

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.008

TRÊS FRENTES, UM COMPROMISSO: A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A COLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DO INÉDITO VIÁVEL

Glicínia Raquel Feitoza Braz¹

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a atuação docente em três frentes interligadas: o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, a formação inicial de professores via supervisão no PIBID e estágios curriculares, e a efetivação da Lei 10.639/03 por meio de práticas de letramento racial crítico. A partir da experiência da autora como professora da rede pública e supervisora do PIBID, evidencia-se uma atuação que reconfigura a docência tradicional ao se orientar por princípios formativos voltados à consciência crítica e ao enfrentamento das desigualdades raciais. Com base nos conceitos de inédito viável (FREIRE, 2001), representações sociais e culturais (HALL, 2006), linguagem como prática social (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999) e educação antirracista (RIBEIRO, 2019; CARINE, 2023), o artigo analisa como é possível construir ações pedagógicas que promovam a justiça racial e, ao mesmo tempo, inspirem futuros docentes a também enfrentarem o racismo estrutural com intencionalidade pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa. O estudo sustenta a tese de que a inserção qualificada de professores da educa-

1 Formada em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora da educação básica pública e Supervisora do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência.

ção básica nos programas de formação docente constitui um vetor essencial para a construção de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e socialmente comprometidas, especialmente quando se trata da implementação de uma educação antirracista no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Educação antirracista - Formação docente-PIBID - Língua Portuguesa

A LÍNGUA COMO ESPAÇO DE DISPUTA E LIBERDADE

A escola configura-se como um espaço onde discursos sociais são construídos, reproduzidos e, potencialmente, transformados. O Brasil, apesar de se autodeclarar uma democracia racial durante décadas, figura entre as nações mais marcadas pelo racismo estrutural e institucional do mundo. Essa contradição histórica reverbera fortemente nas escolas públicas, onde o racismo se manifesta tanto de forma sutil quanto explícita, frequentemente associado a práticas de bullying e negação da identidade negra. No cotidiano escolar, é comum observar estudantes negros rejeitando sua cor de pele, seu cabelo, sua ancestralidade—frutos de um silenciamento histórico que nega referências positivas e promove o embranquecimento simbólico. A dificuldade desses sujeitos em reconhecer e afirmar sua negritude é, também, reflexo de uma educação que por muito tempo ignorou a diversidade étnico-racial como elemento formador da identidade e representações sociais. É nesse cenário que a atuação docente antirracista se mostra urgente e necessária.

A teoria das representações sociais e culturais proposta por Stuart Hall (2006) oferece um importante aporte para compreender como significados são construídos, reproduzidos e naturalizados nos contextos escolares. Ao analisar as práticas pedagógicas e os conteúdos curriculares sob essa perspectiva, é possível perceber a presença de uma lógica eurocêntrica que privilegia referências culturais brancas e ocidentais como universais, invisibilizando outras formas de saber e existir. Hall destaca que as representações não são reflexos neutros da realidade, mas construções ideológicas que exercem papel central na formação de identidades e no controle simbólico. Nesse sentido, essa abordagem teórica contribui para desvelar como o currículo, os livros didáticos e as falas docentes, muitas vezes de maneira inconsciente, reafirmam hierarquias raciais e culturais, reforçando a marginalização das culturas afro-brasileiras e indígenas no espaço escolar.

A Língua Portuguesa, enquanto objeto de ensino, é também um terreno simbólico em que identidades, valores e ideologias se manifestam. Compreender a linguagem como prática social, como nos propõem Chouliaraki e Fairclough (1999), significa assumir que ao ensinar Língua Portuguesa estamos, simultaneamente, ensinando modos de ver o mundo. Fairclough (2009) amplia essa compreensão ao evidenciar que a linguagem é um instrumento de poder e que os discursos se organizam em torno de hegemonias sociais, muitas vezes invisibilizadas nos espaços escolares.

Neste sentido, a docência em Língua Portuguesa, mais do que decodificação linguística, exige posicionamento ético-político. É neste espaço que estamos atuando enquanto docente da educação básica, supervisão do PIBID e colaborando na formação de professores - buscando transformar a sala de aula em território de resistência antirracista e de emancipação. O percurso descrito neste recorte está inserido na perspectiva ampla de compreensão de educação enquanto prática de liberdade, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes de sua história e agentes de sua transformação (FREIRE 1974, 1979, 2001).

