

PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA: BNCC E A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

FOR AN ANTI-RACIST CRITICAL LINGUISTIC EDUCATION: BNCC AND THE PORTUGUESE LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

Rosana Helena Nunes 1
Helenice Joviano Roque-Faria 2
Kleber Aparecido da Silva 3

Resumo: O artigo apresenta um estudo sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação à Língua Portuguesa no Ensino Médio e implicações que reverberam às questões étnico-raciais. Escolheu-se para análise a competência específica 2. A metodologia é de caráter bibliográfico e fundamenta-se em estudos de Paulo Freire (1987; 1992; 1994; 1997) e Nunes (2019), além do documento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007), para melhor compreender a BNCC, ao considerar questões étnico-raciais e a importância para uma educação mais igualitária e solidária. O artigo apresenta 2 seções. Na seção 1, a revisão da literatura em que se propõe apresentar obras de Freire (1987; 1992; 1994; 1997) e verificar em que medida o pensamento freireano pode contribuir para uma proposta de intervenção, que privilegia o acesso à educação como direito humano, ao considerar uma educação linguística crítica antirracista à aprendizagem de Língua Portuguesa. Na seção 2, o artigo foca na análise do documento da BNCC no item “Linguagem e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades”. Assim, discute-se a importância de um currículo que verse a educação linguística crítica antirracista, que promova o exercício pleno da cidadania através das aprendizagens em Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Educação linguística crítica Antirracista. Base Nacional Comum Curricular. Língua Portuguesa. Ensino Médio.

Abstract: The article presents a study on the document of the National Common Curricular Base (BNCC) in relation to the Portuguese Language in High School and implications that reverberate to ethnic-racial issues. Specific competence 2 was chosen for analysis. The methodology is of a bibliographic nature and is based on studies by Paulo Freire (1987; 1992; 1994; 1997) and Nunes (2019), in addition to the document of the National Plan for Education in Rights Humans (Brasil, 2007), to better understand the BNCC, when considering ethnic-racial issues and the importance of a more egalitarian and solidary education. The article presents 2 sections. In section 1, the literature review in which it is proposed to present works by Freire (1987; 1992; 1994; 1997) and verify to what extent Freire’s thought can contribute to an intervention proposal, which favors access to education as a human right, when considering an anti-racist critical linguistic education to Portuguese language learning. In section 2, the article focuses on the analysis of the BNCC document in the item “Language and its Technologies in Secondary Education: specific skills and abilities”. Thus, we discuss the importance of a curriculum that addresses critical anti-racist linguistic education, which promotes the full exercise of citizenship through learning in the Portuguese language.

Keywords: Critical linguistic education. Common National Curriculum Base. Portuguese language. High school.

- 1 Doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Pós-doutorado pela Universidade de Brasília (UnB), no Programa de Linguística, sob a supervisão do Prof. Kleber Silva. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP/SP). Docente da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC/SP), na área da linguagem. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Especialização em Lato Sensu na Universidade Sorocaba (UNISO). Licenciatura em Letras, português/inglês (Instituição de Ensino Ciências e Letras). Áreas de interesse: Linguística Aplicada Crítica, Educação linguística, Políticas linguísticas, Ensino de Língua Portuguesa como língua materna, Multimodalidade da Linguagem, etc. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4301787941949295>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1800-3296>. E-mail: rosananunes03@gmail.com
- 1 Doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (2019). Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (2022). Docente Colaboradora da Universidade do Estado de Mato Grosso (Campus de Sinop/MT) - Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Letras (PPGLETRAS). É professora efetiva da educação básica e lotada na E.E Tiradentes de Sinop/MT. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística e atua principalmente nos seguintes temas: Leitura, Letramentos, Formação Docente (Inicial e Contínua), Letramento Racial Crítico, Educação Linguístico-literária Antirracista. É autora de diversas obras literárias antirracistas e desenvolve projetos culturais/literários em Mato Grosso. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7779400159074129>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4209-516X>. E-mail: helenice.faria@unemat.br
- 3 Doutor em Estudos Linguísticos (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP). Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela Penn State University/EUA; em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC; em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP; e em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Professor Associado 2 do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF, Brasil. Atualmente é Visiting Scholar pela Stanford University. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5411877784984041>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>. E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br

