



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
LETRAS – PORTUGUÊS FALÉ



DAVID GABRIEL FERNANDES LOURENÇO

PIBID E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: caminhos para um
letramento crítico antirracista

Área de pesquisa: Ensino/Aprendizagem

BRAGANÇA – PA
2026

DAVID GABRIEL FERNANDES LOURENÇO

PIBID E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: caminhos para um
letramento crítico antirracista

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
UFPA-Universidade Federal do Pará como
requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciado em Letras - Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela do Socorro
Nogueira de Sousa

Banca Examinadora: Profa. Dra. Mara Rita
Duarte de Oliveira Berraoui

Profa. Dra. Kelly Cristina
Marques Gaignoux

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L892p Lourenço, David Gabriel Fernandes.
 **PIBID E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS : caminhos para um letramento crítico antirracista /**
 David Gabriel Fernandes Lourenço. — 2026.
 50 f.

 Orientador(a): Prof^{ra}. Dra. Rosângela do Socorro Nogueira de
 Sousa

 Trabalho de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará,
 Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Letras
 (Graduação em Língua Portuguesa), Bragança, 2026.

 1. PIBID. 2. Letramento crítico. 3. Educação antirracista.
 4. Relações étnico-raciais. 5. Formação de professores. I.
 Título.

CDD 400

DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTA DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Eu, David Gabriel Fernandes Lourenço, matrícula nº 202112940028, aluno do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará – Campus Bragança, autor do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado:

“PIBID E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS: caminhos para um letramento crítico antirracista”

declaro para os devidos fins que utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (especificamente, o assistente de escrita baseado em grandes modelos de linguagem DeepSeek, desenvolvido pela empresa chinesa DeepSeek) exclusivamente para fins de revisão e aprimoramento estilístico do título da pesquisa, conforme recomendação das professoras avaliadoras da banca examinadora, visando adequá-lo a critérios acadêmicos de clareza, concisão e formalidade.

O prompt (comando) utilizado foi o seguinte:

“Deixe o título do meu TC mais bonito, mas sem perder o sentido acadêmico da pesquisa.”

Esclareço que:

O conteúdo teórico, a análise dos dados empíricos, a interpretação dos resultados, as conclusões e todas as demais partes substanciais do trabalho são de minha inteira autoria e responsabilidade.

A ferramenta de IA foi utilizada como recurso auxiliar de escrita, sem substituir meu julgamento crítico, minha fundamentação teórica ou minha análise dos dados coletados.

Todas as fontes consultadas e referenciadas ao longo do trabalho foram devidamente citadas conforme as normas da ABNT.

Assumo integral responsabilidade pelo conteúdo acadêmico, científico e ético do trabalho apresentado.

Bragança-PA, 23 de junho de 2026.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a mim, primeiramente, que mesmo com todos os empecilhos (depressão, fome, estresse, dor física), consegui chegar aqui e não pretendo parar.

Os maiores agradecimentos a minha mãe, a mulher, a pessoa, a amiga mais incrível. Tudo que faço é por mim, mas tudo que sou, é por ela. Obrigado, mãe.

Obrigado ao grande Arnaldo, um exemplo em tudo que se propõe e principalmente um exemplo pra mim.

A minha irmã Esther e meu irmão Júnior, uma pessoa que me ensinou como é amar um/a irmã/o de diferentes formas e a encarar o mundo de diferentes formas.

De todo amor que habita em mim, dou ele a você. Obrigado, Claralice, por sempre enriquecer minha vida com sentimentos tão únicos e literários.

Meus grandes amigos, apelidados carinhosamente de “brodis”, Cadu, Danilo, Gustavo e Wellington. Agradeço por sempre me apoiarem.

Eric, meu amigo. Poderia ficar dias falando o quanto você faz parte da minha família, sempre buscando mais.

Geovanna, você não só faz parte de mim, como sempre foi minha “advogada do diabo” em tudo, de forma simples, a gente é a gente.

Agradeço a minha vó e a minha bisavó, por me mostrarem como sempre lutar desde o berço.

E os meus mais inteligentes agradecimentos à doutora professora Rosângela, que me adotou desde o momento que me tornei seu orientando, uma paciência e inteligência sem igual.

As digníssimas professoras da banca e sua atenção a minha pesquisa, fico muito grato por seu tempo e atenção.

Serei um professor melhor e mais humano ao PIBID, pois toda a minha graduação foi graças a esse programa, tenho orgulho em ser filho do PIBID.