Este artigo parte de uma vivência em que esses saberes se entrelaçam, e pretende esboçar uma atuação docente em três frentes – educação básica, formação de professores e implementação da Lei 10.639/03 – constitui prática estruturante na consolidação de uma escola comprometida com a justiça racial e social. Os referenciais aqui mobilizados, como Stuart Hall (2006), Djamilia Ribeiro (2019), Barbara Carine (2023), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015), Lillie Chouliaraki e Norman Fairclough (1999, 2009), sustentam o argumento de que a construção de uma educação antirracista precisa se efetivar não apenas por meio de leis, mas por práticas pedagógicas cotidianas, planejadas e partilhadas, em uma perspectiva de análise crítica dos discursos.

A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA: ENTRE A FALTA E O FAZER

A escola pública em que estamos atuando é marcada por carências materiais e simbólicas. Nela, o racismo aparece de forma explícita, inclusive entre os próprios estudantes. Percebendo esta violência estrutural ocorrendo de maneira muito naturalizada e sem nenhuma intervenção pedagógica, quando do início do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência e contando com o suporte de oito bolsistas atuando colaborativa, propusemos o macro projeto “Ensino de Língua Portuguesa e Educação Antirracista: escola e PIBID na construção do inédito viável para a formação crítica e identitária de estudantes no ensino fundamental” que tem previsão de dois anos para ir se desenvolvendo. Atualmente, estamos atuando com oficinas intercaladas com aulas de Língua Portuguesa, constituindo o subprojeto intitulado “A palavra como ação: letramento crítico e ensino de português para uma educação antirracista”. Este último, foi socializado com os demais professores da escola, para motivar parcerias e tem ações ocorrendo ao longo do primeiro semestre de 2025.

Durante uma das oficinas do projeto, propusemos aos estudantes o jogo “Que história a pele conta?”, uma atividade composta por cartas com perguntas sobre a história da escravização de africanos no Brasil, o racismo estrutural e as lutas do movimento negro. A proposta visava dialogar com os conhecimentos prévios dos alunos, mas o silêncio que se instaurava diante de cada pergunta, denunciava a ausência de repertório histórico e a falta de uma educação antirracista que, de fato, atravessasse o cotidiano escolar. Muitos estudantes se emudeceram, visivelmente desconfortáveis com os temas, e esse silêncio diz muito: é o resultado de um apagamento sistemático que marginaliza narrativas negras e reproduz uma única versão da história— a do colonizador. Como afirma Nilma Lino Gomes (2017), a escola precisa ser um espaço de disputa de memórias, onde a história da população negra seja ensinada, valorizada e respeitada.

Percebemos cotidianamente o quanto os alunos têm dificuldade em definir o que é racismo. Muitos o confundem com outras formas de violência interpessoal, como o bullying, sem conseguir enxergar sua dimensão estrutural e histórica. Em rodas de conversa e por meio de questionários aplicados no projeto, alguns estudantes afirmaram já terem sido vítimas de racismo, relatando que são chamados de “macaco” por colegas—uma ofensa clássica e extremamente violenta, resquício direto da animalização da população negra durante o período escravocrata. O mais alarmante é que essas agressões não se restringem ao espaço escolar: ocorrem também dentro de casa e nas ruas do bairro onde vivem, reforçando que o racismo que enfrentamos é cotidiano, é estrutural, é sistêmico. Nesse sentido, é importante lembrar que, como pontua Sueli Carneiro (2003), o racismo é uma tecnologia de poder que estrutura a sociedade brasileira e define lugares sociais com base na cor da pele.

A compreensão sobre identidade racial também se mostrou frágil. Ao serem questionados sobre como se autodeclaram racialmente, muitos responderam “moreno”, “galego” ou “pardo como uma pessoa normal” — expressões que revelam a internalização de uma lógica de embranquecimento e a recusa inconsciente da própria negritude, fruto do racismo que nega a identidade negra como válida, bela e legítima. Djamilia Ribeiro (2017) afirma que a ausência de referências positivas da negritude na infância e juventude compromete a construção da autoestima de crianças negras, que passam a desejar ser aquilo que não são, porque não se veem como possibilidade de existência legítima.