Introdução

Filiados à Linguística Aplicada crítica apresentamos, pela leitura e análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as questões étnicas raciais, a partir da lei 10639/2003, alterada pela 11645/08, a qual inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, por vezes, não condizentes à ética solidária e às diferenças sociais e individuais no tocante aos Direitos Humanos. Em outras palavras, propomos um estudo a respeito do documento da BNCC (Língua Portuguesa-E. Médio) para verificar de que forma as implicações da não observância e práticas das leis referidas reverberam para as questões étnico-raciais.

O artigo apresenta duas seções. A primeira seção apresenta estudos de Paulo Freire (1987; 1992; 1994; 1997), para melhor compreender a importância de uma educação mais igualitária e solidária alinhado à dialogia de Mikhail Bakhtin (1992), filósofo da linguagem. Na seção 2, empreendemos uma análise do documento da BNCC, no que tange a educação linguística crítica antirracista e análise do documento escolhido, especialmente a competência específica 2, que trata dos processos identitários, das representações das práticas sociais de linguagem, competência que consideramos corresponder com a ênfase aos aspectos da diversidade, pluralidade de ideias que devem corroborar à igualdade e ao exercício da cidadania, princípios e valores fundamentados nos Direitos Humanos.

Partindo da premissa de que a educação brasileira é fruto da cultura colonialista, compreender a cultura do povo brasileiro é transformar o espaço educativo em lugar de luta, de (re)existência, sobretudo, proporcionar o diálogo entre raças, entre culturas, entre identidades, ademais, reconhecer as relações étnico-raciais como movimento dialético para estabelecer (inter)ação e (res)significação.

Reconhecer que a escola privilegia práticas colonialista nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no trabalho com a literatura brasileira é verificar tendências literárias, muitas vezes, centradas em características europeias, apresentadas aos estudantes, sem que haja o estudo voltado a obras literárias representativas da história brasileira, sobretudo, àquelas que se referem à presença e importância do negro no Brasil não como somente como escravizados, como mão de obra barata, mas como sujeitos com direitos e deveres constituídos.

Reportamos, especialmente à questão crucial da educação brasileira - a carência do protagonismo e representatividade de escritores e escritoras negras no espaço escolar. Que espaço e valor é dado às vozes negras na sociedade e como a BNCC prevê a temática no espaço sala de aula (L. Portuguesa)?

Cumpramos lembrar que a escola é o espaço de aprendizagem e deve refletir os acontecimentos sociais. Com efeito, discutir as relações étnico-raciais na visão da BNCC (Língua Portuguesa-E M) é esperar uma educação linguística crítica antirracista.

Revisão da literatura

Propõe-se, nesta seção, visitar as obras de Freire (1987; 1992; 1994; 1997) e verificar em que medida o pensamento freireano pode contribuir para uma proposta de intervenção, que privilegie o acesso à educação como direito humano, quando se considera uma educação linguística crítica antirracista para a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Como podemos pensar em humanizar a educação sem refletir acerca das políticas públicas que deixam a desejar em relação às questões sociais, às situações de adversidade e de desigualdade social? Essas problemáticas, que emergem de camadas diferenciadas, representam as preocupações fundamentais dos pesquisadores, estudos voltados aos grupos marginalizados da sociedade assim como apresentados por Freire (1987; 1992; 1994; 1997). Parte-se da premissa de que a educação ainda caminha em passos lentos por não privilegiar a importância da Língua Portuguesa para o ser-educando.

Em se tratando da educação, como refletir a respeito das abordagens de ensino em que se privilegia um caráter puramente conservador para o processo de ensino/aprendizagem, ainda,

como pensar em um ensino ainda voltado a um modelo neoliberal? Quando se leva em conta uma educação que liberta “almas”, emancipatória, considera-se o legado deixado pelo filósofo da educação brasileira.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987, p.32) propõe um método que privilegia a educação como prática de liberdade. O autor acredita que, em sociedades cuja dinâmica seja a dominação, a pedagogia dominante é a das classes dominantes. O educador ressalta que a educação se torna desumanizadora à medida em que há opressor e oprimido, uma vez que

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão para contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização.