Agradeço também a dois professores que me falaram para nunca desistir, pois a UFPA estaria perdendo.

E por fim, agradeço aos meus gatos Bune e Nini.

"Só posso escrever o que sou."
Graciliano Ramos

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso investiga como as experiências vividas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) podem contribuir para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa comprometida com a educação das relações étnico-raciais (ERER) e com o desenvolvimento de um letramento crítico antirracista. A pesquisa parte da seguinte questão orientadora: como as ações do PIBID de Língua Portuguesa podem contribuir para a formação inicial de professores comprometida com a ERER e o letramento crítico e antirracista, considerando os limites, enfrentamentos e potências desse percurso formativo? O objetivo geral é compreender como as ações do PIBID de Língua Portuguesa contribuem para a ERER e para o desenvolvimento do letramento crítico e antirracista. A metodologia adotada é qualitativa, de natureza descritivo-analítica, baseada em observação participante, análise documental (plano de aula, relatório do bolsista, anotações de campo) e análise de conteúdo segundo Bardin (2016), com categorias a priori e emergentes. O referencial teórico articula os conceitos de Letramento de Reexistência (Souza, 2009), Letramento Crítico (Kleiman, 1995; Rojo, 2009), educação antirracista (Gomes, 2021; Munanga, 2012) e formação reflexiva de professores (Freire, 1996; Nóvoa, 2009; Carine, 2023). Os resultados indicam que a atividade analisada não alcançou o letramento crítico antirracista, revelando quatro tensões estruturais: (1) entre intenção e efetivação; (2) entre exigência da norma padrão e práticas linguísticas dos alunos; (3) entre abordagem desracializada da identidade e experiência racial concreta; (4) entre autonomia do bolsista e pressões institucionais. O silêncio dos alunos, o estranhamento com a escrita manual e o recurso a abreviações foram interpretados como micro-resistências cotidianas e sintomas de desconexão estrutural entre cultura escolar eurocêntrica e culturas periféricas dos alunos. Conclui-se que o PIBID, por si só, não garante a formação antirracista, mas pode se constituir como dispositivo de resistência e transformação se suas ações forem intencionalmente orientadas pela ERER, com formação teórica prévia, supervisão reflexiva antirracista, espaço para análise coletiva da prática e desnaturalização do “padrão” escolar. A principal contribuição do trabalho é oferecer um diagnóstico preciso das barreiras estruturais para a efetivação da ERER na formação inicial de professores, apontando caminhos para sua superação.

Palavras-chave: PIBID; Letramento crítico; Educação antirracista; Relações étnico-raciais; Formação de professores.

ABSTRACT

This Undergraduate Thesis investigates how experiences within the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) can contribute to the initial training of Portuguese Language teachers committed to ethnic-racial relations education (ERER) and the development of critical anti-racist literacy. The research is guided by the following question: how can PIBID's Portuguese Language actions contribute to initial teacher training committed to ERER and critical anti-racist literacy, considering the limits, challenges, and potentials of this formative path? The general objective is to understand how PIBID's Portuguese Language actions contribute to ERER and to the development of critical anti-racist literacy. The methodology is qualitative, descriptive-analytical in nature, based on participant observation, document analysis (lesson plan, scholarship holder's report, field notes), and content analysis according to Bardin (2016), with a priori and emerging categories. The theoretical framework articulates the concepts of Reexistence Literacies (Souza, 2009), Critical Literacy (Kleiman, 1995; Rojo, 2009), anti-racist education (Gomes, 2021; Munanga, 2012), and reflective teacher education (Freire, 1996; Nóvoa, 2009; Carine, 2023). The results indicate that the analyzed activity did not achieve critical anti-racist literacy, revealing four structural tensions: (1) between intention and execution; (2) between the demand for standard language and students' legitimate linguistic practices; (3) between a de-racialized approach to identity and the students' concrete racial experience; (4) between the scholarship holder's autonomy and institutional pressures. Students' silence, the strangeness toward handwriting, and the use of abbreviations were interpreted as everyday micro-resistances and symptoms of a structural disconnection between Eurocentric school culture and students' peripheral cultures. It is concluded that PIBID, by itself, does not guarantee anti-racist education, but can constitute a device of resistance and transformation if its actions are intentionally oriented by ERER, with prior theoretical training, anti-racist reflective supervision, space for collective practice analysis, and the denaturalization of the school "standard." The main contribution of this work is to offer a precise diagnosis of the structural barriers to the implementation of ERER in initial teacher education, pointing out paths for overcoming them.

