. A cada sessão literária, os discentes ouviam diferentes narrativas apresentadas por pessoas de diversos grupos sociais da comunidade. Isso permite que eles se familiarizem com diferentes estilos de narração e expressão oral, incluindo variações linguísticas e sua identidade. O Referencial Curricular Franciscano considera campos de atuações das práticas de linguagem:

Propõe-se em cada unidade didática a elaboração de situações que promovam a leitura deleite, vinculada a Educação literária predominando a formação leitora para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa do âmbito regional e/ou nacional, promovendo o contato com a literatura para a formação de uma comunidade de leitores, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística, possibilitando que o leitor descubra, assim, a literatura como fruição estética, alternativa de leitura prazerosa, a vivência de mundos ficcionais e ampliação da visão de

mundo pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. (RCF, 2019, p.109).

Há muita dificuldade também em encontrar materiais que atendam, a esse propósito como jogos que envolvam associação de palavras ou expressões comuns em variedades linguísticas. Por exemplo, crie jogos de memória onde os discentes devem encontrar pares de palavras que tenham o mesmo significado, mas sejam expressas de forma diferente em diferentes variações linguísticas.

Nesse viés, alinhamos, no Referencial Curricular Franciscano, que postula a BNCC:

No Artigo 8º, fazendo os ajustes necessários à nossa realidade, considerando as características do estudante, contextualizando os saberes curriculares, identificando procedimentos metodológicos para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade local e do tempo nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas (RCF, 2019, p.180).

Ao adotar essa abordagem inovadora, o professor demonstra flexibilidade e adaptabilidade em sua prática pedagógica, buscando formas criativas de alcançar os objetivos de aprendizagem. Além disso, ele está capacitando os discentes a desenvolver habilidades de resolução de problemas, trabalho em equipe e pensamento crítico, que são essenciais para o sucesso no mundo atual.

A formação de professores para trabalhar em determinado contexto e atividade capacita os profissionais a aprimorarem suas práticas e abordagens de trabalho, identificando áreas de melhoria e implementando estratégias eficazes para alcançar melhores resultados. A formação ajuda a ampliar a desenvolver uma consciência crítica e ética em relação à prática profissional, promovendo a responsabilidade, a integridade e o respeito pelos valores e padrões profissionais.

Arroyo (2002), em sua profícua obra intitulada, “Outras pedagogias”, alerta-nos para o fato de que esses outros sujeitos que chegam ao espaço escolar interrogam as teorias pedagógicas convencionalmente propostas, buscam outras formas de currículos que expressem seus sentidos e modos de vida e, além disso, pressionam as concepções pedagógicas a repensarem-se nos seus aspectos teóricos e epistemológicos.

Conforme o Referencial Curricular Franciscano:

Desse modo, as juventudes passam a requerer que os currículos escolares trabalhem com conhecimentos pautados na perspectiva da ecologia de saberes, isto é, que articulem o saber popular e o saber erudito, reconhecendo-os como complementares e possuidores de especificidades próprias (Sousa Santos, 2002). Trata-se, portanto, de uma necessidade emergente de que os currículos escolares desse nível de ensino voltem sua atenção, também, para o que Santos (2002) denomina de epistemologias do sul, isto é, conhecimentos que historicamente foram vistos como subalternos, mas que guardam potencialidades no sentido de possibilitar a apreensão de um contexto local. (RCF, 2019, p.174).

4.5 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM PRESENTES NO REFERENCIAL CURRICULAR FRANCISCANO

Historicamente, os sistemas educacionais têm sido moldados para atender às necessidades e interesses das classes dominantes, perpetuando assim as desigualdades sociais. Isso pode se manifestar de diversas formas, desde a escolha dos conteúdos ensinados até a forma como são avaliados os estudantes.

No entanto, a proposta pedagógica do RCF, baseada no desenvolvimento de competências, oferece uma perspectiva para enfrentar essas desigualdades. Ao invés de focar apenas na transmissão de conhecimentos teóricos, as competências em ciclos enfatizam o desenvolvimento de habilidades práticas e aplicáveis à vida real proporcionando oportunidades mais equitativas para os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica. Implementar essa abordagem pode ser desafiadora para os professores em contextos em que os recursos são escassos e as demandas são altas.

É importante destacar que a Progressão Continuada promove a aprendizagem contínua onde os saberes são iniciados, ampliados e consolidados numa escala progressiva garantido o acesso e permanência aos estudantes na escola na Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Conde. Para isso, no RCF, nos chama a atenção para entender sobre os ciclos de aprendizagem, ele é mais do que uma ferramenta para evitar a reprovação dos estudantes e desigualdade de aprendizagem. Segundo Perrenoud (2004, apud RCF, 2019), este ciclo:

[...] é um ciclo de aprendizagem é apenas um meio para ensinar melhor e lutar contra o fracasso escolar e as desigualdades”. Quanto a isso, é importante estarmos atentos (as) de que essa situação não se restringe unicamente a eliminação da reprovação, uma vez que isso não é o suficiente para acabar com o fracasso escolar. Entretanto reflete à perspectiva de assegurar um atendimento diferenciado às crianças, a partir de suas

singularidades e pluralidade das situações de aprendizagem (RCF, 2019, p.169).

A perspectiva de um ciclo de aprendizagem deve ir além de simplesmente evitar que os alunos falhem em um determinado ano ou disciplina, deve-se concentrar em oferecer um atendimento diferenciado que leve em consideração as necessidades individuais das crianças, reconhecendo a diversidade de suas experiências e estilos de aprendizagem.

Outro aspecto a ressaltar é o processo de transição dos estudantes da educação infantil para Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um momento marcado por desafios que possibilitem o acolhimento e a adaptação das crianças, reconhecendo as dimensões própria. O RCF teoricamente fala deste cuidado no processo de transição, mas ainda na prática existe um erro que ao passar para os anos iniciais acabou a infância no sentido de não valorizar e intermediar as habilidades trazidas do período anterior e os respeitos das habilidades e competências a ser adquiridas futuramente.