Freire (1987, p. 57) reconhece a importância de uma educação em que haja uma situação igualitária em relação à liberdade torna-se uma superação e não opressão. O diálogo, para Freire, é a condição de prática de liberdade, uma vez que se inicia por meio de uma “inquietação” em torno do conteúdo programático da educação. Assim assevera o estudioso que

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Freire (1987, p.58) preconiza que os educandos são levados à memorização mecânica do conteúdo o que leva a transformá-los em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. “Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão”.

Sob essa ótica, o educador transmite comunicados e não “comunica”, ou seja, dá-se a impressão de que o “depósito” de conteúdos representa a aprendizagem do aluno que, por assim dizer, sente-se um ser passivo e não sujeito de sua própria aprendizagem. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. (Freire, 1987, p.58)

Considera-se, nessa concepção, uma visão bancária de educação em que não há oportunidade de o aluno construir o conhecimento por meio do despertar da criatividade, uma vez que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (idem, p.58)

O silêncio se faz presente na educação que preconiza o depósito bancário, e isto pode ser confirmado na forma alienada do ensino em que se privilegia a quantidade de conteúdos, e não propriamente a forma pela qual o sujeito interage pela linguagem. Essa educação bancária não

permite que o aluno se transforme por meio da prática educativa. Nessa concepção de educação, o professor é o “dono do saber” e o aluno é aquele que não detém o conhecimento sistematizado. Daí torná-lo alguém que apenas “recebe” o que lhe é ofertado numa visão “dogmática” e “domesticadora” de ensino e aprendizagem. Ao refletir acerca da sociedade opressora pela dimensão da cultura do “silêncio”, a educação bancária mantém e estimula a contradição. Freire (1987, p.59) salienta que nessa condição de educação:

- a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição.
- g) O educador é que o atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) O educador identifica a autoridade do saber com uma autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Nessa condição de educação, o que se espera é um educando que “acata” as diretrizes estabelecidas pelo educador e “sobrevive” às situações das quais a escola apenas passa pela sua vida, por vezes, como algo para mais ainda aliená-lo diante de sua própria condição de aprendiz. Se o educando pertencer a uma classe menos prestigiada, a transferência de conhecimento representa a supremacia da classe dominante em estabelecer o *status quo*: o opressor sobre o oprimido. Em Pedagogia da autonomia, Freire (1997, p.138-139) retoma a educação bancária de transferência de conhecimento e admite que o ato de ensinar requer um rigor metodológico e, ao mesmo tempo, libertador em relação ao discurso bancário, uma vez que

Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento. [...] Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo. [...] O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto, antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados.

Dessa concepção freireana, a leitura de mundo revela-se como mola propulsora à transformação do ser na medida em que se adota uma postura humanizadora e emancipatória à aprendizagem do educando, ou seja, a escola tem o papel de humanizar ao educar e transformar os espaços em produção de conhecimento.

Em Pedagogia da Esperança, Freire (1992, p. 79) reconhece que há um “cansaço existencial”, pela “anestesia histórica” ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se. Esse cansaço deriva-se de uma

[...] sociedade a cujo espaço por motivos econômicos, sociais, históricos, chegaram outros grupos étnicos e aí se inseriram em relação subordinada, tem sua classe dominante, sua cultura de classe, sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica de classe, seus gostos, seus sonhos, seus fins, seus projetos, valores, programas históricos. Sonhos, projetos, valores, linguagem que a classe dominante não apenas defende como seus e, sendo seus, diz serem nacionais, como exemplares, mas também por isso mesmo, “oferece” aos demais através de caminhos, entre eles, a escola e não aceita recusa. É por isso que não há verdadeiro bilingüismo, muito menos multilingüismo, fora da multiculturalidade e não há esta como fenômeno espontâneo, mas criado, produzido politicamente, trabalhado, a duras penas, na história. Daí, mais uma vez, a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência.

