

CURRÍCULO, RACISMO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO E NA SOCIEDADE*

ISABELA BASTOS DE CARVALHO¹
ALEXANDRE DE CARVALHO CASTRO²

RESUMO: Este artigo teve por objetivo analisar a contribuição de prescrições curriculares para o enfrentamento do racismo, por meio do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. O referencial teórico-metodológico, pautado em Bakhtin, implicou a análise discursiva — eminentemente dialógica — de documentos curriculares: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. A análise dos resultados evidenciou que, embora existam currículos comprometidos com relações étnico-raciais, a manutenção das práticas tradicionais deixa claro que normas curriculares, por si só, são incapazes de promover igualdade racial no Brasil.

Palavras-chave: Currículo. Relações étnico-raciais. Ensino Médio. Bakhtin. Língua Portuguesa.

CURRICULUM, RACISM AND THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE: RACIAL AND ETHNIC RELATIONS IN EDUCATION AND SOCIETY

ABSTRACT: The aim of this article was to analyze how curriculum prescriptions contribute to combat racism by means of the teaching of Portuguese language in high schools. The theoretical and methodological frameworks, which are grounded on Bakhtin, implied the dialogue-based discourse analysis of the following curriculums: the Brazilian Education Guidelines Law, the Brazilian Curriculum Parameters for High School Education, the New Brazilian Curriculum Parameters for Primary Education, the Curriculum Drivers for High School Education, and National Common Core Curriculum. The analysis of the results obtained revealed that although there are national common core curriculums which are committed to racial and ethnic relations, sticking to traditional teaching practices proves that syllabus directives alone fail to promote racial equality in Brazil.

Keywords: Curriculum. Racial and ethnic relations. High school education. Bakhtin. Portuguese language.

*Artigo resultado do projeto de pesquisa “Racismo, livros didáticos e relações étnico-raciais na educação e na sociedade” financiado pelo CNPq.

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) – Maricá (RJ), Brasil.
E-mail: isabascarva@gmail.com

²Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: o.aken@uol.com.br
DOI: 10.1590/ES0101-73302017156888

**LE CURRICULUM SCOLAIRE, LE RACISME ET L'ENSEIGNEMENT
DE LA LANGUE PORTUGAISE: LES RELATIONS RACIALES ET
ETHNIQUES DANS L'ÉDUCATION ET LA SOCIÉTÉ**

RÉSUMÉ: Cet article vise à analyser les contributions des prescriptions du curriculum pour combattre le racisme dans les écoles secondaires par le biais de l'enseignement du portugais. Les références théoriques et méthodologiques sont fondées sur Bakhtine. Nous avons effectué une analyse du discours éminemment fondée sur le dialogue des programmes suivants: la Loi des Directrices et des Bases de l'Éducation National (LDB), les Paramètres du Curriculum secondaire, les nouveaux Paramètres brésiliens du curriculum primaire et du Curriculum pour le lycée (l'Éducation de Base) et la Base Commune pour l'élaboration du Curriculum National. L'analyse des résultats obtenus a révélé que, en dépit de l'existence de programmes engagés aux relations raciales et ethniques, la tenue des pratiques pédagogiques traditionnelles prouve que les directives du Curriculum seules ne réussissent pas à promouvoir l'égalité raciale au Brésil.

Mots-clés: Curriculum. Relations raciales et ethniques. L'enseignement au lycée. Bakhtine. La langue portugaise.

Introdução

O campo de pesquisas sobre currículo é vasto e variado. Assim sendo, vale lembrar que há, nos últimos anos, uma interessante possibilidade de novos recortes nessas investigações, causada por recentes prescrições curriculares de viés étnico-racial. Cenário, aliás, configurado com a promulgação das leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que alteraram a Lei nº 9.394/1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) — e tornaram obrigatório o ensino de temas afro-brasileiros e indígenas.

A ideia subjacente a essas leis indicava que o ensino de conteúdos étnico-raciais deveria ser ministrado em todo o currículo escolar dos Ensinos Fundamental e Médio, com destaque às áreas de História, Educação Artística e Literatura. Sendo assim, estudos e pesquisas subsequentes investigaram o cenário do campo de aplicação dessa legislação de ensino, o que, aliás, permite referenciar o atual contexto de discussão de uma base nacional curricular comum.

No que diz respeito ao ensino da disciplina de História, pesquisadores mostraram que, nos primeiros anos de aplicação da lei (LIPPOLD, 2008), ocorriam impropriedades diante do conteúdo da história e da cultura afro-brasileira, posto que permanecia a percepção da África como um local unificado, ou região homogê-

nea, caracterizado linearmente como lugar de onde vieram os negros. E, além disso, havia uso recorrente das denominações étnicas atribuídas pelos colonizadores, já que usualmente os africanos eram nomeados segundo o porto em que eram embarcados. Problemas similares ocorreram concomitantemente em relação tanto à história africana (LIPPOLD; SOARES; MELO, 2013) quanto à dos povos indígenas brasileiros (BERGAMASCHI; GOMES, 2012), em uma abordagem pedagógica que muitas vezes se mostrou formal, ligada a aspectos contingenciais e iniciativas docentes individuais. Os pontos críticos puderam ser identificados principalmente no conhecimento fragmentado, na formação pregressa dos professores de história e nos materiais técnico-pedagógicos disponíveis para o ensino.

O ensino de Educação Artística, por sua vez, também tem sido objeto de reflexão, por sua relevância para a aplicação dessa legislação. Sobretudo porque a atividade artística é um campo vasto para análise das questões étnico-raciais, dado o potencial de criação e interpretação da Arte, o que poderá ampliar o olhar dos alunos a fim de compreender, como conhecimento construído historicamente, a prática e a resistência político-cultural das manifestações artísticas afro-brasileiras e indígenas (ALVES, 2013).