Keywords: PIBID; Critical literacy; Anti-racist education; Ethnic-racial relations; Teacher education.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E LETRAMENTO CRÍTICO: BASES TEÓRICAS PARA UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA EM LÍNGUA PORTUGUESA	13
2.2 A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO	16
2.2.1 A LEI 11.645/2008 E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA	17
2.3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LETRAMENTO CRÍTICO: CAMINHOS PARA UMA PRÁXIS ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	18
2.4 LETRAMENTO CRÍTICO, PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	20
2.5 O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O LETRAMENTO CRÍTICO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	22
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	24
4. ANÁLISE DOS DADOS	26
4.1 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E SUAS LIMITAÇÕES	27
4.1.1 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL: CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO	28
4.1.2 NUANCES COM A QUESTÃO RACIAL	34
4.2 DA INTENÇÃO À EXECUÇÃO: O QUE O PLANEJAMENTO REVELA	36
4.3 DA EXECUÇÃO À PERCEPÇÃO: O QUE A REGÊNCIA REVELOU	38
4.4 DA REFLEXÃO À TRANSFORMAÇÃO: O QUE A EXPERIÊNCIA ENSINA	40
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICES	46
APÊNDICE A: PLANO DE AULA	46

1. INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Lei 10.639/03, a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais tem enfrentado desafios estruturais. Nessa direção, Gomes (2011; 2021) argumenta que as políticas de formação docente e os currículos ainda não incorporaram plenamente as diretrizes curriculares para a diversidade, perpetuando, em muitos casos, uma perspectiva colonial e excludente. No caso específico da licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, pesquisas indicam lacunas na formação inicial para o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira e para o desenvolvimento de um letramento crítico antirracista (Brito, 2012; Souza; Fetzner, 2017). Embora a Lei nº 10.639/2003 determine a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sua efetivação ainda ocorre de forma fragmentada e falha, muitas vezes restrita a datas comemorativas ou abordagens superficiais. Como alerta Gomes (2021): “quando despreza os conhecimentos locais, não ocidentais, as culturas produzidas pelos setores populares, as religiões que não se baseiam na visão cristã de mundo e a diversidade de heranças e memórias, a escola atua de forma excludente e violenta. E, ao fazer isso, reproduz e perpetua a colonialidade” (Gomes, 2021, p. 436). Nesse sentido, a educação para as relações étnico-raciais não deve ser compreendida como uma proposta meramente curricular ou como uma demanda pontual. A cultura africana, enquanto matriz formadora da sociedade brasileira, constitui fator estruturante para a implementação de uma educação antirracista, particularmente no âmbito do curso de Letras - Língua Portuguesa.

Ainda no período colonial, os africanos escravizados e seus descendentes influenciaram profundamente a formação cultural do País em dimensões como a língua, a religião, a música e a alimentação, apesar da sistemática repressão sofrida por suas manifestações culturais, com contribuições linguísticas significativas de línguas como o quimbundo e o ioruba, aspecto ainda pouco explorado nos currículos de Letras. Sob essa perspectiva, o letramento crítico antirracista, definido como o conjunto de práticas pedagógicas que visam conscientizar o indivíduo sobre a estrutura e o funcionamento do racismo na sociedade, tornando-o apto a reconhecer, criticar e combater atitudes racistas, emerge como ferramenta fundamental para que os futuros professores de língua portuguesa possam, conforme orienta o Ministério da Educação, “identificar representações de raça, etnia, identidade cultural e racismo nos materiais didáticos, assegurando que promovam uma educação inclusiva, plural e conectada com a diversidade do nosso país”.

Apesar dos avanços legais proporcionados pela lei supracitada, a efetivação desse letramento nos cursos de formação docente ainda enfrenta desafios, como a necessidade de superar a perspectiva eurocêntrica que historicamente orientou o ensino de língua e literatura

no Brasil. Trata-se, portanto, de assumir um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de uma escola plural, diversificada, democrática e socialmente justa. Inserido nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente no contexto do projeto Inovação e Prática Docente na Formação Inicial de Professores e Professoras de LP e LI no contexto do PIBID do Município de Bragança, do PIBID/UFPA, configura-se como um espaço enriquecedor para o desenvolvimento de práticas educativas transformadoras, uma vez que articula teoria e prática no processo de formação docente inicial.

