

RELATO DE PESQUISA

Para uma educação linguística crítica antirracista: o ensino de Língua Portuguesa e a BNCC



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Kleber Aparecido da Silva (UnB)
- Brian Morgan (YU)
- Walkyria Monte Mor (USP)

AVALIADO POR

- Ariovaldo Lopes (UEG)
- Barbra Sabota (UEG)

SOBRE OS AUTORES

- Rosana Helena Nunes
Conceitualização, Metodologia, Supervisão, Escrita - rascunho original, Escrita - análise e edição do texto.
- Kleber Aparecido da Silva
Supervisão, Escrita - análise e edição do texto.

DATAS

- Recebido: 30/10/2022
- Aceito: 15/12/2022
- Publicado: 31/12/2022

COMO CITAR

Nunes, R. N.; Silva, K. A. (2022). Para uma educação linguística crítica antirracista: o ensino de Língua Portuguesa e a BNCC. *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, p. 530-545, 2022.

Rosana Helena NUNES

Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC/SP)

Kleber Aparecido da SILVA

Universidade de Brasília (UnB)

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar um estudo a respeito do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação à Língua Portuguesa no Ensino Médio e as implicações que reverberam para as questões étnico-raciais. Escolheu-se para análise a *competência específica 2*, que trata da linguagem como prática social e, sobretudo, os fundamentos que norteiam os Direitos Humanos. 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, quando se consideram as questões étnico-raciais e sua importância para uma educação mais igualitária e solidária. O artigo apresenta duas 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, quando se considera uma educação linguística crítica antirracista para a 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, a proposta deste artigo é a de discutir a importância de um currículo para uma educação linguística

crítica antirracista, que promova o exercício pleno da cidadania, na aprendizagem em Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This article aims to present a study regarding the document of the National Common Curricular Base (BNCC) in relation to the Portuguese Language in High School and the implications that reverberate for ethnic-racial issues. Specific competence 2 was chosen for analysis, which deals with language as a social practice and, above all, the foundations that guide Human Rights. The methodology is bibliographic in 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 Human Rights (BRASIL, 2007), to better understand the BNCC, when considering ethnic-racial issues and their importance for a more egalitarian and solidary education. The article presents two 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 language education for learning the Portuguese language. 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, the purpose of this article is to discuss the importance of a curriculum for an anti-racist critical linguistic education, which promotes the full exercise of citizenship, in learning in Portuguese.

PALAVRAS-CHAVE

Educação linguística crítica. Base Nacional Comum Curricular. Língua Portuguesa. Ensino Médio.

KEYWORDS

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

Introdução

Filiados à Linguística Aplicada crítica, pretendemos apresentar, pela linguagem do documento, como as questões étnico-raciais são tratadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por vezes, não

condizentes à ética solidária e às diferenças sociais e individuais, assim como previsto no documento, no tocante aos Direitos Humanos. Em outras palavras, este artigo tem por finalidade apresentar um estudo a respeito do documento da BNCC, em relação à Língua Portuguesa no Ensino Médio, e as implicações que reverberam para as questões étnico-raciais.

O artigo apresenta duas seções. A primeira seção corresponde aos estudos de Paulo Freire (1987; 1992; 1994; 1997), para melhor compreender a importância de uma educação mais igualitária e solidária, além de Mikhail Bakhtin (1992), filósofo da linguagem. Na seção 2, é feita uma análise do documento da BNCC, no que tange a uma educação linguística antirracista. Para análise do documento, escolheu-se, a *competência específica 2*, que trata da linguagem como prática social e, sobretudo, os fundamentos que norteiam os Direitos Humanos, ou seja, essa competência corresponde à ênfase aos aspectos da diversidade, pluralidade de ideias que devem corroborar à igualdade e ao exercício da cidadania à luz princípios e valores fundamentados nos Direitos Humanos.

O fato de as pessoas negras não terem a possibilidade de participar de uma sociedade da “brancitude”, denota também a não participação por meio da linguagem. Isso remete à compreensão de que a linguagem representa uma das mais importantes formas de interação humana. Assim, assumir-se como negro é também assumir-se por meio da linguagem como ferramenta emancipatória.

Se a educação é fruto de uma cultura colonialista, resgatar a cultura do povo preto, na sua essência, é transformar o espaço educativo em espaço de luta. Acreditar nesse espaço de luta é também proporcionar o diálogo entre culturas, entre raças, entre valores, entre identidades. É reconhecer a relações étnico-raciais como tonalidades dialógicas, movimento dialético para estabelecer (inter)ação e (res)significação.

Ainda a escola privilegia práticas colonialistas de ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no trabalho com a literatura brasileira. Há tendências literárias, muitas vezes, centradas em características europeias, apresentadas aos estudantes, sem que haja o estudo de obras literárias representativas da história brasileira, sobretudo, obras que se referem à presença do negro.