Dessa perspectiva, o filósofo da educação também considera a questão da linguagem em relação às diferenças étnicas, sobretudo, a racial, quando se refere ao padrão formal e os falares existentes. Segundo Freire (1992, p.80)

É imperioso irmos além de sociedades cujas estruturas geram ideologia de acordo com a qual a responsabilidade pelos fracassos e insucessos que elas mesmas criam pertence aos *fracassados* enquanto indivíduos e não às estruturas ou à maneira como funcionam essas sociedades. Se os garotos negros não aprendem bem o inglês a culpa é deles, de sua incompetência “genética” e não da discriminação a que são submetidos, de raça e de classe, e não do elitismo autoritário com que se pretende impor o “padrão culto”, elitismo, no fundo, irmão gêmeo do desrespeito total ao saber e ao falar populares. É o mesmo que ocorre no Brasil, os meninos e as meninas dos morros e dos córregos não aprendem porque são, de *nascença*, incompetentes.

Bakhtin (1992, p.41), filósofo da linguagem, em estudos realizados acerca da relação entre a infraestrutura e as superestruturas, reconhece os problemas que a “filosofia da linguagem” enfrenta para constituir-se, uma vez que “o problema da relação recíproca entre a infraestrutura e as superestruturas [...] liga-se à questão de saber *como* a realidade (a infraestrutura) determina o signo, *como* o signo reflete e refrata a realidade em transformação”. Desse ponto de vista, a “negritude” reflete e refrata a realidade no movimento dialético de formas centrípetas e centrífugas, em contrapartida, a “branquitude”, refrata e restaura uma nova ordem política de “invasão da privacidade negra” nas relações humanas. Sem que haja qualquer forma de (re)ação frente a isso,

Os colonizados jamais poderiam ser vistos e perfilados pelos colonizadores como povos cultos, capazes, inteligentes, imaginativos, dignos de sua liberdade, produtores de uma linguagem que, por ser linguagem, marcha e muda e cresce histórico- socialmente. Pelo contrário, os colonizados são bárbaros, incultos, ‘a-históricos’, até a chegada dos colonizadores que lhes ‘trazem’ a história. Falam dialetos fadados a jamais expressar a ‘verdade da ciência’, ‘os mistérios da transcendência’ e a ‘boniteza do mundo’ (Freire, 1992, p.78).

Nesse sentido, instaura-se uma reflexão sobre os discursos racistas e carência de estabelecer diálogo e implementar epistemes decoloniais na esfera educacional, ou seja, face à (des)semelhança entre o colonizador e o colonizado, o negro e o branco, dicotomias estabelecidas que necessitam de um diálogo profícuo.

E o que dizer dos discursos que buscam “colonizar” e não “(des)colonizar”? É dessa perspectiva que o racismo é algo que se instaura por meio de práticas opressoras, no sentido de destituir a ancestralidade, a história, a autonomia, o corpo e a própria identidade do negro.

Sílvio Almeida ao refletir sobre o racismo estrutural afirma:

[...] que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e, que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2021, p. 32).

A forma sistemática perpetuada nas práticas de linguagem está refletida, diariamente, nos discursos colonizadores que negam a possibilidade de enfrentamento do racismo através da aplicação da Lei 10639/03. A negação da realidade do racismo, é uma forma de negar o outro e invisibiliza-lo, a ponto de deixá-lo sem condições de ser e estar no mundo. “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. Sendo assim, o que determina essa refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes” (Bakhtin, 1992, p.46). Desse ponto de vista, a linguagem representa o espaço de luta.

Pensar em uma educação humanizadora em que se leve em conta a condição humana e não apenas interesses hegemônicos e mercadológicos implica aplicar as leis, observá-las para o exercício da cidadania. E como trazer à baila a concepção de educação humanizadora e, por que não dizer, uma pedagogia mais humanizada, tão enfatizada por Freire (1987; 1992; 1994; 1997) e Nunes (2019) e refletir a BNCC e suas implicações quanto às questões étnico-raciais?