Na verdade, o horizonte desse debate sobre a implementação de tais diretrizes apresenta espaços bem amplos. Há pesquisadores defendendo que o ensino de Ciências também deve se ocupar da educação das relações étnico-raciais (VERRANGIA; SILVA, 2010), e até mesmo advogando a perspectiva de que as Africanidades Brasileiras, por abrangerem diferentes áreas, podem estar presentes em conteúdos e metodologias da Matemática, das Ciências Sociais e da Natureza, da Psicologia e da Educação Musical, dentre outras (AMÉRICO, 2014).

O presente artigo se insere nessa ampla perspectiva, inicialmente partindo do argumento para o conjunto das disciplinas a fim de, depois, focar a investigação no âmbito do ensino da língua. Desse modo, teve como objetivo analisar especificamente a contribuição de prescrições curriculares, publicadas em documentos oficiais que regem a educação no Brasil, para o enfrentamento do racismo por meio do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. O procedimento metodológico desenvolvido, pautado em Mikhail Bakhtin, consistiu na análise discursiva de tais documentos e currículos, mediante relações dialógicas mantidas com os desenvolvimentos sócio-históricos do país.

Por isso, em um olhar bakhtiniano, há de se perceber a polifonia implicada no termo “currículo”. No dia a dia, na fala de alunos e professores, o termo alude a “conteúdos obrigatórios”, a “o que está no livro” e até a “o que cai no ENEM”. É o que está claramente exposto como sendo “o currículo”, e, sobretudo, o que se aprende silenciosamente, a partir da captação do que sequer é dito, mas pode ser absorvido pelos discentes. A questão, entretanto, também comporta critérios axiomáticos e objetivações formais. Currículo são as ementas prescritas por cada instituição, é o que está prescrito nos documentos oficiais, como a LDBEN

(BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (NDCNEB) (BRASIL, 2013), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, ainda em trâmite).

Do ponto de vista do referencial teórico dessa análise, contudo, o fundamental é considerar o currículo de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras como um enunciado inserido em um gênero do discurso secundário, ou seja, que incorpora enunciados de outrem em outros gêneros (BAKHTIN, 1997a). Em função disso, cabe a problematização dos sentidos da palavra “currículo”, de origem latina, pois *curriculum* inicialmente era um substantivo derivado do verbo *currere* (correr), o que acenava para a ideia de mobilidade. Tal compreensão — em Roma, *curriculum* designava “lugar onde se corre” (SARAIVA, 2000) — relacionada ao termo em questão foi apagada ao longo do tempo, em decorrência de os sentidos serem sempre sócio-historicamente construídos (BAKHTIN, 1997b). A atual noção de currículo, entretanto, é justamente o oposto. Alude à falta de mobilidade, ou seja, constitui um conceito que deixou de correr livremente por espaços sociais abertos para, em outra direção, restringir e aprisionar determinados saberes.

Assim, verifica-se que, em se tratando de um gênero do discurso secundário, a metodologia da pesquisa deve inquirir acerca dos processos históricos em que tais proposições curriculares foram constituídas. Devem-se buscar as ocasiões e circunstâncias em que dados enunciados foram incorporados por outros enunciados e, extemporaneamente, passaram a ser citados em discursos posteriores. Diante da produção de prescrições curriculares, o indispensável é trazer à tona “quem produz”, “para quem produz”, “o que produz” e “o que se quer quando produz”. Ou ainda, em outras palavras, apontar claramente as relações de poder que estabelecem os conteúdos tomados como válidos, assim como o conhecimento a ser valorizado e ensinado, nas escolas, como verdadeiro. Afinal, é necessário problematizar a realidade, pois as supostas verdades são discursivamente construídas, assim como a própria história, e estão intimamente relacionadas ao poder (PORTOCARRERO, 1994).

De acordo com os estudos na área, o currículo, ao longo dos anos, veio priorizando formar identidades sociais que atendessem aos interesses do mercado, em lugar de cidadãos questionadores, capazes de interferir na sociedade em que vivem (SILVA, 2006). Isso é um problema, pois o currículo não deveria ser visto simplesmente como um conjunto de saberes necessários ao mercado de trabalho, concepção que somente se sustenta em virtude de um determinado projeto político, de uma cidadania desejada. Mas o fato é que o currículo é construído a partir das relações sociais — desiguais — e envolve relações de poder. Não havendo, portanto, a neutralidade na escolha de qualquer conteúdo curricular, pois “no acontecimento singular e único da existência, é impossível ser neutro” (BAKHTIN, 1997b, p. 143).

Assim, olhando o currículo na perspectiva bakhtiniana, é possível verificar que o gênero currículo tende a um discurso relativamente estável, já que está subjugado a forças decorrentes do poder. Nas relações assimétricas, como se sabe, mantém-se aquele que mais poder tem para se impor. E a consciência desse processo é importante para que se possa voltar à ideia original da mobilidade, do *currere*. Isso posto, é importante registrar que essa concepção de relativa estabilidade não deve ser entendida como uma espécie de essência do currículo, mas como decorrente de lutas que envolveram relações de poder. O currículo, enquanto discurso que pretende ser hegemônico, é confronto, é tentativa de mudar.