As teorias sociointeracionistas de Piaget, Vygotsky e Wallon oferecem perspectivas valiosas sobre o desenvolvimento infantil e, por conseguinte, têm implicações significativas para o processo de ensino e aprendizagem no Referencial Curricular Franciscano. Piaget destaca que o ensino deve ser adaptado aos estágios de desenvolvimento cognitivo da criança, oferecendo atividades adequadas para promover sua aprendizagem. Wallon ressalta a dimensão emocional no desenvolvimento infantil, as emoções desempenham um papel central na interação da criança com o ambiente e na formação de sua personalidade. Vygotsky enfatiza o papel do meio social e da linguagem no desenvolvimento infantil. As interações sociais e as mediações culturais na aprendizagem da criança implicam que o desenvolvimento das atividades deve promover a interação social e o uso da linguagem como ferramentas para a construção do conhecimento.

A concepção de aprendizagem adotada pelo município é sociointeracionista proposta por Lev Vygotsky que afirma que o sujeito não pode ser reduzido a um reflexo passivo de estímulos externos nem se desenvolve apenas a partir de potencialidades internas. Em vez disso, ele se constitui na interação dinâmica entre o sujeito e o objeto, mediada pela linguagem e outros sistemas simbólicos.

A ideia central da teoria vygostskyana é que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social e da mediação semiótica. A mediação semiótica refere-

se ao papel fundamental da linguagem e de outros sistemas simbólicos na construção de significados e na promoção do desenvolvimento intelectual. Em outras palavras, é por meio da interação social e do uso de signos e símbolos que o sujeito constrói seu conhecimento e desenvolve suas habilidades cognitivas. Assim, a concepção de aprendizagem adotada pelo município destaca a importância da interação social e da mediação semiótica, alinhando-se com os princípios fundamentais da teoria sociointeracionista de Vygotsky.

Dessa forma, as concepções sociointeracionistas desses teóricos fornecem uma base sólida para o processo de ensino e aprendizagem no Referencial Curricular Franciscano, destacando a importância de uma abordagem sensível ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças implicando em práticas pedagógicas que valorizem a interação, a linguagem, o afeto e a adaptação às necessidades individuais.

4.6 ENTREVISTAS E COMENTÁRIOS ANALÍTICOS

Nesse momento, passamos a entender melhor em que medida as questões estudadas de forma bibliográfica e documental até aqui estão presentes no cotidiano escolar, a partir das vivências e percepções de docentes. Nossa intenção é entender como está sendo desenvolvido o estudo das questões étnico-raciais voltadas para uma Educação antirracista desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal.

A pesquisa de campo foi realizada com uma coordenadora e sete professoras pedagogas que ministram aulas de Língua Portuguesa da rede pública, ensino fundamental anos iniciais. A instituição de ensino foi a escola Juvenal Eugenio de Queiroz, localizada na Avenida Juvenal Eugênio de Queiroz, s/nº, bairro: Baixa-Fria. A escola possui 02 turmas de educação infantil, 06 turmas do 1º ao 5º ano e 01 turma de Educação de Jovens e Adultos. A instituição funciona nos três turnos. O ano de fundação da escola foi em 1974, construída pelo engenheiro João Evangelista, o terreno foi comprado na administração do prefeito Claudemiro Oliveira Dias, no governo de Antônio Carlos Magalhães, governador do estado da Bahia. Apesar de serem poucas professoras, obteve-se resultados convincentes e relevantes quanto ao tema em questão nessa investigação.

Para realização desta pesquisa exploratória foi aplicado um questionário com o objetivo de descrever se os docentes desenvolvem práticas pedagógicas antirracistas no componente de língua portuguesa presente no contexto escolar. A partir dos dados levantados pelo questionário foi possível preservar a identidade das professoras, elas foram denominadas com os pseudônimos identificadas com letras do alfabeto. A escolha por um quadro foi feita objetivando a facilitação da leitura.

De acordo com as respostas das entrevistadas, as discussões deste estudo foram norteadas pela análise quantitativa as interpretações das falas das professoras. As respostas das professoras participantes foram organizadas em tabelas para melhor visualização. Sendo elas:

Quadro 2 - Identidade de gênero das participantes

QUAL A SUA IDENTIDADE DE GÊNERO?"
Todas as entrevistadas se identificaram como mulheres cisgênero.

Fonte: dados da pesquisa.

Quando as entrevistadas foram perguntadas qual a sua identidade de gênero não houve nenhum embaraço nas respostas, pois foram rápidas e seguras para responder.

Quadro 3 - Faixa etária das participantes

VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?
P.A – Tenho 30 anos
P. B – Tenho 49 anos
P.C – Tenho 39 anos
P.D – Tenho 40 anos
P. E – Tenho 45 anos
P. F – Tenho 40 anos
COOR.G. Tenho 35 anos

Fonte: dados da pesquisa.

Segundo a pesquisa, a maioria das pessoas entrevistadas aponta que as participantes têm uma faixa etária que corresponde a um público adulto.

Quadro 4 - Identidade racial das participantes

QUAL É A SUA IDENTIDADE RACIAL?
P.A – Sou parda
P. B – Sou negra
P.C – Na minha certidão de nascimento tem escrito parda
P.D – Sou parda
P. E – Sou negra
P. F – Sou parda
COOR.G - Sou negra.

Fonte: dados da pesquisa.