BNCC e as perspectivas para uma linguística antirracista

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corresponde a um documento, elaborado pelo Ministério da Educação, com a finalidade de orientação para a Educação Básica no país. Esse documento divide-se em introdução, estrutura e proposta para o Ensino Médio e define-se como um documento plural e contemporâneo e tem o intuito da elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para a promoção de uma educação de qualidade, buscando a equidade e a autonomia no que concerne às particularidades regionais e locais. Trata-se de

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p.7).

A BNCC aponta, enfaticamente, a importância de proporcionar aos estudantes brasileiros a utilização de diferentes linguagens de maneira crítica, ética, perspectiva solidária quando se pensa as diferenças sociais e individuais, sobretudo atenta aos direitos e garantias humanas. Ao reconhecer

a importância da construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, o documento considera algumas diretrizes para que haja a condição para a cidadania e para o aprimoramento do estudante como pessoa humana, ao destacar que

[...] as escolas devem se constituir em espaços que permitam aos estudantes valorizar: a não violência e o diálogo, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou conflitantes; o respeito à dignidade do outro, favorecendo o convívio entre diferentes; combate às discriminações e às violações a pessoas ou grupos sociais; a participação política e social; e a construção de projetos pessoais e coletivos, baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade (Brasil, p.465).

No item “Linguagem e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades”, destacam-se as 7 competências, respectivamente:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3: Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4: Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5: Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6: Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e

coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, p. 483-489).

Das 7 competências apresentadas no documento da BNCC, escolhemos a “competência 2”, que trata da linguagem como prática social e, sobretudo, os fundamentos que norteiam os Direitos Humanos. Essa competência propõe que o ensino de Língua Portuguesa encaminhe os estudantes a

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos” exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, p. 484).

Embora a BNCC saliente princípios que compreendem práticas sociais de linguagem, o respeito às diversidades, sobretudo, ao conceber os valores “(...) assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos” (idem, p. 484), não se prevê, explicitamente, a educação crítica antirracista, ou seja, aquela que privilegie um trabalho efetivo das questões étnico-raciais, ao considerar os espaços característicos de segregação racial, embora o privilegie o exercício da empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação para o combate aos preconceitos. Dito de outro modo, a BNCC não apresenta um currículo voltado a uma linguística antirracista, que possibilite um estudo sobre o racismo estrutural presente na sociedade e trabalho com uma literatura apropriada, principalmente, em relação às questões da História e Cultura africana.

Ainda, com relação à Língua Portuguesa para o Ensino Médio, a BNCC privilegia uma progressão de aprendizagens e habilidades, dentre elas, destacam-se:

- A complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem (como a pós-verdade e o efeito bolha);
- A consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão;
- O aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses;
- O foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre os textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.), já que as habilidades requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) e por processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental;
- A atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em
- Contextos que suponham apuração de fatos, curadoria de informação, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância

- pessoal e para a comunidade;
- O incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos;
 - A ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc.;
 - A inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (Brasil, p.491-492).

Nota-se que o trabalho com a linguagem, sobretudo, quando é apresentado na progressão de aprendizagens e habilidades, a ênfase corresponde aos gêneros textuais, no trabalho com textos e suas características próprias, no que concerne à análise, síntese e reflexão. Privilegia-se também os gêneros da esfera virtual, ou seja, da cultura digital. Entretanto, apenas o último item apresenta a inclusão de obras da literatura indígena, africana e latino-americana. Essa inserção não contempla uma análise mais abrangente da importância de uma educação antirracista, ou seja, a ênfase às obras da literatura africana para melhor apropriar-se de uma cultura tão relevante para o contexto da educação brasileira.

O documento da BNCC, ainda prevê, parâmetros para a organização/progressão curriculares para o campo artístico/literário. Neste campo, salienta-se que o objetivo é o de ampliar o repertório de leitura dos estudantes por meio de obras que representem uma ampliação de conhecimento, tanto no sentido de prática leitora, mas também da apropriação da relação que se estabelece entre a obra e o contexto histórico.

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam profundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas [...] (Brasil, p.513).