A relevância desta pesquisa emerge, justamente, desse cenário. Dessas possibilidades de mudança. Sobretudo porque há hiatos no conjunto de pesquisas que, mesmo propondo alterações curriculares, olvidam a questão do racismo. De fato, um levantamento feito em novembro de 2015, no Portal CAPES, não apresentou nenhum resultado específico sob descritores de “currículo” e “racismo”, fator que, sem dúvida, mostra importante lacuna. Daí o valor de investigações, como esta, voltadas para o enfrentamento ao racismo por meio de prescrições curriculares.

Nos tópicos seguintes, portanto, serão feitas análises de como diferentes prescrições curriculares se integram à luta contra o racismo e ao currículo de Língua Portuguesa, passando em revista a LDBEN (BRASIL, 1996), as Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008); os PCNEM (BRASIL, 2000); as OCEM (BRASIL, 2006); as NDCNEB (BRASIL, 2013); e a BNCC (em trâmite). Tais postulados serão ainda cotejados com a força da tradição no ensino e as avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que acabam por influenciar o currículo de disciplinas escolares.

Prescrições curriculares: panorama do campo de estudos sobre o currículo e o ensino de Língua Portuguesa e Literatura

No campo de pesquisa sobre o currículo de Língua Portuguesa e Literatura (LP) há vários estudos que traçam um panorama histórico extenso do ensino da língua ou do currículo de LP desde tempos idos até a atualidade (RODRIGUES, 2007; SILVA, 2008; CUSTÓDIO, 2010), mas não seria possível referi-los detidamente neste espaço. Algumas abordagens, contudo, apresentam interessantes singularidades de questões mais recentes, que permitem a configuração do cenário no qual se insere esta pesquisa. A partir dos anos 1990, alguns acontecimentos merecem destaque: a promulgação da Lei nº 9.394 (LDBEN), em 1996 (BRASIL, 1996), que defendia um ensino de LP mais voltado à diversidade e à cidadania, e a publicação dos primeiros PCN, em 1998 (BRASIL, 1998), que desde então aludiam à importância de se ensinar LP utilizando a concepção de língua e de gêneros do discurso. Essas mudanças, contudo, faziam parte das discussões acadêmicas, mas continuavam longe das escolas (CUSTÓDIO, 2010).

Para os objetivos deste artigo, os estudos sobre PCN são especialmente importantes, nesse quadro geral, sobretudo os que, pautados em uma perspectiva dialógica, não reduzem a análise à especificidade dos PCN, mas o fazem na relação com as práticas e os livros didáticos dessa disciplina (ALMEIDA; SOUZA, 2011). O que se verifica, porém, é que a concepção de linguagem dos documentos oficiais não dialoga com o que prescrevem os livros didáticos (SILVA, 2008; 2012; SILVA; CYRANKA, 2009), ou seja, apresentam contribuições que não chegam realmente às escolas (RODRIGUES, 2007), o que se percebe claramente não só pelos próprios documentos, mas também pelas entrevistas feitas com professores (RODRIGUES, 2011). Daí a constatação da dicotomia currículo formal *versus* currículo real, questão problematizada mediante uma contextualização histórica dos PCN no que se refere às prescrições dos discursos oficiais e às determinações dos currículos de LP (MARINHO, 2007).

Há, evidentemente, um cenário denso de debates, que envolve o ensino e o currículo de LP, mas o levantamento do estado da questão mostra que, na maioria das vezes, o que é prescrito nos documentos oficiais não é efetivado nas escolas. Diante dos problemas elencados nesse horizonte de estudos, este artigo visa a uma contribuição específica, focada especificamente nas questões étnico-raciais, conforme explicitado a seguir.

Prescrições curriculares diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

Muitas questões históricas envolvem o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. O objetivo aqui, contudo, não é aprofundar os estudos sobre a história da educação, pois nossa abordagem tem um recorte mais recente, a partir da LDBEN. A primeira foi aprovada em 1961 (Lei nº 4.024) (BRASIL, 1961), logo interrompida devido ao Golpe Militar de 1964 que, em seguida, promulgou as Leis nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) e nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) para um novo modelo educacional, mais voltado para o mercado de trabalho. Somente em 1996 foi promulgada a LDBEN vigente hoje (BRASIL, 1996), que foi regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelos PCN. Nessa proposta, todos têm direito a cursar o Ensino Médio, mais voltado para a cidadania. Descreve, ainda, propostas para além da Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio), como a Educação Superior e a Educação Profissional (com três níveis de ensino: o básico, o técnico e o tecnológico) (GARCIA, 2011).

A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), no entanto, foi a primeira no âmbito da educação que realmente apresentou forte enfrentamento ao racismo, pois, ao alterar a LDBEN (Lei nº 9.394/1996), determinou que a Instituição Escolar introduzisse, no currículo de todos os níveis de educação formal, o ensino sobre História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas. Essa lei resultou de um longo processo histórico de lutas dos movimentos negros, que se fortaleceram ao longo do

tempo, principalmente a partir da criação da Frente Negra Brasileira, em 1931, e de outros grupos de resistência interessados em buscar equidade social e racial.

A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), portanto, possui evidente diálogo com todas essas vozes que reivindicavam, há muito tempo, a valorização da população negra e da cultura e memória de seus ancestrais (CAETANO, 2013), contribuindo para uma educação antirracista, uma vez que procura democratizar o processo de ensino por meio da incorporação e valorização de aspectos dos vários grupos socioculturais presentes no mundo escolar, assim como enfrentar ações e ideias racistas. Isso também pode ser dito da Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), que alterou a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), promulgada em 2008, por ter incorporado a valorização da cultura afro-brasileira, a história e a cultura dos povos indígenas.

A Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), contudo, enseja um conjunto de outras reflexões. No século XX, a ação do Estado brasileiro sobre o índio remonta à criação do Serviço de Proteção aos Índios, em 1910, mas somente a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) é que foi concedido às sociedades indígenas o efetivo reconhecimento de direitos e deveres, inclusive com a criação da Escola Indígena, regulada por legislação posterior (BERGAMASCHI; GOMES, 2012). De qualquer forma, não seria possível, neste artigo, abranger uma ampla discussão das lutas dos povos indígenas no Brasil. Assim sendo, basta destacar que não obstante a mobilização em torno das diretrizes acerca do ensino da cultura afro-brasileira tenha sido quantitativamente mais expressiva, lideranças indígenas também produziram documentos que preconizavam, antes mesmo da Lei nº 11.645, o ensino de sua história e cultura, tais como:

- o documento final do I Encontro Estadual de Educação Indígena de Mato Grosso, realizado em maio de 1989;
- a resolução encaminhada para o Senado pelos professores indígenas de Rondônia reunidos por ocasião de seu I Encontro, em 1990;
- a “Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre”, escrita por professores indígenas, em julho de 1991, e ratificada em outubro de 1994 (GRUPIONI, 2004).

Realmente, as mudanças ensejadas pela Lei nº 11.645 decorreram de iniciativas políticas que viram na Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) uma grande lacuna, pois a questão do negro fora contemplada, mas a do índio ainda não.

No entanto, em que pese a preocupação com a valorização do negro e do índio, o que se verifica no dia a dia de escolas brasileiras é que as atividades que são realizadas não refletem essas prescrições. É possível perceber que a LDBEN oferece alguns mecanismos para a promoção da equidade racial e social; todavia, há, no momento presente, uma grande lacuna entre as determinações curriculares, os livros didáticos e a ação docente (CUSTÓDIO, 2010).

Prescrições curriculares diante dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Os primeiros PCN tiveram sua versão preliminar em 1995, sendo lançados em 1998, em formato de livro, dois anos depois da promulgação da LDBEN, sendo o texto escrito com a participação de professores brasileiros e estrangeiros, especialistas e instituições governamentais e não governamentais (SARAIVA, 2012). Os PCN podem ser entendidos como o resultado de uma tentativa do Ministério da Educação (MEC) de implementar o artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (BRASIL, 1988), segundo o qual seriam fixados os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a garantir a formação básica comum e o respeito aos valores culturais nacionais e regionais.

Estudos acadêmicos sobre esses PCN de 1998 têm identificado, todavia, vários problemas (ARAÚJO, 2001), pois, em relação à disciplina de LP, não há clareza quanto à fundamentação teórica que norteia o documento, porque parece ter sido escrito para linguistas, e não para professores. O maior óbice, entretanto, está no fato de pretender ser um documento muito diretivo em um momento em que se deveria valorizar a pluralidade e a diferença. Por isso vale, realmente, indagar se essa formação básica comum respeita as especificidades locais.

Como o foco deste trabalho é o Ensino Médio, a prioridade de análise foi dada especificamente aos PCNEM, primeiramente publicados em 2000 (BRASIL, 2000), e depois reformulados como PCN+, publicados em 2002 (BRASIL, 2002; SARAIVA, 2012). Destarte, dentre as mudanças significativas que os PCN, de modo geral, apresentaram, duas se destacam: a ideia de os discentes desenvolverem competências e habilidades; e a organização do Ensino Médio em três áreas, “Ciências da Natureza e Matemática”, “Ciências Humanas” e “Linguagens e Códigos”, as quais deveriam organizar e interligar disciplinas.

Em relação ao ensino de LP, nos PCNEM de 2000 há um discurso aberto às questões sociais na parte em que se afirma que “o estudo de língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2000, p. 15). A abordagem desse documento é, inclusive, bastante bakhtiniana (Bakhtin é indicado explicitamente na bibliografia), por induzir a um ensino mais linguístico do que puramente gramatical, destacando, ainda, a importância de se contextualizar socioculturalmente as questões que envolvem o ensino de língua materna e as relações dialógicas que se estabelecem nela e na linguagem de modo geral. Não há, contudo, na seção “Conhecimentos de Língua Portuguesa”, nada que atente diretamente para a necessidade de se discutir, nessa disciplina, questões especificamente étnico-raciais.

Os PCN+ de 2002, por sua vez, configuram um documento mais didático, contando, inclusive, com o item “Sobre a formação do professor”, em que é

referida a necessidade da luta contra “os preconceitos e as discriminações — sexuais, étnicas e sociais” (BRASIL, 2002, p. 89). As seções são muito mais detalhadas e específicas. Nesse documento, o ENEM foi mencionado, o que demonstra a importância que esse exame ganhou como eixo orientador da construção curricular. As discussões sobre questões étnico-raciais, porém, continuaram parecendo de certa forma optativas para os docentes de LP (a palavra “negro” só apareceu no componente curricular de Educação Física, e a palavra “indígena”, em Artes).

De qualquer forma, é preciso deixar claro que os PCN, PCNEM e PCN+ são parâmetros, paradigmas, logo, induzem a uma prática, mas não são obrigatórios. Assim, pesquisas recentes apontam que, em relação ao Ensino Médio, poucos professores realmente debruçam-se no estudo desses documentos, e sua efetivação raramente acontece nas escolas brasileiras e nos livros didáticos (SANTOS, 2009; LIMA, 2012).