Durante as entrevistas foi possível constatar a homogeneidade nos discursos das professoras. Quatro entrevistadas se identificaram como pardas e três como pretas. A consciência de entenderem sobre sua identidade racial permite que elas ofereçam um modelo positivo e empoderador para estudantes negros, que frequentemente enfrentam estereótipos e preconceitos raciais na escola. O conhecimento da própria identidade racial permite que as professoras negras reconheçam e enfrentem de maneira eficaz o racismo e a discriminação dentro e fora da sala de aula. Elas podem incorporar perspectivas e experiências negras em sua prática pedagógica, tornando o currículo mais inclusivo e relevante para todos os alunos.

A formação docente para as relações étnico-raciais é um processo que começa com o reconhecimento e a compreensão da identidade racial das professoras. Isso só pode ser conseguido a partir de uma reflexão sobre a própria história, as vivências, as questões identitárias e a ancestralidade das/dos próprias/os docentes que conduzirão o processo. Em seguida, a formação se estende para a aquisição de saberes docentes relacionados aos conteúdos específicos, incluindo a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como os saberes interdisciplinares que permeiam essas temáticas. Por fim, a formação envolve o desenvolvimento de saberes didáticos que capacitam a professora a abordar essas questões de forma sensível, crítica e inclusiva em sala de aula, promovendo assim uma educação antirracista e emancipatória.

Quadro 5 - Nível de formação das participantes

QUAL É SUA FORMAÇÃO EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO?
P.A – Licenciatura em Pedagogia
P. B – Magistério. Licenciatura em Pedagogia
P.C – Licenciatura em Pedagogia
P.D – Licenciatura em Pedagogia
P. E – Cursei magistério e depois fiz Licenciatura em Pedagogia
P. F – Licenciatura em Pedagogia
COOR.G - Licenciatura em Pedagogia

Fonte: dados da pesquisa.

Todas as docentes têm formação em Pedagogia apenas duas relataram que cursaram o magistério antes de fazer pedagogia e isso facilitou muito a prática. A formação em Pedagogia proporciona aos educadores uma compreensão abrangente dos processos de ensino e aprendizagem, bem como das questões sociais e culturais que permeiam o ambiente educacional.

Quadro 6 - Formação em nível de pós-graduação

QUAL É SUA FORMAÇÃO EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO?
P.A – Alfabetização e letramento
P. B – História, Sociedade e Cultura
P.C – Alfabetização e letramento
P.D – História, Metodologia do Ensino de História
P. E – Língua Portuguesa
P. F – Geografia com ênfase em ensino
COOR.G. - Mestra em educação

Fonte: dados da pesquisa.

Professoras possuem formações em pós-graduação diversificadas, pois há duas especialistas⁰² nas áreas de Alfabetização e letramento, 02 em História: metodologia do Ensino de História e História, Sociedade e Cultura; 01 em Língua Portuguesa, 01 em Geografia com ênfase em ensino, e a coordenadora é mestra em educação. Essa diversidade de especializações indica que a equipe de professores tem conhecimentos específicos em diferentes áreas do ensino, o que pode enriquecer a formação oferecida aos alunos. No entanto, é necessário que essa diversidade de experiências seja bem coordenada e integrada dentro da equipe pedagógica, para

garantir que haja uma colaboração eficaz entre os professores e que todos trabalhem em conjunto para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Quadro 7 - Carga horária semanal de trabalho das participantes

QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO?
P.A – 40 horas na mesma escola com 01 dia de reserva pedagógica
P. B – 40 horas na mesma escola com 01 dia da reserva pedagógica
P.C – 40 horas na mesma escola com 01dia da reserva pedagógica
P.D –40 horas na mesma escola com 01dia da reserva pedagógica
P. E – 40 horas na mesma escola com 01dia da reserva pedagógica
P. F – 40 horas na mesma escola com 01dia da reserva pedagógica
COOR.G . 40 horas na mesma escola 01dia da reserva pedagógica

Fonte: dados da pesquisa.

Todas têm uma jornada de quarenta horas na mesma escola que lecionam. Possuem dias específicos para o planejamento individualizado, sem ser no dia da reserva pedagógica (folga). Considerando que as docentes têm uma jornada de trabalho de quarenta horas na mesma escola onde lecionam, com dias específicos para planejamento individualizado que não coincidem com a reserva pedagógica (folga), podemos fazer algumas considerações sobre a relação entre essa carga horária e a possibilidade de dedicação a uma formação antirracista: Para que as docentes possam se dedicar efetivamente a uma formação antirracista, é desejável que haja suporte institucional oferecendo cursos ou orientações pedagógicas dentro do horário de trabalho, também conhecida como (formação em serviço), reconhecendo essas formações como parte do desenvolvimento profissional .

Quadro 8 - Participação na escolha dos livros didáticos

VOCÊ PARTICIPOU DA ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA?
P.A – Sim participei no auditório da Seduc
P. B – Não participei, pois, a Secretaria de Educação já tinha escolhido e ela só foi para confirmar a escolha já feita.
P.C – Sim participei. A Secretaria reuniu professores de várias escolas e apresentaram o material didático para ser foleado.
P.D – Sim participei no auditório da Seduc. mas o escolhido não foram o que escolhemos.
P. E – Sim participei no auditório da Seduc, analisei o livro a ser escolhido.
P. F – Sim participei no auditório da Seduc, olhei o livro.
COOR.G - Sim participei no auditório da Seduc

Fonte: dados da pesquisa.

Seis professoras disseram que participaram da escolha do livro no auditório da Seduc e uma disse que não participou, pois, a Secretaria de Educação já tinha escolhido e ela só foi para confirmar a escolha já feita.

Sabemos que a compra e a análise dos materiais, é feita por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). As seis professoras entrevistadas desta pesquisa relataram que participaram de forma direta para a escolha do Livro didático e uma relata que participou, mas o livro já estava decidido. Ao que parece a partir da resposta desta última entrevistada, a escolha foi feita previamente sem discussões que ampliam a visão que ela possa vir a ter da obra a ser escolhida.