Esse processo também se evidencia na noção distorcida (ou ausente) sobre o conceito de representatividade. Poucos alunos compreendem o que significa sentir-se representado na mídia, e a maioria sequer percebe que os apresentadores, personagens, músicos e influenciadores que consomem raramente são negros—um dado alarmante, considerando que a população negra representa 56,1% dos brasileiros, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua/IBGE, 2022). Durante uma das rodas de conversa, levamos imagens de figuras

públicas da TV, da música e de desenhos animados. A escassez de pessoas negras entre os exemplos citados por eles revelou o quanto a branquitude ainda ocupa majoritariamente os espaços de visibilidade. Como afirma Bárbara Carine (2022), “sever em espaços massivos de poder é um privilégio crucial na construção da autoestima da branquitude”.

É nesse cotidiano que a linguagem adquire função transformadora. Os textos literários e autorais passam a ser instrumentos de autocohecimento e reconstrução de imaginários. Nesse ambiente adverso, o ensino de Língua Portuguesa ganha o reforço da pedagogia da esperança (FREIRE, 1997), ancorada na escuta e no diálogo.

A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES: ENTRE O EXEMPLO E A CONSTRUÇÃO

Na função de supervisão do PIBID, adotamos a prática de não apenas orientar planejamentos e autorizar observações de aulas, mas convidamos os licenciandos a fazerem parte das experiências formativas, engajar-se no processo, partilhar leituras, experiências e atuarem significativamente através de oficinas e aulas. As decisões pedagógicas são compartilhadas, e os desafios são enfrentados coletivamente. Com os bolsistas, problematizamos as representações sociais do racismo, a negação da identidade negra e o silenciamento das histórias afro-brasileiras.

Ao propor a inserção da pauta antirracista nas aulas de Língua Portuguesa, percebemos surpresa entre alguns bolsistas, que não haviam experienciado esse tipo de abordagem durante sua própria formação escolar. A experiência tornou-se espaço de construção conjunta, em que textos, imagens e práticas pedagógicas foram mobilizados para enfrentar o racismo institucional. Discutimos com eles como se autodeclaram, como mobilizam e percebem as disciplinas da universidade sobre educação para as relações étnico raciais em um diálogo prático com a escola real, as aulas, as atividades escolares.

Durante os diálogos realizados com os pibidianos ao longo das práticas, começamos a levantar hipóteses a respeito da tímida ou inexistente presença das temáticas raciais no cotidiano escolar. Perguntamo-nos por que muitos professores, ainda que cientes da Lei 10.639/03, não a colocam em prática com intencionalidade e frequência. Observamos que, tanto nos projetos interdisciplinares obrigatórios, quanto nos cartazes expostos nas paredes da escola, raramente as temáticas que buscamos desenvolver—como identidade, cultura afro-brasileira, racismo e representatividade—estavam presentes de forma explícita. Em muitos momentos, constatamos que o debate sobre racismo, quando ocorre, fica restrito às aulas de História, sendo tratado como um conteúdo datado e não como uma prática pedagógica transversal e permanente.

Refletimos, então, sobre possíveis razões para essa ausência. Uma delas diz respeito à dificuldade de maturidade dos próprios estudantes para compreender o racismo como violência estrutural, uma vez que ofensas racistas são constantemente naturalizadas como “brincadeiras”. Essa banalização, reproduzida no ambiente escolar, familiar e social, mina qualquer tentativa de reflexão mais aprofundada. Além disso, a constante necessidade de retomadas históricas devido à “falta de memória” e à ausência de conhecimentos prévios básicos torna o trabalho docente ainda mais exaustivo. Os padrões estéticos eurocentrados, intensamente reforçados pela mídia, são reproduzidos nas falas cotidianas e dificultam o reconhecimento e a valorização da estética negra. A isso se soma a ideia equivocada de que uma única aula temática ou uma culminância são suficientes para “cumprir” a pauta racial, sem considerar a complexidade da formação identitária e da desconstrução de estereótipos.

Outro ponto relevante que emergiu nas discussões com os licenciandos foi a influência da identidade racial dos próprios docentes sobre suas práticas pedagógicas. A autoidentificação racial do professor interfere diretamente nas escolhas de temas, abordagens e estratégias adotadas em sala. Essa percepção encontra respaldo na pesquisa de Pinheiro (2020), que aponta como professores/as negros/as que se reconhecem

racialmente tendem a desenvolver práticas mais comprometidas com a equidade racial. Da mesma forma, os estudos de Santos, Santos e El Kadri (2022) revelam que o reconhecimento e o engajamento crítico dos/as professores/as frente às questões raciais favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras e comprometidas com a justiça social.