Prescrições curriculares diante das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

As OCEM (BRASIL, 2006) são divididas por áreas de conhecimento, em três volumes, sendo o da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” (vol. 1) aquele em que se situa a disciplina de LP, tema priorizado neste artigo. De acordo com o site do MEC, essas orientações, publicadas em 2006, elaboradas por professores, alunos e acadêmicos, bem como por equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, objetivavam melhorar a qualidade da escola e estimular reflexões sobre educação.

Os destaques foram dados à importância de se refinar, no Ensino Médio, as habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta, esclarecendo que tal opção é fundamentada na Linguística e na Linguística Aplicada. O texto procurou deixar claro que o novo tipo de ensino de LP proposto não se restringia à língua escrita nem estava ligado aos padrões de língua socioculturalmente hegemônicos, defendendo, portanto, a abordagem do letramento. As OCEM, porém, não se mostraram autoritárias na definição dos conteúdos. Pelo contrário, preconizavam autonomia de escola e professores e estimulavam, ainda, o trabalho com os gêneros discursivos (Bakhtin era, também nesse caso, um dos citados na bibliografia). O ponto de interesse das OCEM para este artigo, no entanto, diz respeito à crítica apresentada aos PCN+, que haviam fundido LP em uma única disciplina.

Nas OCEM, LP apareceram como disciplinas autônomas, dado que demonstra uma tensão entre prescrições curriculares. Várias outras críticas aos PCN+ também são feitas nessa publicação, porque a visão proposta foi a de defender a literatura no Ensino Médio como uma forma de se obter conhecimentos culturais, autonomia intelectual e pensamento crítico, sugerindo, portanto, o letramento literário.

A análise dessas OCEM permite mostrar que no âmbito do ensino de LP há um excesso de prescrições — nem sempre compatíveis — diante de docentes que se veem despreparados para lidar com tantas demandas prescritas e também com as ementas que as instituições de ensino autonomamente elaboram. As assimetrias de discursos presentes em cada um desses documentos, aqui exemplificadas entre as OCEM e os PCN+, tencionam ainda mais o conflito de um professor eventualmente interessado em adotá-los, pois teria dúvidas do que seguir diante desse ambíguo cenário.

Prescrições curriculares diante das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais foram criadas na década de 1990 e desde então têm sofrido várias mudanças (MACHADO; LOCKMANN, 2014). Desse modo, em 2013, foram publicadas as NDCNEB (BRASIL, 2013), disponíveis para acesso e download no site do MEC, contando com 562 páginas. Elas foram formuladas e atualizadas com embasamento no que dizem os PCN, a LDBEN e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dentre outras leis e prescrições.

Cabe, então, ressaltar que se trata de um documento amplo, que apresenta também diretrizes e respectivas resoluções para a Educação Indígena, a Educação Quilombola, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diretrizes, enfim, reelaboradas em decorrência de perspectivas mais inclusivas e emancipatórias. Essa perspectiva surgiu da percepção de certos grupos, antes estigmatizados, de que suas identidades deviam ser respeitadas, dentro de um campo político de reivindicação de direitos, razão pela qual têm questionado os currículos e interferido até mesmo na construção de leis e das diretrizes curriculares nacionais (GOMES, 2007).

Além disso, não se pode deixar de trazer à baila as reflexões que as NDCNEB apresentam, ao mencionarem que muitos docentes consideram os PCN e as diretrizes como “meros papéis” (BRASIL, 2013, p. 14). Daí a necessidade de ressaltar que uma educação efetivamente inclusiva não é viabilizada por decreto ou resolução, porque não se efetiva por meio de prescrição de parâmetros ou, tão somente, diretrizes curriculares. A educação de viés emancipador se constitui como conquista em disputas no meio social. Por isso, o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Africana” indica que é na escola, lugar privilegiado para difusão de conhecimentos e valores, que a educação deve concorrer para a formação de alunas e alunos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial (BRASIL, 2011).

Realmente, as questões implicadas no racismo permeiam todas as diretrizes que formam as NDCNEB, inclusive sendo destacadas nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que fazem parte das próprias NDCNEB. Mas as NDCNEB são diretrizes, ou seja, esboçam planos e metas, sem o objetivo de promover ações uniformes. Não trazem os conteúdos específicos que cada disciplina deve trabalhar, porque não valorizam um ensino conteudista. Procuram, sim, nortear os envolvidos nos processos educacionais, sobretudo em relação a como agir de maneira a atender aos interesses sociais plurais e a como transformar a escola em um espaço de formação cidadã.

Alguns destaques também precisam ser feitos em relação às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2013). Nesse material, o conceito de raça não é referido de modo essencializado, como em outros documentos, pela ênfase de que, no Brasil, a raça é uma construção social e histórica, não devendo ser limitada aos fenótipos individuais. Assim, o texto dessas diretrizes desafia os docentes a pensarem sobre o que é raça e como lidar com múltiplas identidades que emergem na sala de aula, dados os constantes processos de intercâmbios culturais (ABREU; MATTOS, 2008).

Essa análise das NDCNEB, portanto, identifica muitos avanços, em relação dialógica evidente com o “Estatuto da Igualdade Racial” — Lei nº 12.288 (BRASIL, 2010) — que, promulgado em 2010, visou contribuir para a construção de uma sociedade antirracista. Mesmo assim, em que pese o fato de diretrizes como as NDCNEB representarem um significativo avanço no quadro político-educacional, podendo colaborar para a reparação de desigualdades histórico-sociais, uma questão a ser observada, contudo, é que tais diretrizes enfatizam o direito dos negros, relegando ao segundo plano, pela falta de alusão explícita, a luta dos povos indígenas.