Outras relatam que se reuniram no local combinado pela Secretaria e que elas olharam o livro, mas o escolhido não foi o que elas queriam. Nesse sentido, observamos que existem divergências nas respostas. As orientações curriculares para o ensino antirracista devem incentivar uma abordagem crítica e reflexiva sobre o material selecionado. Isso quer dizer não apenas fortalecer a compreensão dos alunos sobre as dinâmicas do racismo e da discriminação, mas também capacitá-los a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Nas orientações curriculares de Língua Portuguesa para o ensino antirracista, é importante considerar a representatividade e a diversidade nos materiais didáticos escolhidos. A escolha de livros que não correspondem às expectativas das comunidades afetadas pode refletir desconsideração ou falta de sensibilidade em relação às questões raciais e culturais. As divergências podem enriquecer o entendimento ao revelar diferentes perspectivas

ou aspectos negligenciados na escolha dos livros, promovendo discussões que garantem que todas as vozes sejam ouvidas.

Quadro 9 - Concepção de linguagem abordada pelos livros

QUE CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM ESTE LIVRO ABORDAVA?
P.A - O livro tem uma linguagem dos conhecimentos das diversas culturas, porém a escolha dos livros já foi direcionada pela própria Secretaria de Educação.
P. B - Linguagem clara e esclarecedora para os alunos.
P.C - Traz expressão de pensamento, instrumento de linguagem com metodologia de interação.
P.D - Alguns livros já estão apresentando de modo discreto algumas abordagens étnico-raciais. Mas precisa inserir a questão racial para trabalhá-la de maneira sistemática e contextualizada com o projeto político pedagógico para que os educandos tenham uma aprendizagem significativa, na qual uma criança negra não negue a si mesmo.
P. E - Não soube responder.
P. F - Não achou que não atende a realidade da turma.
COOR.G - Precisa ser mais bem estruturado na perspectiva de leitura e escrita, uma vez que a pandemia impactou muito no aprendizado das crianças.

Fonte: dados da pesquisa.

No contexto da língua portuguesa e sua relação com a alfabetização e letramento, a concepção interacionista da linguagem enfatiza a importância de abordar a língua como algo vivo e dinâmico, que é aprendido e usado em contextos sociais e culturais específicos. No entanto, a observação sobre a falta de uma visão antirracista dentro dessa concepção por uma das entrevistadas deve reconhecer e confrontar as desigualdades e injustiças raciais que permeiam a linguagem e a sociedade. Uma das professoras relatou que não sabia responder, o que aparentemente pode parecer não ter conhecimento suficiente sobre o assunto e, portanto, se sentir desconfortável em responder.

Quadro 10 - Configuração da educação antirracista em São Francisco do Conde

COMO SE CONFIGURA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE?
P. A - Precisa aprofundar mais, não é um assunto que seja o centro das atenções.
P. B - Respeitando as diferenças e incluindo todos, mas não sei como executar.
P. C - Direta, traz a realidade de vários exemplos de pessoas negras nas aulas de história e geografia dependendo do conteúdo abordado.
P. D - A educação antirracista poderia ser mais centralizada no contexto da nossa cidade, devido ser na sua totalidade uma população negra
P. E - Não percebo essa temática, precisar ser mais explorada pois existem pessoas racista no município.
P. F - A temática antirracista é pouco explorada e quando o assunto ganha ênfase são nas datas pontuais.
COOR. G - A cultura afro que as vezes está presente no planejamento pedagógico, estamos mais voltados para o tema inclusão.

Fonte: dados da pesquisa.

Embora haja uma compreensão da importância dessa temática, a discussão sobre educação antirracista, bem como sua prática efetiva nas salas de aula, ainda é limitada. Enquanto algumas professoras reconhecem a relevância de abordar o respeito às diferenças, outras observam que a questão é discutida de forma superficial, muitas vezes restrita a datas comemorativas. A interdisciplinaridade é mencionada como uma abordagem possível para integrar a educação antirracista ao currículo, apenas em disciplinas como história e geografia. Além disso, destaca-se a necessidade de formação continuada para os professores, sobretudo assegurada pelo poder público, a fim de abordar adequadamente a diversidade étnico-racial em sala de aula.

Quadro 11 - Concepção de ensinar de Língua Portuguesa

O QUE É LÍNGUA? E QUAL A CONCEPÇÃO DE ENSINAR DE LÍNGUA PORTUGUESA?
P.A - Não soube responder.
P. B – É uma linguagem clara que a pessoa dialoga e língua portuguesa a pessoa ensina como falar.
P. C – É toda forma de expressão oral pela qual o ser humano nasce. A língua portuguesa se faz necessário pois é uma norma do sistema linguístico. É o primeiro passo para a conscientização da importância para aprendizagem precisam de estudos nessa área.
P. D - Processo de comunicação.

P. E – É o conhecimento e o domínio na utilização da nossa língua mãe, sendo assim a língua portuguesa.
P. F - A língua é um componente específico da linguagem. Refere-se a um sistema de símbolos vocais ou escritos que são compartilhados por uma comunidade de falantes e usados para se comunicar
COOR. G -Sem resposta.

Fonte: dados da pesquisa.

A análise das respostas revela um aspecto variado de compreensão sobre o conceito de língua, algumas respostas mostram uma compreensão superficial ou parcial do conceito de língua, outras oferecem insights mais profundos, destacando a necessidade de uma abordagem mais abrangente e crítica no estudo da linguagem. As participantes demonstram falta de profundidade, o que pode refletir uma implementação inadequada das orientações curriculares, na qual o ensino pode se limitar a uma visão simplificada ou incompleta da língua. Por outro lado, houve respostas que abordam a língua como um sistema de símbolos compartilhados para comunicação dentro de uma comunidade de falantes.