O programa não apenas insere os discentes de graduação em contextos reais de ensino, como também os instiga a refletir criticamente sobre a função social da escola, o papel do educador e os desafios impostos pelas desigualdades sociais e raciais. Diante disso, pensar no PIBID como ferramenta para a promoção de um letramento crítico e antirracista é reconhecer o papel estratégico da formação docente na desconstrução de estereótipos, preconceitos e estruturas racistas historicamente enraizadas na sociedade e no próprio sistema educacional. A abordagem do letramento crítico antirracista, ancorada em autores como Freire (1996), Souza (2009), Brito (2012), Munanga (2012), Eugênio (2019), Moreira (2019), Ribeiro (2019), Gomes (2021) e Carine (2023), busca não apenas desenvolver competências linguísticas e interpretativas, mas, sobretudo, formar sujeitos conscientes, capazes de compreender as relações de poder que atravessam os diferentes discursos e de atuar como agentes transformadores da realidade.

Quando esse letramento se alinha ao compromisso antirracista, ele se torna um instrumento fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural, institucional e simbólico, o qual perpassa a educação brasileira. Trata-se, portanto, de promover a leitura e a reescrita do mundo com base em uma ética da alteridade e da justiça social, na qual as vozes historicamente marginalizadas possam ocupar o centro do processo educativo. Ao compreender que o racismo não é um desvio, mas uma engrenagem estruturante das relações sociais brasileiras, torna-se urgente formar professores que saibam não apenas identificar os mecanismos de sua reprodução, mas também elaborar práticas pedagógicas comprometidas com sua superação. Isso implica, necessariamente, revisar conteúdos, metodologias, materiais didáticos e, principalmente, as próprias concepções de ensino e aprendizagem. O PIBID, ao possibilitar a vivência concreta de ações pedagógicas em contextos escolares diversos, pode ser um catalisador de propostas curriculares antirracistas, ao mesmo tempo em que forma futuros educadores conscientes de seu papel político no combate às desigualdades raciais.

Nesse contexto, torna-se necessário investigar práticas formativas que contribuam para a construção de um letramento crítico e antirracista, capaz de promover a reflexão, o

reconhecimento da diversidade e o enfrentamento de discursos discriminatórios no ambiente escolar, visto que, ao entender a cultura que lhe cerca em diferentes momentos, faz o discente compreender a si mesmo. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta-se como uma ferramenta privilegiada para essa investigação, uma vez que articula formação inicial de professores, prática pedagógica e reflexão teórica. Ao inserir licenciandos no cotidiano da escola pública, o PIBID possibilita o desenvolvimento de experiências educativas que dialogam diretamente com as demandas sociais e culturais dos estudantes, favorecendo a elaboração de práticas pedagógicas sensíveis às questões étnico-raciais. Assim, analisar o papel do PIBID na promoção da educação para as relações étnico-raciais e o fator do programa proporcionar ao discente uma formação como futuro professor mais fora do eixo eurocêntrico e também um desenvolvimento como aluno permite compreender como a formação docente pode contribuir para a consolidação de uma escola mais democrática e inclusiva. Como hipótese, sustenta-se que o PIBID, ao articular teoria e prática em contextos escolares reais, constitui um espaço em constante desenvolvimento para a experimentação e reflexão sobre práticas antirracistas. Tais práticas são capazes de promover não apenas um letramento crítico que problematize as relações étnico-raciais, mas também um Letramento de Reexistência (Souza, 2009), ou seja, a valorização ativa dos saberes, das narrativas e das estratégias de sobrevivência e resistência cultural das populações negras. Esse duplo movimento visa formar professores de Língua Portuguesa mais conscientes, comprometidos com a equidade e instrumentalizados para reconhecer e fortalecer, no cotidiano escolar, as formas de existência que resistem aos apagamentos históricos. A relevância teórica deste trabalho reside na articulação entre os estudos sobre letramento crítico, educação antirracista e formação de professores, contribuindo para o aprofundamento das discussões acadêmicas acerca do ensino de Língua Portuguesa e das práticas pedagógicas voltadas à diversidade e ao culturalismo do aluno e do ambiente público escolar em Bragança-Pará. Já no campo prático, espera-se que a pesquisa possa subsidiar professores em formação e em exercício, oferecendo reflexões e possibilidades metodológicas que fortaleçam o combate ao racismo no espaço escolar. Desse modo, o presente estudo justifica-se por sua contribuição para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, com a valorização das identidades étnico-raciais e com a formação de sujeitos críticos e conscientes. Tendo em vista isso, este trabalho propõe-se a investigar como as experiências vividas no âmbito do PIBID podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas voltadas à educação para as relações étnico-raciais, tendo como horizonte o letramento crítico e a formação de uma consciência antirracista. A pesquisa parte da análise de experiências vivenciadas em escola pública parceira do programa, aliando