Prescrições curriculares diante da Base Nacional Comum Curricular

Além de todas as prescrições já mencionadas, está em trâmite a BNCC, disponível para consulta pública no site do MEC e aberta para sugestões e críticas de toda a sociedade. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210 (BRASIL, 1988), e a LDBEN, de 1996 (BRASIL, 1996), já aludiam, na verdade, a uma base curricular comum, que deveria ser elaborada. De fato, trata-se de uma ideia recorrente. As NDCNEB igualmente enfatizavam ser proposta do CNE o estabelecimento de uma Base Nacional Comum, com o objetivo de nortear avaliações, elaboração de livros didáticos e documentos pedagógicos.

Nessa proposta de BNCC, as disciplinas de LP aparecem fundidas em uma só — Língua Portuguesa — organizada em cinco eixos. E do ponto de vista do recorte de análise aqui privilegiado, o do enfrentamento ao racismo, a BNCC parece ser inovadora e indutora de ações emancipadoras, colocando o discente,

pela primeira vez, em uma posição um pouco mais autônoma. Tende também a valorizar o trabalho por gêneros discursivos, a literatura contemporânea e a diversidade, como a memória indígena e africana, sempre no confronto com o contexto social e histórico do Brasil. Ainda não é possível, contudo, avaliar profundamente a BNCC, visto que seu texto está sendo revisto constantemente. Havia, por exemplo, uma versão disponível em setembro de 2015, e outra um mês depois, com mudanças significativas.

Convém, no entanto, mencionar que recentes estudos percebem a BNCC de modo negativo, entendendo que “o alargamento da escola e o deslocamento das funções da docência são verdades que estão se naturalizando no interior de uma racionalidade política neoliberal” (MACHADO; LOCKMANN, 2014, p. 1607).

Prescrições curriculares diante da tradição e das induções do Exame Nacional do Ensino Médio

Estudos de psicologia acerca da execução de atividades profissionais indicam que o trabalho efetivamente realizado não corresponde exatamente às normatizações antecedentes, sendo distinto do planejado, razão pela qual o trabalho real não representa a tarefa prescrita (BRITO, 2006). As premissas dessa abordagem psicológica, que considera o trabalho humano segundo o ponto de vista da atividade, são de que sempre há uma assimetria entre as normas e as prescrições, por um lado, e o labor real, cotidiano, por outro.

No caso da atividade do professor de LP, o mesmo acontece. O trabalho realizado em sala de aula difere da diretriz norteadora. Assim, se o exame de documentos oficiais permite a verificação de muitos avanços, o que se vê na prática é o ensino formal da norma culta da língua. Parâmetros, normas e orientações progressistas nem sempre têm vez diante da tradição. E quando não há espaço para a negociação, a tradição docente no ensino de LP não necessariamente reproduz o que está prescrito nos documentos mais emancipadores. Realmente, estudos recentes mostram que as práticas docentes e os materiais didáticos não estão em efetiva relação dialógica com os documentos oficiais (CUSTÓDIO, 2010), indicando também que há pouquíssima interação entre os livros didáticos de LP e os PCN (MONTEIRO, 2008). Desse modo, fica nítido que o ensino perpetua-se de forma bastante tradicional.

Os professores de LP, portanto, apegados a antigas ideias, tendem a conceber a língua como uma estrutura formal, fechada em si mesma, levando muito pouco em consideração o dinamismo que lhe é característico. A partir de uma arraigada tradição, o ensino de LP tem sido descontextualizado e preso à estrutura linguística, sem propor muita reflexão aos discentes, já que o conteúdo dessas

aulas tende a ser a gramática pura¹. Os alunos, assim, veem-se obrigados a decorar regras e a dominar uma gramática que, ao longo do tempo, sem fazer conexões entre língua e vida, acaba sendo esquecida.

Além disso, muitos professores ainda valorizam demasiadamente a literatura canônica, mas esquecem-se de que o conceito de cânon deve sempre ser problematizado, pois no momento em que determinadas obras passam a habitar o cânon, outras vozes são silenciadas e excluídas. O acesso a diversos gêneros discursivos realmente poderia contribuir para que os alunos percebessem o dinamismo da LP, em uma tentativa de não reforçar os estereótipos discriminatórios (REIS, 1992). O problema é que, mesmo diante das várias mudanças que os documentos oficiais prescrevem e/ou sugerem, muitas escolas ainda se mantêm apegadas ao ensino tradicional, pela valorização apenas da norma culta da língua. E isso sem falar dos aspectos que geralmente costumam hierarquizar dirigentes, docentes e discentes, em um processo silenciador de reivindicações e mudanças.

Mesmo assim, vale lembrar que algumas instituições de ensino, sobretudo as privadas, que tinham a tradição de desconsiderar prescrições curriculares para atender ao pragmatismo imposto pelos exames vestibulares, passam a lidar, hoje em dia, com novas expectativas. Elas começam a se transformar para atender às demandas do ENEM, já que ele também é usado, hoje, para avaliar o desempenho escolar. Esse exame foi criado em 1998 e reformulado em 2008 com o objetivo de substituir o velho modelo de vestibular. E como o ENEM pretende ser mais voltado para a realidade dos alunos, com caráter menos conteudista e mais reflexivo, poderia configurar-se como uma indução curricular contrária à tradição.

Análise dos resultados: reflexões em prol do enfrentamento ao racismo

Neste artigo, as noções de currículo foram referidas sempre segundo uma concepção polifônica. Tal ressalva se impõe porque, em muitos contextos, sob o uso generalizado da palavra “currículo”, há dinâmicas que não são homogêneas, pelo contrário, por vezes, são contraditórias e tensionadas. Consequentemente, os problemas, desafios e embates que surgem a partir da relação entre as prescrições curriculares devem ser problematizados.