Quadro 12 - Temas discutidos na oferta de formação continuada

QUAIS AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE A SECRETARIA OFERECE? QUAIS OS TEMAS DISCUTIDOS NA FORMAÇÃO?
P.A - Não tenho conhecimento a esse respeito.
P. B - Oferece formações voltadas para inclusão.
P. C - Aborda temas referentes a alfabetização.
P. D - Ainda não participei.
P. E – Alfabetização e letramento.
P. F - Formação quilombola.
COOR. G - Sim, através de palestras com pessoas convidadas para abordar o tema, e formação com a gerência de educação quilombola no Monte.

Fonte: dados da pesquisa.

Com base nas respostas das entrevistadas sobre as ofertas formativas da secretaria, fica evidente que o ensino antirracista necessita de uma integração mais profunda com a temática e com os professores. As orientações curriculares de língua portuguesa para políticas linguísticas antirracistas estão diretamente ligadas à diversidade das formações incorporadas no currículo, mas que são pouco exploradas. Há á uma clara indicação de que o ensino antirracista atualmente não está

devidamente integrado ao currículo escolar. Embora se reconheça a importância das orientações curriculares de língua portuguesa para políticas linguísticas antirracistas, a implementação prática dessas diretrizes parece ser limitada.

Quadro 13 - Conhecendo das participantes sobre educação antirracista

VOCÊ JÁ OUVIU FALAR SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA? JÁ PARTICIPOU DE ALGUM CURSO VOLTADO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA ANTIRRACISTA?
P. A - Sim, Comunidades quilombolas, mas desconheço sobre formação voltada para temática.
P. B - Sim, Comunidades quilombolas, não participei ainda.
P. C - Sim, Comunidades quilombolas desconheço sobre formação voltada para temática.
P. D - Sim, Comunidades quilombolas desconheço sobre formação voltada para temática
P. E - Sim, Comunidades quilombolas desconheço sobre formação voltada para temática.
P. F - Sim, Comunidades quilombolas desconheço sobre formação voltada para temática. A falta de materiais que de suporte pra trabalhar o tema.
COOR. G – Sim, já participei de formações com a gerência no Monte Recôncavo.

Fonte: dados da pesquisa.

Todas as entrevistadas indicam conhecimento sobre comunidades quilombolas. A maioria não participou de formações antirracistas, com exceção de COOR. Várias participantes mencionam desconhecimento sobre formações voltadas para a temática antirracista. F destaca a falta de materiais que dão suporte para trabalhar o tema antirracista.

Fica evidente uma falta de compromisso do poder público franciscano em relação ao trabalho antirracista efetivo na educação. Há necessidade de divulgar mais amplamente as oportunidades de formação continuada antirracista para educadores. Investir na criação e distribuição de materiais de suporte que auxiliem os educadores a trabalhar a temática antirracista. Profissionais, como COOR. G, que já participaram de formações podem compartilhar suas experiências e práticas eficazes com seus colegas. Incentivar e possibilitar a participação dos educadores em cursos de formação continuada antirracista para promover uma prática educacional mais inclusiva e equitativa.

Os professores relataram que desconhecem ações voltadas para formação continuada antirracista pela Secretaria de Educação do município, percebemos que a ação é limitada para as escolas que tenham estudantes de comunidades quilombolas. Apesar de a Secretaria Municipal de Educação do Município promover ações, através

da Gerência de Educação Quilombola, em termos de formações para docentes nas escolas que têm estudantes remanescentes de quilombo, entretanto as iniciativas do poder público ainda não atendem a toda rede municipal

A formação relatada destaca que ações estão voltadas para a educação quilombola onde existem alunos que vêm desses espaços remanescentes e os professores na sua maioria têm dificuldades relacionada à metodologia de ensino e aos materiais utilizados no ensino da Língua Portuguesa, bem como à falta de estratégias que atendam às necessidades dos discentes. Essas dificuldades podem incluir a falta de recursos didáticos adequados, a limitação de abordagens pedagógicas diversificadas e a ausência de adaptações para alunos com diferentes estilos de aprendizagem ou necessidades específicas.

Quadro 14 - Desenvolvimento de ações antirracistas em sala de aula

VOCÊ DESENVOLVE AÇÕES ANTIRRACISTAS NA SALA DE AULA? QUAIS AÇÕES?
P. A - Não, nunca precisou
P. B - Não, nunca precisou
P. C - Não, nunca fiz
P. D - Não, não precisa, mas já vi falar.
P. E - Não, não sei como promover
P. F - Não. Trabalhamos com o tema no dia 20 de novembro
COOR. G – Temos um eixo 1 que aborda o tema identidade e cultura que abordamos com histórias infanto-juvenil.

Fonte: dados da pesquisa.

Ao afirmar que "nunca precisou" desenvolver ações antirracistas, percebemos que as entrevistadas não reconhecem a necessidade ou a importância de abordar o racismo ativamente em sua prática educativa.

É importante que os educadores compreendam que a são dois os motivos pelos quais precisam manter-se envolvidos com a pesquisa: primeiro ponto: Acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento e entenderem todo processo sobre ele pois a educação antirracista perpassa pelo currículo, conteúdos e materiais didático representados na sociedade. O segundo ponto: O conhecimento só se realiza como construção de objetos, permitindo que as pessoas expressem suas identidades culturais e individuais de maneira mais autêntica e significativa.

Quadro 15 - Materiais didáticos voltados para a educação antirracista dentro da escola

EXISTEM MATERIAIS DIDÁTICOS VOLTADOS PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA?
PROF.A Pouco material
P. B Não tem
P. C Superficial
P.D Tem mas não contempla o suficiente.
P. E Pouco material
P. F Pouco material
COOR. G -Não tem material antirracista na escola, trabalhamos com histórias retiradas da internet e livros de histórias que tenham esse tema.