E, por fim, no campo artístico/literário, “Práticas – leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica”, destaca-se uma das habilidades em relação às competências específicas, em que faz menção ao trabalho com as obras de literatura brasileira, de outros países e povos, sobretudo, a literatura portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana. Embora evidenciado no documento, não se tem ênfase que demonstre um trabalho efetivo com as questões étnico-raciais que circundam e circulam a educação brasileira.

Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de

produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente (Brasil, p.516).

Ao considerar as escolas como espaços de cidadania em relação às questões étnico-raciais, é de fundamental importância uma pedagogia crítica para melhor compreender as questões de linguagem, sobretudo, reconhecer a contribuição de Freire para a educação brasileira.

Em trabalho publicado sobre a importância de ler a BNCC de maneira crítica e coerente às realidades educacionais brasileiras, Campêlo, Roque-Faria, Nunes e Silva (2021, p.21) apontaram que o movimento dado no interior escolar não deve ser apenas a ponte que constrói condições humanas sustentáveis, mas “[...] processo de (trans)formação [...] capaz de “ampliar a capacidade de leitura dos educandos” e “o processo de ensino/aprendizagem dialógico, com ética e criticidade.

Os apontamentos dos autores respaldam-se na Pedagogia da Esperança de Freire (1992, p.74), que na década de 70, quando se reportava à sua obra, Pedagogia do Oprimido, afirmou:

Branco e negro, sul-africanos ou residentes na África do Sul com quem conversei falavam, de modo geral, das relações opressores-oprimidos; colonizadores-colonizados; branquitude-negritude usando elementos de ordem teórica comuns a Fanon, a Memmi e à *Pedagogia do oprimido*. Discutiam também como trabalhar sobretudo com a problematização de situações concretas e, através do aprofundamento das razões de ser da experiência de esmagados que os grupos populares tinham de si mesmos, refazer a percepção anterior. Em outras palavras, como perceber a percepção anterior da realidade e assumir uma nova inteligência do mundo sem que isso significasse porém que, por estar sendo percebido de formadiferente, já tivesse sido o mundo transformado. Mas isso significava que, por causa da nova *inteligência* do mundo seria possível criar-se a *disposição* para mudá-lo.

Nunes (2019, p.39), em seu capítulo “Educação em direitos humanos no Brasil atual: fundamentos políticos pedagógicos e emancipatórios possíveis”, enfatiza o processo de humanização da Educação, ao afirmar que:

Temos repetido que a Educação é seguramente a mais destacada das dimensões sociais. Educar, em última instância, consiste em produzir o homem para a vida em sociedade. Educar é hominizar-se, fazer-se homem, fazer-se pessoa. Mas, ao mesmo tempo, educar é projetar as características humanas no mundo, na realidade natural e na civilização constituída pela marcha histórica de toda a comunidade humana. Assim, educar significa manejar um duplo processo: hominizar-se, isto é, fazer-se homem humanizar-se, isto é, fazer o mundo à medida do homem! Esta é a tarefa da educação no tempo em que vivemos. A sociedade da informação, tal como é chamada a nossa época, ou ainda a sociedade do conhecimento, em outras denominações, quer ainda a era tecnológica, em alusões performáticas, despidas de critérios éticos e políticos, transforma a educação, em cada uma de suas peculiaridades, necessitam buscar parâmetros éticos, estéticos e pedagógicos humanistas e humanizadores.

Para Nunes (2019), a educação deve estar a serviço da humanização, ou seja, educar também é humanizar em que a condição de aprender é, ao mesmo tempo, uma condição humanizadora em que cada indivíduo se constrói como humano na interação com o outro. Educar e humanizar representam o mesmo processo. A tarefa de educar e de humanizar é a base da cultura, da política e da história social. Daí não causar estranheza uma proposta de educação como humanização.

Nunes (2019), ao referir-se a uma educação como direito humano, considera-se que a proposta de Educação em Direitos Humanos

(...) é um horizonte novo posto pelas novas concepções voltadas para a Educação e a Escola. A compreensão da Educação como processo de humanização, isto é, de constituição do caráter propriamente humano de nossa necessidade ontológica nos desafia pensar a necessidade de inserir a plataforma de conteúdos e de práticas que se reconhecem como Direitos Humanos no seio desse projeto e desse processo social e cultural (Nunes, 2019, p.35-36).