Reporta-se, aqui, a uma questão crucial da educação brasileira, a importância fundamental de escritores negros no espaço escolar e o protagonismo negro por meio de obras da literatura africana. Qual é o espaço de obras da literatura negra na sociedade? A BNCC prevê esse tipo de literatura ou se prevê, quantas obras são colocadas para apreciação e divulgação? Fica aqui uma reflexão. Cumpre lembrar que a escola é o espaço de aprendizagem e deve refletir aquilo que acontece na sociedade. Com efeito, o artigo se propõe a discutir o documento da BNCC, no que concerne à Língua Portuguesa no Ensino Médio e a perspectiva para uma educação linguística crítica antirracista.

1. Revisão da Literatura

Propõe-se, nesta seção, revisar as 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, quando se considera uma educação linguística crítica antirracista para a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Como podemos pensar em uma humanização da educação sem refletir acerca das políticas públicas que deixam a desejar em relação às questões sociais, às situações de adversidade e de desigualdade social?

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 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. “Destá 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, a 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, 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 em que 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 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 bilinguismo, muito menos multilinguismo, 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.

Freire (1992) considera que a multiculturalidade corresponde a uma ação de resistência às ideologias reprodutoras de discriminação e de construção de atitudes democráticas possibilitadoras de

convivências sociais humanizadas entre as diversas culturas, na intenção da concretização da unidade na diversidade. É uma construção histórica, fruto de um processo de luta e embate social, não sendo, portanto, um fenômeno natural, espontâneo, uma vez que representa a convivência democrática de diversas culturas num mesmo espaço social.

Como preconiza Freire (1992), a multiculturalidade se constitui na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma a outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma "para si", ou seja, a possibilidade de a unidade estar associada à diversidade é o mesmo que considerar que todos são iguais perante a lei e nenhuma forma de discriminação pode ser aceita. Até que ponto isso é possível em um país que privilegia o diferente daquele que para o outro não se assemelha a si nas duas características próprias de "ser igual ou diferente de outrem"? Qual a categoria que se considera para o diferente e o igual, apenas pertencer a determinada classe social?

Na verdade, Freire (1992, p.157) acredita que a unidade na diversidade apenas representa uma utopia, uma vez que implica uma luta de classes sociais, ou seja, a defesa da etnia, gênero, credo, ideologias que correspondem às diferentes formas de manifestação da cultura de um povo. Freire afirma que a democracia diz respeito à condição efetiva para o processo de multiculturalidade, e isso apenas reforça o diálogo como mola propulsora para sua concretização. "A luta mesma pela realização dessa unidade na diversidade já significa o início da construção da multiculturalidade."

Se a luta torna possível a unidade na diversidade, há duas condições imprescindíveis para que haja práticas mais humanizadoras na sociedade. A primeira delas é a necessidade de uma compreensão crítica da história, que implica um processo de conscientização; a segunda, a elaboração de projetos político-pedagógicos que atuem na perspectiva da transformação da própria realidade.

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 inteligir 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.

Essas problemáticas, que emergem de camadas diferenciadas, sobretudo, referentes a grupos marginalizados da sociedade, representa as preocupações e estudos realizados 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.

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.

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.

Bakhtin (1992) 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” (1992, p.41) (grifo do autor). 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 e 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 a condição de se estabelecer um diálogo da importância de implementar epistemes decoloniais na esfera educacional, ou seja, face à (des)semelhança entre o colonizador e o colonizado, o negro e o branco, tais dicotomias necessitam de um diálogo profícuo frente às questões raciais e a esfera educacional corresponde ao espaço de luta e resistência. Com efeito, abre-se essa reflexão e o tempo urge para tais discussões.

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. Trata-se de discursos coloniais que subvertem a possibilidade de enfrentamento na negação do outro, esse outro sem condições de ser e estar no mundo, mundo de violência e descaracterização do ser negro. “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é 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). É desse ponto de vista que 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, como pensar a educação a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange aos estudos da linguagem? 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), para melhor compreender a BNCC, quando se consideram as questões étnico-raciais e sua importância para uma educação mais igualitária e solidária?

2. 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 particulares 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, em uma perspectiva solidária, quando se pensam 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 em que haja a condição para a cidadania e 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; o 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, 2017, p.465)

Reportando-se ao documento da BNCC, 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, escolheu-se para estudo e análise 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, 2017, 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 apresenta uma educação antirracista que privilegie um trabalho efetivo das questões étnico-raciais, ao considerar os espaços característicos de segregação racial. Dito de outro modo, embora o documento contemple o exercício da empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação para o combate aos preconceitos, não apresenta um currículo voltado a uma educação antirracista, que possibilite um estudo sobre o racismo estrutural presente na sociedade e um trabalho com uma literatura apropriada, principalmente, em relação às questões da 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, abrangendo sínteses mais complexas, produzidos em contextos que supõem 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, 2017, p.491-492)

Nota-se que no 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. Privilegiam-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 representatividades de uma cultura tão relevante para o contexto da educação brasileira.