Fonte: dados da pesquisa.

Diversos professores (A, E, F) mencionaram que há pouco material disponível. Isso sugere que os recursos específicos para educação antirracista são escassos, o que dificulta a implementação de uma abordagem consistente e eficaz. Professores B e G afirmam que não há materiais antirracistas nas escolas. A coordenação G especifica que recorrem a histórias da internet e a livros que tratam do tema, indicando uma dependência de fontes externas e não de materiais didáticos padronizados e elaborados especificamente para essa finalidade. O professor C menciona que os materiais disponíveis são superficiais. Isso sugere que, mesmo quando existem recursos, eles podem não abordar a questão do racismo de forma profunda e abrangente, comprometendo a eficácia da educação antirracista. Professor D destaca que, embora existam materiais, eles não são suficientes para contemplar todas as necessidades da educação antirracista. Isso pode significar que os materiais não cobrem todas as dimensões do racismo ou não são adaptados para diferentes contextos escolares.

Os professores enfrentam dificuldades em trabalhar a língua portuguesa na perspectiva antirracista por razões de não receberam formação adequada sobre questões de raça, racismo e perspectiva antirracista. Isso pode resultar em desconhecimento sobre como abordar esses temas de maneira sensível e inclusiva em sala de aula. Percebe-se haver uma falta de recursos educacionais disponíveis que abordem a língua portuguesa sob uma perspectiva antirracista. Muitas vezes, isso deixa os professores sem direção sobre como podem/devem adaptar seus materiais e práticas de ensino para contemplar essas questões. Alguns professores podem ter

preconceitos pessoais que os impedem de reconhecer a importância da perspectiva antirracista no ensino da língua portuguesa. Isso pode resultar em resistência ou relutância em adotar práticas mais inclusivas.

Quadro 16 - Inclusão da diversidade do tema étnico-racial na sua escola

VOCÊ PRECISA DE AJUDA PARA INCLUIR MAIS DIVERSIDADE DO TEMA ÉTNICO-RACIAL NA SUA ESCOLA?
PROF. A - sim, gostaria de receber materiais para compartilhar com meus colegas. Acho que deveria ter um projeto anual pois é necessário e difícil de ser tratada.
PROF. B - sim, gostaria de receber materiais adequados para compartilhar com meus colegas. Acho necessário, pois não sabemos como agir quando acontece.
PROF. C - sim, gostaria de receber materiais adequados para compartilhar com meus colegas.
PROF. D - sim, gostaria de receber materiais adequados de como combater o racismo linguístico e variações linguísticas.
PROF. E - sim, gostaria de receber materiais adequado de como combater o racismo linguístico e variações linguísticas. Acho muito importante, pois o racismo deve ser trabalhado desde cedo.
PROF. F - sim, gostaria de receber conteúdos individuais de como combater o racismo linguístico e variações linguística.
Coordenadora. G - Acho muito importante, pois as crianças vão adquirindo atitudes racistas e os professores não têm formação suficiente para lhe dar com a situação.

Fonte: dados da pesquisa.

Como podemos perceber pelo recorte das falas apresentadas, todas as entrevistadas expressaram preocupação por não terem um material adequado para trabalhar em sala sobre questões antirracistas, além de não saberem lidar com situações de discriminação racial com as crianças. Afirmaram também a importância de terem formação adequada para trabalhar o tema, pois o que tem é superficial. Os docentes são formadores importantes no contexto educativo, desempenhando um papel crucial ao orientar os discentes sobre a diversidade linguística.

A falta de material adequado aliado aos conhecimentos precários sobre a Lei 10.639/03 entre as entrevistadas demonstra que Secretaria de Educação do município de São Francisco do Conde precisa avançar nessa discussão, investindo em materiais de recursos pedagógicos e formação inicial e continuada superando os limites da sala de aula e buscando a integração com a comunidade escolar e local. A produção de materiais e iniciativas que podem ser desenvolvidas com: Cartilhas e Infográficos,

literatura e Audiovisual, formação Continuada: Programas de capacitação para professores sobre como identificar e combater atitudes racistas, oficinas Temáticas, projetos Interdisciplinares, guias específicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No município de São Francisco do Conde, a questão da educação antirracista precisa ser mais bem debatida com o objetivo de melhor atender os estudantes. Contudo, essa expansão no acesso à educação apresenta novos desafios para a formação de professores. É essencial que educadores, estudantes e a sociedade em geral tenham consciência das contradições e conflitos ideológicos presentes no currículo escolar. Isso implica considerar que o conhecimento transmitido não é neutro, mas muitas vezes reflete valores e interesses específicos. Uma perspectiva crítica e emancipatória da educação visa não apenas analisar essas contradições ideológicas, mas também buscar formas de superá-las. Ela promove a conscientização, a capacidade crítica e a autonomia dos estudantes para que possam questionar e transformar as estruturas de poder e desigualdade presentes na sociedade.

Para alcançar essa perspectiva crítica e emancipatória, é importante explicitar os elementos ideológicos que permeiam o currículo. Isso significa identificar os valores, as narrativas, as lacunas e as omissões presentes no material educacional. O currículo pode ser uma ferramenta de luta social quando os envolvidos na educação, incluindo professores e estudantes, usam seu conhecimento crítico para questionar as estruturas de poder e promover mudanças sociais. Isso pode envolver a promoção da justiça social, a luta contra o preconceito e a desigualdade e o engajamento em questões políticas e sociais.

Na busca de explicações para a coexistência de concepções sobre currículo que influenciam a formação docente inicial e formação continuada não pode ser ignorada, expõem a necessidade de os educadores compreenderem a importância da postura crítica em relação à forma como trabalham os conhecimentos e conceitos que transmitem, assim como os objetivos subjacentes ao currículo escolar. Isso é fundamental para uma educação mais consciente e equitativa.