observação, registros de práticas e fundamentação teórica e tem como pergunta orientadora a seguinte questão: Como as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa podem contribuir para a formação inicial de professores comprometida com a educação das relações étnico-raciais e o letramento crítico e antirracista, considerando os limites, os enfrentamentos e as potências desse percurso formativo? Assim, o objetivo geral deste trabalho é compreender como as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa contribuem para a educação das relações étnico-raciais e para o desenvolvimento do letramento crítico e antirracista. Como objetivos específicos, busca-se: identificar as práticas pedagógicas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais desenvolvidas por bolsistas no âmbito do PIBID de Língua Portuguesa; caracterizar de que forma os pressupostos do letramento crítico antirracista desconstruem os discursos hegemônicos e problematizam as relações de poder para práticas pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais; e avaliar os efeitos dessas práticas para a construção de uma perspectiva pedagógica antirracista na escola.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E LETRAMENTO CRÍTICO: BASES TEÓRICAS PARA UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA EM LÍNGUA PORTUGUESA

A construção de uma prática pedagógica em Língua Portuguesa (LP) que promova a desnaturalização do racismo estrutural e fortaleça o protagonismo juvenil demanda a articulação de referenciais teóricos que conectem as dimensões linguística, social e política. Nesse sentido, o conceito de Letramento de Reexistência, proposto por Souza (2009), emerge como central para este trabalho. A autora caracteriza os letramentos de reexistência como práticas sociais de linguagem que, a partir de contextos culturais específicos, como o movimento hip hop, "responsivamente questionam, contestam, criam e propõem alterações nos moldes e nos espaços já ratificados e socialmente legitimados em relação aos usos da linguagem em sociedade" (Souza, 2009, p. 7). Essas práticas são configuradas como não lineares, multimodais, heterogêneas e críticas, nascendo como uma reinvenção de usos da linguagem que subvertem as relações assimétricas de poder e ressignificam identidades sociais historicamente marginalizadas.

A noção de reexistência, para Souza (2009), não se confunde com mera resistência passiva, mas implica um movimento de afirmação e recriação de existências negadas pelo projeto colonial. No contexto do ensino de Língua Portuguesa, essa perspectiva permite

compreender como estudantes de periferias e grupos racialmente marginalizados mobilizam a linguagem para construir outros sentidos, os quais escapam à norma culta hegemônica e afirmam suas identidades. O movimento hip hop, analisado pela autora, exemplifica essa potência ao articular o rap (linguagem verbal), o grafite (visual), o break (corporal) e o DJing (sonoro) como práticas de letramento que denunciam o racismo e reivindicam pertencimento.

A singularidade dos letramentos de reexistência está nas micro-resistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas, não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer, o que remete tanto à natureza dialógica da linguagem como também às proposições dos estudos culturais que revelam que as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa e contraditória, própria de situações em que se está em disputa por lugares socialmente legitimados (Souza, 2009, p. 25).

Acerca dessa lógica sobre ensino de Língua Portuguesa, é possível perceber que os letramentos de reexistência oferecem pistas metodológicas valiosas para a abordagem de gêneros textuais emergentes das culturas juvenis periféricas. O rap, por exemplo, constitui um rico campo para análise de discursos sobre racismo, violência policial, identidade e resistência, permitindo que os estudantes mobilizem conhecimentos linguísticos ao mesmo tempo em que se reconhecem como sujeitos de discurso. Conforme orientam as competências da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, trata-se de formar leitores capazes de "compreender e produzir textos que articulem diferentes linguagens, considerando seus contextos de produção e circulação", exatamente o que as práticas de reexistência já realizam fora dos muros escolares.