Diante do objetivo de analisar a contribuição de prescrições curriculares para o enfrentamento ao racismo, a pesquisa permitiu evidenciar que existem muitas orientações curriculares para o ensino de LP no Ensino Médio. Algumas delas são, inclusive, vinculadas a documentos oficiais comprometidos com questões no âmbito das relações étnico-raciais. O que torna o quadro particularmente paradoxal, todavia, é que embora prescrições normativas já existam

em bom número, o cenário real, em sala de aula, praticamente permanece o mesmo, conservador e tradicional.

No âmbito de uma análise de resultados, é perceptível que normas curriculares, por si só, são insuficientes e incapazes de erradicar preconceitos, desconstruir ideologias reacionárias e provocar mudanças nas práticas sociais. Supostos avanços nos documentos oficiais não devem ser concebidos como se eles, por si só, fossem capazes de transformar práticas pedagógicas. Ainda há um longo percurso para fazer com que as propostas dessas prescrições curriculares sejam efetivadas, principalmente no que diz respeito à luta pela igualdade racial no Brasil, tanto em prol de negros quanto de povos indígenas.

Em uma perspectiva bakhtiniana, é possível dizer que as práticas tradicionais de ensino, efetivamente praticadas, produzem alunos muito pouco responsivos, dialogicamente. Nesses casos, algum tipo de resposta estereotipada, dos alunos, até existe, mas é uma resposta que frequentemente assume formas de descaso e desinteresse. Sendo assim, o currículo escolar deve ser discutido de modo que todos os envolvidos no processo educacional, discentes e docentes, possam ter uma maior compreensão responsiva ativa. Inclusive por conta do caráter velado que o racismo assume no Brasil.

Diante da necessidade de ressignificar o ensino de LP em relação ao racismo, é preciso, então, perceber como a atividade docente e o currículo dessa disciplina foram discursivamente construídos, enquanto práticas sociais. Ou seja, as práticas docentes, incluindo o currículo, estão necessariamente inseridas em uma formação ideológica e discursiva como defesas de pontos de vista em detrimento de outras disputas na “arena dos conflitos” (FIORIN, 1998). As estratégias de naturalização de valores da classe dominante tendem a determinar as práticas sociais que irão ser recorrentes. É nesse sentido que se pode dizer que as práticas discursivas estão relacionadas a práticas sociais, que produzem sentido no cotidiano por meio da linguagem, porque mesmo as relações cotidianas mais triviais envolvem relações de poder (SPINK, 2010).

Na escola, portanto, como instituição organizada, essas relações são muito mais estruturadas e aparecem sob formas fixas de enunciados para resguardar supostos interesses de um currículo essencializado: “Literatura africana não cabe em nossa grade”, “História da África foge ao tempo disponibilizado para ministrar os conteúdos curriculares”, “A literatura indígena é primitiva”. Assim, esses e outros discursos mantêm o compromisso com a tradição conservadora, na qual o discurso que deve vigorar na escola é o discurso do poder dominante. E a manutenção dos valores dessa classe não é pacífica, porque se dá, entre outros processos, pela imposição de aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, 1992).

Mas mudanças também são possíveis. Prescrições curriculares e práticas docentes podem ser entendidas como um discurso que foi socialmente construído, com fins políticos e ideológicos. E como se trata de um fato social, pode ser desconstruído e reconstruído. Convém lembrar, ainda, que o currículo envolve o não dito. E à medida que se escolhem determinados conteúdos para serem ensinados, outros são necessariamente silenciados (ORLANDI, 1997), sobremaneira a questão do racismo. Por meio do currículo, mantêm-se ou transformam-se identidades, porque práticas educacionais podem ser grade, prisão, parede. Mas podem implicar liberdade, também. E o grande desafio é a adoção de práticas discursivas que permitam a fragilização das estruturas rígidas tradicionais, pois, nelas, a reflexão tende a ser pouco estimulada e os saberes apresentados, numerosos, parecem prontos e acabados.

No que tange ao ensino de línguas, o texto é o fulcro da questão. E é justamente aí que residem as possibilidades transformadoras, já que, para Bakhtin (1997a), um texto está sempre em relação dialógica com outros textos. Não há limites para as iniciativas emancipadoras, pois mesmo discursos eivados de preconceitos podem ser propícios para se debater outras questões, promovendo a conscientização da diversidade como riqueza e contribuindo para que o aluno discriminado tenha orgulho de sua diferença (MUNANGA, 2008). Esse aspecto poderia ajudar a aumentar a autoestima não só de um aluno individual, mas de todo o corpo discente. Nesse sentido, merece destaque também a possibilidade de professores, desconsiderando tradições conservadoras, sensibilizarem-se para as questões étnico-raciais, promovendo debates em sala e ações coletivas para desconstruir as desigualdades. Nesse cenário, prescrições curriculares, enquanto instrumentos legais, poderiam respaldar e legitimar os professores que desejassem contribuir para o enfrentamento ao racismo, mesmo sem ter o apoio de sua equipe de trabalho, ou até da gestão escolar.

Cabe frisar, contudo, que somente um compromisso coletivo pode levar, por meio da educação, à formação de sujeitos autônomos, orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial e capazes de refletir criticamente sobre sua realidade, a fim de transformá-la.