Na seção 1 dessa dissertação, discutimos sobre os conceitos de ideologia e sua influência no ensino de língua, com foco nas ideologias linguísticas, concepções de linguagem e sua relação com o currículo educacional. O ensino de língua não ocorre em um vácuo linguístico ou social, mas está intrinsecamente ligado a contextos ideológicos que moldam e refletem atitudes, crenças e valores em relação à linguagem. Além disso, destacamos a necessidade de educação e conscientização

sobre a interseção entre linguagem e racismo. É fundamental entender como expressões aparentemente inofensivas podem contribuir para a perpetuação de estereótipos e preconceitos. A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um reflexo das normas sociais e das relações de poder.

Na seção 2, conhecemos os Marcos Legais e Lei nº 10.639/2003 que foram elaboradas para orientar as escolas a implementarem a Lei nº 10.639/2003 propondo que a educação deve ser um instrumento de combate ao racismo e à discriminação racial, promovendo o respeito e a valorização das culturas afro-brasileira e africana. A organização do ensino de língua portuguesa sob a BNCC prioriza a competência comunicativa, a valorização da diversidade linguística e o desenvolvimento do letramento crítico.

Conhecer os marcos legais referentes à educação é fundamental para entender o contexto, os direitos e as responsabilidades dentro do sistema educacional do Brasil. Esses marcos são leis, decretos e regulamentos que estabelecem as bases para a organização, funcionamento e garantia de qualidade da educação. Eles abrangem uma variedade de aspectos, desde a estrutura do sistema educacional até questões relacionadas aos direitos dos estudantes, dos professores e da comunidade escolar. A linguagem é um elemento central na construção das identidades individuais e coletivas. O ensino de Língua Portuguesa deve levar em conta a manifestação de diferentes identidades através da linguagem, promovendo um ambiente inclusivo e desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade antirracista. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) complementam a Lei nº 10.639/2003. Elas estabelecem princípios, objetivos e práticas pedagógicas que buscam promover uma educação antirracista. Estas diretrizes recomendam a inserção de temas étnico-raciais em todas as disciplinas do currículo. Os argumentos teóricos sobre o uso da linguagem no ensino da língua portuguesa estão fortemente ligados ao conceito de que a língua é um veículo de identidade e poder. É importante também considerar tratados internacionais dos quais o país é signatário, que podem influenciar políticas educacionais nacionais, garantindo direitos como acesso à educação de qualidade.

Com os dados obtidos na pesquisa e analisados na seção 3 desse estudo, fica evidente que são necessárias formações continuadas a serem ofertadas pelo poder público municipal sobre a temática da educação antirracista para que os professores

compreendam o tema, debatam e respondam aos questionamentos dos alunos, não silenciando o racismo. A síntese dos resultados aponta que as dificuldades encontradas em trabalhar ou desenvolver ações antirracistas refletem nos conteúdos, no desenvolvimento das práticas e posturas e até mesmo na mudança de mentalidades frente a um racismo estrutural. As possibilidades de uma educação antirracista, conforme refletido nas respostas das professoras que trabalham na escola pesquisada, indicam que elas precisam aprender com projetos de intervenção voltados para a temática. Concordamos que esse processo é difícil, mas não impossível de acontecer e que ações possam somar às possíveis práticas de uma educação antirracista.

Um dos pressupostos que norteiam o currículo de São Francisco do Conde é a multirreferencialidade, que propõe uma educação mais diversa e adaptável às diferentes formas de aprender, indo além do conteúdo encontrado em livros e incluindo a riqueza das experiências e conhecimentos de múltiplas fontes e contextos. Aprender com histórias, testemunhos e narrativas de pessoas que viveram ou presenciaram determinadas experiências pessoais e as tradições culturais transmitidas oralmente. De acordo com o Referencial Curricular Franciscano, precisamos compreender como as pessoas aprendem e como os professores podem facilitar esse processo de maneira eficaz, envolvendo a consideração de diversos fatores, como as características dos estudantes.

A multirreferencialidade que o RCF implica não se restringir a uma única perspectiva ou ponto de vista ao analisar uma questão, mas sim reconhecer e incorporar diversas visões, teorias, contextos culturais e históricos que possam influenciar ou contribuir para uma compreensão mais completa. Os pontos destacados no referencial são sobre a diversidade e o processo identitário que se apresentam enquanto transversalidades adotadas em um currículo étnico-constitutivo, envolvendo identidade e diversidade presentes no município. Referindo-se à Base Nacional Comum Curricular, as transversalidades já são princípios de Educação Integral, um dos fundamentos da BNCC.

A BNCC trouxe competências que se contrapõem à concepção de educação antirracista, ficando esquecida entre linhas. Ela propõe uma abordagem mais ampla e integrada da educação, que valoriza não apenas o conhecimento por si só, mas também as habilidades e atitudes necessárias para aplicar esse conhecimento de maneira significativa e eficaz na vida pessoal, profissional e social dos estudantes,

mas ao mesmo tempo não fortalece a questão da obrigatoriedade do ensino afro-identitário. Á críticas de que ela não dá a devida ênfase ao ensino das questões afro-brasileiras e identitárias. Isso significa que, na prática, a implementação de uma educação antirracista pode ficar negligenciada ou ser tratada de forma superficial.

O Referencial Curricular Franciscano está fundamentado em uma Didática Intercultural que reconhece a existência de diversas culturas e a necessidade de incluí-las no processo educacional. Mas precisa de formação continuada para que os educadores compreendam na prática como trabalhar com as diferenças culturais e étnicas. A metodologia adotada no RFC se refere à Metodologia por Projetos, considerando que essa perspectiva contribui para integrar conhecimento e saberes, possibilitando mobilizações ativas de conhecimentos considerando os aspectos locais e globais.