Como destaca Leffa (2008), “transmitimos valores políticos não só pelo que fazemos, mas também pelo que somos”. Essa afirmação reforça a importância da formação identitária crítica do educador, não apenas em seu fazer pedagógico, mas em seu posicionamento ético, político e estético dentro do espaço escolar.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: ENTRE A NORMA E A URGÊNCIA

Embora a Lei 10.639/03 esteja em vigor há mais de duas décadas, sua efetivação ainda é frágil. Muitos professores relatam não saber como abordar a temática ou não se sentem preparados. A formação inicial, por vezes, silencia essas urgências. O trabalho com os bolsistas é também uma forma de romper com essa omissão.

As atividades desenvolvidas com os estudantes do ensino fundamental incluem rodas de conversa sobre ancestralidade, produção de cartas para personalidades negras, releituras de mitos afro-brasileiros, análise crítica de canções, leitura de obras de autores negros, discussão sobre notícias que denunciam racismo, desenho de autorretratos coloridos com múltiplos tons de pele, produções textuais com protagonismo negro, construção do dicionário ilustrado de palavras africanas, entre outras. Contamos, inclusive, com uma exposição escolar de contextualização histórica, intitulada “Vozes do passado e ações do presente”, trabalhando o eixo de oralidade e como culminância das reflexões iniciais por ocasião do Dia Internacional Contra a Discriminação Racial (21 de março) e o

Dia Internacional em Memória das Vítimas da Escravatura e do Comércio Transatlântico de Escravos (25 de março).

Essas ações são exemplos da linguagem como resistência, como ensinamento crítico, e como libertação—confirmando as teses de Fairclough (2009) e de Freire (1974) sobre o poder dos discursos e o papel da educação na construção da liberdade.

A PRÁTICA DOCENTE COMO PROJETO DE MUNDO

Ser professora da educação básica e ao mesmo tempo supervisora de futuros docentes tem se mostrado mais do que um exercício de ensinar conteúdos. É um projeto de mundo. Ao atuar simultaneamente em três frentes—professora de Língua Portuguesa da educação básica, supervisora do PIBID atuando na formação docente e propondo efetivação legal da 10.639/03—, estamos praticando o que Freire nomeou de inédito viável: a construção do novo por meio da esperança, da crítica e da ação—afirmando que uma educação antirracista é possível, mesmo que ainda em processo de consolidação.

A Língua Portuguesa, compreendida como espaço de disputa simbólica e social, é também espaço de cura, de conscientização e de transformação. Quando a linguagem é mobilizada para questionar hegemônias e construir pertencimentos, ela se torna instrumento de liberdade.

Concluo que a presença ativa do professor da educação básica nos programas de formação, sobretudo com compromisso ético-político, é peça-chave para que a educação antirracista se torne estruturante, e não apenas complementar. É urgente reconhecer esse lugar como espaço legítimo de produção de saberes e como ponte entre teoria e prática, entre o que se ensina e o que se transforma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: abr. 2025.

CARINE, Barbara. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Dandara, 2023. CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2003. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. Language and Power. London: Longman, 2009.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a diversidade: o desafio das diferenças na escola. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a igualdade racial: a experiência do Programa Diversidade na Universidade. Brasília: MEC/Secad; UNESCO, 2007.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): características gerais dos moradores e domicílios, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

LEFFA, Vilson J. O papel político do professor de línguas. Revista Contexturas, v. 11, n. 15, p. 11-29, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/contexturas/article/view/1940>. Acesso em: abr. 2025.

PINHEIRO, Carla Santos. Educação antirracista e a identidade racial do/as docentes na educação básica. Revista da ABPN, v. 12, n. 33, p. 76-96, 2020. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn/article/view/1245>. Acesso em: abr. 2025.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; São Paulo: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. SANTOS, Cecília Gusson; SANTOS, James Rios de Oliveira; EL KADRI, Michele Salles. Letramento racial crítico na construção da educação antirracista nas aulas de língua inglesa da Educação Básica. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 22, n. 1, p. 119-149, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jp8hfRJKMbMPHNC3CJ6pPHh/>. Acesso em: abr. 2025.

SILVA, Petronilha B. G. da. Educação das relações étnico-raciais: caminhos para implementar a Lei 10.639/03. São Paulo: Selo Negro, 2015.