Nota

1. Tal tradicionalismo não é exclusivo do ensino da LP. Crítica semelhante foi feita por Bakhtin (2013, p. 23) em relação ao ensino de Língua Russa. E algo parecido também fora dito por Certeau (2014) em relação ao ensino do idioma francês, quando da ampla contestação realizada, naquele país, em maio de 1968, seguido de reformas na educação. Ele apontou que muito viam riscos em “modificar a relação do ensino com uma tradição autorizada, aceita entre nós, ligada aos ancestrais e aos valores nobres [...] o bom francês estaria gravado nos livros de outrora. A unidade é o tesouro encerrado no passado e no escrito, do qual os mestres são os guardiões” (CERTEAU, 2014, p. 123).

Referências

- ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, v. 21, p. 5-20, 2008.
- ALMEIDA, V. F. B. V.; SOUZA, E. M. F. Livros didáticos de Língua Portuguesa: indagações sobre os parâmetros curriculares nacionais e o currículo escolar. *Fólio*, v. 3, n. 1, p. 331-342, 2011.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ALVES, S. R. O currículo de Arte na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, v. 10, p. 127-140, 2013.
- AMÉRICO, M. C. Formação de professores para a implementação da Lei 10.639/2003: o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. *Poiésis*, v. 8, n. 14, p. 515-534, 2014.
- ARAÚJO, D. L. PCN de Língua Portuguesa: há mudanças de paradigma no ensino de língua? *Revista de Letras*, v. 1/2, n. 23, p. 77-83, 2001.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997a.
- _____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b. p. 277-326.
- _____. *Questões de estilística no ensino da língua*. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 53-69, 2012.
- BRASIL. Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Seção 1.
- _____. Lei Federal nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 10433, 3 dez. 1968. Seção 1.
- _____. Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Seção 1.
- _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção 1.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. *PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEB, 2002.

_____. Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Seção 1.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Seção 1.

_____. Lei Federal nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 21 jul. 2010. Seção 1.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC/Secad, 2011. Disponível em <<http://www.seppir.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>> Acesso em 26 fev. 2014.

BRITO, J. Trabalho Prescrito. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.). *Dicionário de Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 288-294.

CAETANO, A. O dialogismo e a polifonia da lei 10.639/03. *Rios Eletrônica - Revista Científica da FASETE*, v. 7, n. 7, p. 70-82, 2013.

CERTEAU, M. *A cultura no plural*. São Paulo: Papyrus, 2014.

CUSTÓDIO, C. L. *Gêneros do discurso e ensino de Língua Portuguesa: a leitura da proposta curricular do Estado de São Paulo por uma professora de Língua Portuguesa*. 2010. 98f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

FIORIN, J. L. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

GARCIA, J. P. Breve percurso histórico para pensar a questão dos PCNs na educação brasileira. *Revista Educação Pública*, 2011. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0293.html>>. Acesso em: 10 out. 2015.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). *Indagações sobre o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 17-41.

GRUPIONI, L. D. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. (Orgs.). *A temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Grau*. 4ª ed. São Paulo: Global, 2004. p. 237-258.

LIMA, I. S. Variação linguística nas aulas de língua portuguesa: uma abordagem acerca da eficiência da aplicabilidade dos PCN. *Revista Temática*, v. 8, n. 2, p. 1-13, 2012.

LIPPOLD, W. G. R. *A África no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso. 2008. 186f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LIPPOLD, W.; SOARES, O.; MELO, R. S. Educação, eurocentrismo e contra-epidermalização. *Cadernos IHU (UNISINOS)*, v. 44, p. 45-53, 2013.

MACHADO, R. B.; LOCKMANN, K. Base nacional comum, escola, professor. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1591-1613, 2014.

MARINHO, M. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, n. 1, p. 163-189, 2007.

MONTEIRO, A.C. *Livro didático: reflexões sobre atividades de análise linguística em uma abordagem enunciativa*. 2008. 124f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MUNANGA, K. (Org) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/Secad, 2008.

ORLANDI E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PORTOCARRERO, V. Foucault: a história dos saberes e das práticas. In: PORTOCARRERO, V. (Org.), *Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. p. 43-66.

REIS, R. Cânon. In: JOBIM, J. L. (Org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago. Ed. 1992. p. 65-92.

RODRIGUES, N. C. Contribuições da linguística para a mudança no objeto de ensino na disciplina de Língua Portuguesa. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 4., 2007, Tubarão. *Anais...* Tubarão, SIGET, 2007. p. 1607-1619.

RODRIGUES, R. H. D. *No meio do caminho tinha uma pedra*: reflexões a partir de paralelo entre as diretrizes oficiais e a prática da sala de aula na rede pública de ensino no estado de São Paulo. 2011. 278f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, L. W. O ensino de língua portuguesa: PCN e livros didáticos em questão. *Diadorim*, v. 6, p. 55-68, 2009.

SARAIVA, F. R. S. *Novíssimo Dicionário latino-português*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2000.

SARAIVA, H. M. *Os interesses políticos existentes na disciplina de Língua Portuguesa nos PCN para o Ensino Médio: limites e contradições*. 2012. 51f. Monografia (graduação) – Faculdade de Letras. Universidade Estadual da Paraíba, Catolé do Rocha.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, V. S. *A proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa no estado do RJ no início do século XXI: uma orquestra discursiva de vozes*. 2008. 176f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SILVA, V. S. O documento Reorientação Curricular de Língua Portuguesa da SEE do Estado do Rio de Janeiro (2006): um trabalho com os gêneros discursivos. In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2., 2012, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, EDUFU, 2012. p. 128-142.

SILVA, V. S.; CYRANKA, L. F. M. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. *Linhas Críticas*, v. 14, n. 27 p. 271-287, 2009.

SPINK, M. J. *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.

Recebido em 22 de novembro de 2015.

Aprovado em 27 de junho de 2016.