O referencial traz na sua prática a valorização dos saberes e fazeres os educadores e instituições educacionais reconhecem que o aprendizado não se limita apenas ao conteúdo, mas também inclui os conhecimentos práticos, culturais e sociais que os alunos trazem consigo e envolvem a integração de práticas pedagógicas que valorizam participação ativa dos alunos, o diálogo intercultural, a aprendizagem experiencial e a contextualização dos conteúdos. Entretanto, só o documento não é suficiente para um efetivo combate ao racismo na educação municipal. É preciso que o poder público realmente se comprometa com as questões étnico-raciais que refletem a cultura e a identidade dos cidadãos e cidadãs sanfranciscanos, no sentido de organizar um planejamento antirracista para a educação municipal.

Isso requer, além de vontade e comprometimento político, uma sólida formação continuada docente que busque discutir essas questões, produzir materiais didáticos, formar grupos de estudo e pesquisa e, em diálogo com as pastas da cultura, do turismo e coma gestão municipal de um modo geral, organizar ações formativas, dentro e fora da escola, para valorizar a identidade negra local, procurando caminhos, inclusive jurídicos, para o combate a toda e qualquer discriminação racial.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: O que é, como se faz**. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. **Algumas reflexões sobre o papel dos estudos linguísticos e discursivos no ensino-aprendizagem na escola**. Estudos Semióticos, v. 15, n. 2, p. 1-14, 2019.
- BATISTA, T. E. P. **Intersecções entre ideologias linguísticas e raciolinguísticas na manutenção de Hierarquias Raciais**. Trab. Ling. Aplic., n.60, p.82-95, 2021.
- BLOMMAERT, J. Ideologias linguísticas e poder. Tradução. Ivo Brunelli. In: Silva, D. N.; Ferreira, D. M. M.; Alencar, C. N. **Nova Pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez. 2014. p.67-77.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** [online]. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. 2ª ed.-São Paulo: Brasiliense, 2008, coleção primeiros passos, 13).
- DUTRA, K.; RODRIGUES, T. M. Um olhar para a seleção de textos e para a experiência em Língua Portuguesa e Literatura: por uma educação linguística e literária antirracista. **Cadernos do Aplicação**, v.33, n.2, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**, 34 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, A. J. **Identidades Sociais, Letramento Visual e Letramento Crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia**. Trab. Ling. Aplic., v.1, n.51, p.193-215, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões**. In: GOMES, Nilma Lino (org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. 3ª edição brasileira: São Paulo, 1991.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANKS, William F; Bentes, Anna Christina; Rezende, Renato C; Machado, Marco Antônio Rosa. São Paulo; Cortez; 2008. 280 p.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir** : a educação como prática de liberdade-São Paulo: Editora: WMF Martins Fontes, 2013.

IRVINE, J. T. When talk isn't cheap: language and political economy. American Ethnologist, v.16, n.2, p.248-267, 1989.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos metodologia científica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEROY, H. R. Decolonizar a sala de aula de PLA por meio de portfólios autorreflexivos: práxis em desconstrução. In: CAETANO, E. A. (Org.). **Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil: as origens do status quo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p.131-151.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, v.22, n.3, p. 935-952, 2014.

LOPES, L. P. Moita. Linguística aplicada na modernidade recente: capitalismo, globalização e identidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MAHER, T. M. **Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil**. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. 1ed. Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2013, v.1, p. 117-134.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Editora Letramento, 2020.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento Editorial, 2019.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Linguístico. *In*: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Orgs.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2002.

PINTO, J. P. Ideologias Linguísticas e a Instituição de Hierarquias Raciais. **Revista da ABPN**. v.10, p.704-720, 2018.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração** / Maxwell Ferreira de Oliveira. -- Catalão: UFG, 2011. 72 p.: il.

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/Ministério da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília;

RAMALHO, J. R. Ideologia: O Que devemos saber? *In*: SOUZA, R. A. (orgs). **Sociologia para o Ensino Médio: conteúdos e metodologias**. Campina Grande: editora da UFCG, 2012.

Referencial Curricular Francisco -RCF, São Francisco do Conde, Bahia.2020.

ROCHA, J. S. **A base nacional comum curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística**. 2019. 153p. Dissertação (Mestre em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná. 2019.

ROSA, J.; FLORES, N. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. **Language and Society**, v.46, n.5, p.621-647, 2017.

SANTANA, A. N. Ideologias linguísticas: uma breve análise da BNCC. **Revista X**, v.15, n.5, p.74-100, 2020.
<https://saofranciscodoconde.ba.gov.br>

SEVERO, C. G. Questões de língua, identidade e poder: hibridismos em Timor Leste. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.11, p.95-113, 2011a.

SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. *Educação*, v.30, n.3, p.489-506, 2007.

SILVA, P. B. G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v.34, n.69, p.123-150, 2018.

SILVERSTEIN, M. Language Structure and Linguistic Ideology. In: Clyne, P. R.; Hanks, W. F.; Hofbauer, C. L. (org.). **The Elements: a parasection on linguistic units and levels**. Chicago: Chicago Linguistic Society. 1979. p.193-247.

SOLTES, V.; RAUPP, E. S. **A intencionalidade na propaganda publicitária**. 2014. 22p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná. 2014.

SITYA, C. V. M. **A linguística textual e a análise do discurso: uma abordagem interdisciplinar**. Rio Grande do Sul: Ed. da URI, 1995.

WOOLARD, K. Introduction: language ideology as a field of inquiry. *In*: Schieffelin, B.; Woolard, K. A.; Kroskrity, P. V. (org.). **Language Ideologies: practice and theory**. New York/Oxford: Oxford University Press, 1998. p.3-47.