Conforme enfatiza o estudioso, o sentido de humanização na educação representa uma busca pela sensibilização, construção de sentido, apropriação significativa das informações, conhecimentos, disciplinas ou áreas temáticas, que correspondem às projeções de características humanas presentes na realidade da sociedade e da natureza. Acerca disso, Nunes (2019, p. 36) reconhece que

Humanizar aqui significa ressignificar os saberes, perpassar todo o conhecimento escolar, as práticas e as vivências de aprendizagem na escola, a partir do reconhecimento das premissas filosóficas e jurídicas dos Direitos Humanos. Trata-se de retornar a tese-guia: por força de uma tradição cultural autoritária, excludente e impositiva, somos herdeiros de matrizes culturais e políticas, de sentimentos socialmente valorados marcados pela exclusão, pela competição, pelo egoísmo, pelo narcisismo, pela ganância, pela violência e pela dominação, pela exploração do trabalho, pela superficialidade das leis, pela veuidade dos tratos intersubjetivos e pela falência dos acordos coletivos, para ficar em alguns desses marcos políticos e culturais.

Retomar a tese-guia, sem dúvida nos leva ao entendimento do racismo como um fenômeno que exclui, que segrega e deixa suas marcas nefastas, uma vez que representa os desejos colonialistas. Cabe, aqui, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007), um documento organizado pelo Ministério dos Direitos Humanos, lançado em 2003. Esse documento fundamentou-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa declaração, de 1948, teve como finalidade uma mudança de comportamento social em relação à produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos como um processo que resultou em sistemas de proteção dos direitos humanos.

A violação de direitos relaciona-se, sobretudo, aos conflitos decorrentes do crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e as discriminações a imigrantes, refugiados em todo o mundo.

Com base nas necessidades aparentes da sociedade e a não violação aos direitos humanos, o PNEDH corresponde a um documento que privilegia reportar-se à educação em direitos humanos presente numa cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, assim como nos valores da tolerância, solidariedade, justiça social, sustentabilidade, inclusão e pluralidade.

Visto deste ângulo, a falta de implantação da lei 10639/03 é o projeto para evitar a circulação de obras da literatura africana, bem como o apagamento da diversidade linguístico-cultural-literária e a negação do direito do estudante de se engajar pela literatura e resgatar sua história e (re) conhecer o processo de colonização no Brasil, a partir de vozes negras.

Acreditamos na escola como espaço de debate, de inclusão. E, especialmente a aula de Língua Portuguesa, refletidas a partir de orientações pedagógicas, bússola que conduz o processo de aprendizagem. Com efeito, se a BNCC estiver adaptada às realidades sociais, embora não

faça menção explícita sobre a educação linguística crítica antirracista, educadores e educadoras devem usufruir de seu papel fundamental, mediador do conhecimento, desestabilizar a lógica racista, nomear, avaliar as relações de poder que atravessam os currículos escolares e engendrar estratégias para a construção de práticas que possam mudar as consequências do racismo na vida dos estudantes.

Considerações finais

Objetivamos apresentar um estudo a respeito da BNCC (Língua Portuguesa-EM) e verificar as implicações que reverberam para as questões étnico-raciais. Apresentamos os estudos de Paulo Freire (1987; 1992; 1994; 1997) para melhor compreender a BNCC e apontar que debater sobre as questões étnico-raciais é lutar por uma educação mais igualitária, ética, solidária e inclusiva.

Entretanto, escolhemos para o estudo, um fragmento do documento, a *competência 2*, que traz como diretrizes a compreensão dos processos identitários referentes às práticas sociais de linguagem, ao considerá-las pelos aspectos da diversidade, pluralidade de ideias, princípios e valores pautados na democracia, igualdade e Direitos Humanos. Considerando que essa competência apresente a ênfase à resolução de conflitos e cooperação para o combate aos preconceitos de qualquer ordem, nossa análise apontou que a Lei 10639/03 não é priorizada e nenhuma competência da BNCC aprofunda a importância do debate sobre as questões étnico-raciais.