O documento da BNCC, ainda traz 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 a BNCC 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. Isso é evidenciado no documento, porém não se demonstra que ocorra 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, 2017, 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 *Pedagogia da Esperança*, Freire (1997, p.74), na década de 1970, quando se reportava à sua obra, *Pedagogia do Oprimido*, que representou um marco de seu legado, afirma que

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, refazera sua 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. (FREIRE, 1992, p.74),

Nunes (2019), em seu capítulo “Educação em direitos humanos no Brasil atual: fundamentos políticos pedagógicos e emancipatórios possíveis”, ao referir-se a uma educação como direito humano, considera que a proposta de Educação em Direitos Humanos

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, o autor reconhece que

(...) a proposta de uma prática escolar na área de direitos humanos, anunciada no Brasil, a partir da proposta de Educação em Direitos Humanos (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2003), 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 identidade ontológica, nos desafia a 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. (2019, p. 35-36) (grifo do autor)

O estudioso faz referência ao 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.

Com base nas necessidades aparentes da sociedade e 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.

Para o estudioso em Filosofia da Educação, humanizar significa ressignificar os saberes, ou seja, a educação apenas terá o verdadeiro sentido à medida em que houver o reconhecimento pleno da dignidade da pessoa humana, uma vez 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 retomar 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 veicidade dos tratos intersubjetivos e pela falência dos acordos coletivos, para ficar em alguns desses marcos políticos e culturais. (NUNES, 2019, p.36)

Nunes (2019, p. 37) considera que “o reconhecimento dos novos sujeitos sociais é a atitude primeira a ser assumida pelos educadores que buscam a emancipação humana através da prática educacional.

Segundo o estudioso, 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. E, ainda, o autor 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 e *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. (NUNES, 2019, p.39) (grifo do autor)

Dessa perspectiva, espera-se que haja uma circulação maior de obras da literatura africana não apenas para exemplificação de culturas e diversidades linguísticas próprias das diferentes etnias, mas obras que possibilitem levar o estudante a um engajamento maior com essa literatura, já que se trata também de um resgate da história do Brasil e do processo de colonização.

Por fim, espera-se que a escola possa promover espaços de discussão sobre as questões étnico-raciais, sobretudo, em aulas de Língua Portuguesa por meio de orientações pedagógicas, oriundas de documentos que norteiam o processo de aprendizagem, dentre esses documentos, a Base Nacional Comum Curricular, apropriada para uma educação linguística crítica antirracista.

3. Considerações finais

Este artigo teve por finalidade apresentar um estudo a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação à Língua Portuguesa no Ensino Médio e as implicações que reverberam para as questões étnico-raciais. O artigo apresentou duas seções. Na primeira seção, buscou-se apresentar estudos de Paulo Freire (1987; 1992; 1994; 1997) para melhor compreender a BNCC, quando se considera as questões étnico-raciais e sua importância para uma educação mais igualitária e solidária. Na

seção 2, o artigo privilegiou a análise do documento da BNCC no item “Linguagem e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades”.

Escolheu-se, para estudo desta parte 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. Embora essa competência apresente a ênfase à resolução de conflitos e cooperação para o combate aos preconceitos de qualquer ordem, não priorizou, de maneira mais aprofundada, as questões étnico-raciais.

Dessa perspectiva, a seção 2 apresentou estudos voltados à educação para humanização (NUNES, 2019) e também a ênfase ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) para melhor elucidar a importância de um currículo para uma educação antirracista, que promova o exercício pleno da cidadania, no espaço escolar.

Freire (1994), ao dar ênfase à importância da temática da leitura, afirma que a leitura deve ser vista como algo que liberte de amarras, se assim pode dizer, coloniais. Isso denota um posicionamento crítico para o avanço dos estudos em formação docente, políticas que se preocupem com o currículo e a prática educativa, por excelência, 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, profile 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 1970, 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 classe. 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) (grifo do autor).

Com essas palavras de Freire (1997), admite-se que o racismo está presente na sociedade de diversas formas, sobretudo, quando se considera o espaço escolar, espaço esse que deveria ser de convívio, torna-se um espaço de discriminação racial. Nessa passagem, retratam-se as formas de opressão das quais o filósofo da educação brasileira tanto combateu pelo mundo afora.

Assim, a linguagem como ferramenta de enfrentamento e representatividade social, constrói, transforma sentidos e construções identitárias, ou seja, a negritude em relação à branquitude. Dessa perspectiva, abre-se a reflexão a respeito de uma maior compreensão da decolonialidade no que concerne à educação como ferramenta de emancipação e libertação. Se a linguagem representa o caminho de invenção para a cidadania, por que não pensar em uma linguística antirracista, como proposta de intervenção de um currículo, que atenda aos anseios de grupos marginalizados da sociedade, sobretudo, privilegiar a literatura africana no trabalho com a Língua Portuguesa no espaço escolar?

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2107.R>

Conflito de Interesse

A autora e o autor não têm conflitos de interesse a declarar.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Avaliando os roteiros propostos pela [Equator Network](#), consideramos que nenhum deles se mostra relevante para a pesquisa em tela. Também informamos que a pesquisa desenvolvida não foi pré-registrada em repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

REFERÊNCIAS

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: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>.

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: Brasílica, 2019.