Temos desenvolvido através de nosso Grupo de Pesquisa – GECAL – estudos decoloniais e voltados à educação para humanização (Nunes, 2019) enfatizam observar e agir frente ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007) elucidando assim, a importância de um currículo alinhado às realidades sociais e na construção de uma educação antirracista, que promova reflexões e tensionem o fato de que homens e mulheres africanas contribuíram na construção do país e suas memórias precedentes de África precisam ser respeitadas.

Em busca do exercício pleno da cidadania, no espaço escolar, esperamos que as redes antirracistas cresçam e exijam que as vozes dos negros e das negras não sejam caladas, mas que se inscrevam em novas narrativas que incluam os cantos das travessias e irrompam, das profundas memórias, o significado das diversas culturas, das identidades que nos constroem como nação.

Nossa ênfase com Freire (1994) sobre a importância da leitura é o exercício de libertação de amarras colonizadoras, ainda no presente século. Esse posicionamento político- crítico é sinal de avanço aos estudos linguísticos, para a formação docente, às políticas que se preocupam com o currículo e com a prática educativa centrada no ser-educando.

[...] Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania” (Freire, 1992, p.40).

O estudioso, ao lembrar os momentos em que esteve em Genebra, na década de 70, em contato com intelectuais, professores, estudantes, religiosos, negros, brancos da África do Sul, ora em seu escritório no Conselho Mundial das Igrejas, ora em seu apartamento, em Grand Lancy, afirma:

A minha rebeldia contra toda espécie de discriminação, da mais explícita e gritante à mais sub-reptícia e hipócrita, não menos ofensiva e imoral, me acompanha desde minha infância. Desde a mais tenra idade que reajo, quase instintivamente, contra toda palavra, todo gesto, todo sinal,

de discriminação racial. Como também de discriminação contra os pobres que, bem mais tarde, se definia contra a discriminação de Aclasse. Os depoimentos que ouvi de sul-africanos e sul-africanas, brancas ou negras e negros, quer em Genebra quer nos Estados Unidos, me chocaram e continuam a chocar ainda hoje quando os rememoro como agora. A brutalidade do racismo é algo com que dificilmente um mínimo de sensibilidade humana pode conviver *sem se arrepiar* ou dizer *que horror!* (Freire, 1992, p.145).

Nas palavras de Freire (1997), admitimos o racismo estrutural, logo no espaço escolar, lugar que deveria ser de convívio e que infelizmente se torna espaço de discriminação racial. São essas formas de opressão combatidas pelo filósofo da educação brasileira que revozeamos neste trabalho.

Como linguistas em entender a linguagem como ferramenta de enfrentamento e representatividade social, não se esgota aqui, mas problematizar, questionar, e oferecer reflexões que indiquem a educação como dispositivo de emancipação e libertação. Se a linguagem representa o caminho de invenção para a cidadania, reafirmamos o compromisso por linguística crítica antirracista, que atenta aos anseios de grupos marginalizados da sociedade, neste estudo, que privilegie a voz ancestral no trabalho com a Língua Portuguesa no espaço escolar.

Referência

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos 2007. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 12.ago.2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília/DF. Ministério de Educação e Cultura. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2022.

CAMPELO, Michelle; ROQUE-FARIA, Helenice Joviano.; NUNES, Rosana Helena; SILVA, Kleber Aparecido. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa e a Criticidade na Práxis Pedagógica: do(s) Letramento(s) Críticos aos Multiletramentos. **Caletrosópio**. Estudos Linguísticos, v.9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletrosopio/article/view/5122>. Acesso em: 30 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

NUNES, César. Educação em Direitos Humanos no Brasil Atual: Fundamentos Políticos e Práticas Pedagógicas Possíveis. In: NUNES, César Augusto; GOMES, Catarina (orgs.). **Direitos Humanos: Educação e Democracia**. Campinas: Brasília, 2019.

Recebido em 05 de junho de 2023.
Aceito em 11 de agosto de 2023.