Para uma práxis educacional alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe o desenvolvimento de competências analíticas e a formação para o exercício da cidadania, faz-se necessário aprofundar o diálogo com o Letramento Crítico. Tal vertente vai além da alfabetização e da aquisição de habilidades funcionais, posicionando-se como um conjunto de práticas que fazem os sujeitos lerem criticamente o mundo e atuarem sobre ele, desvelando as ideologias e relações de poder entrelaçadas nos discursos. Essa compreensão tem suas bases nos Novos Estudos do Letramento, que, desde a década de 1990, com autoras como Kleiman (1995), já concebiam os letramentos como práticas sociais situadas. A autora define os letramentos como: "um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder" (Kleiman, 1995, p. 11). É a partir desse solo teórico que o Letramento Crítico emerge, aprofundando a análise das relações de poder e das ideologias que atravessam os discursos. A escola, portanto, ao invés de reproduzir um único modelo letrado, escolarizado e eurocêntrico, precisa reconhecer e validar os múltiplos

letramentos que os estudantes trazem, especialmente aqueles gestados em culturas de resistência.

A BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio organiza-se em torno de competências que convergem com essas perspectivas, como a análise linguística/semiótica, a compreensão dos textos em suas dimensões discursivas e a produção de sentidos em contextos sociais específicos. O documento destaca a necessidade de se trabalhar com gêneros textuais/discursivos multimodais, considerando a integração de linguagens (verbal, sonora, visual, gestual) que caracteriza a comunicação contemporânea. Nesse ponto, a cultura preta, com suas manifestações através do rap (oralidade/escrita), do grafite (visual/verbal), do break dance (corporal) e do DJing (sonora), apresenta-se como um rico campo de textos multimodais para análise em sala de aula. A leitura e a produção desses gêneros permitem desenvolver nos estudantes a capacidade de decodificar e criar significados complexos, ampliando sua competência discursiva para atuar em diferentes esferas sociais.

A articulação entre letramento crítico e os eixos estruturantes do ensino de LP - leitura, produção textual, oralidade e análise linguística - é fundamental para alcançar o objetivo de desenvolver nos estudantes uma percepção crítica do racismo embutido nos discursos cotidianos. A análise de discursos midiáticos, publicitários, literários e até dos próprios materiais didáticos, à luz de teorias que discutem raça, identidade e poder, permite desconstruir estereótipos e naturalizações. Rojo (2009), ao discutir os multiletramentos, enfatiza a importância de se considerar as culturas e identidades dos estudantes para se pensar os usos da linguagem escrita. Essa abordagem convida a repensar o cânone literário e os modelos textuais privilegiados pela escola, abrindo espaço para as produções culturais periféricas, onde o racismo é frequentemente tematizado e denunciado de forma contundente. Como já citado, Souza (2009, p. 7) define esses letramentos como práticas que “questionam, contestam, criam e propõem alterações”.

Portanto, o referencial teórico que sustenta este trabalho assenta-se na confluência entre os Letramentos de Reexistência, que oferecem a lente para entender as práticas de linguagem como atos políticos de insurgência identitária; o Letramento Crítico, que fornece as ferramentas para a análise e desconstrução das ideologias nos discursos; a teoria dos gêneros textuais/discursivos multimodais, que possibilita o trabalho pedagógico com a diversidade de textos que circulam socialmente; e as competências previstas pela BNCC, que direcionam a ação didática para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente protagonistas. É nesse cruzamento que se fortalece o elo entre o social e o linguístico, posicionando o ensino de Língua Portuguesa como um espaço potente para a educação antirracista e para a valorização

dos saberes e das formas de expressão das juventudes periféricas.

2.2 A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A educação das relações étnico-raciais (ERER) constitui-se como um campo teórico-prático que visa problematizar e transformar as formas pelas quais a escola historicamente tem lidado com a diversidade étnico-racial no Brasil. Mais do que a inclusão de conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira, a ERER propõe uma reorientação curricular e pedagógica que enfrente o racismo estrutural e promova a equidade racial no ambiente escolar.

Segundo pesquisa sobre a implementação da lei,

a promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, abriu precedentes para a discussão (...) mediante a inserção obrigatória da temática de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial da rede de ensino (Gomes, 2021, s.p.).

Entretanto, a dificuldade de efetivação dessa proposta curricular está diretamente relacionada à persistência de concepções históricas e culturais que invisibilizam as contribuições dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira. Como aponta Munanga(2012):

Além da história, outro fator constitutivo da identidade negra é a cultura (religiões, artes, medicinas, tecnologias, ciências, educação, visões do mundo, etc.) Geralmente, quando se fala dos povos que construíram o Brasil, pensam-se logo em colonizadores portugueses, imigrantes italianos, alemães, espanhóis, árabes, sírio-libaneses, orientais (em especial os japoneses), etc. No imaginário coletivo, acredita-se que os africanos foram trazidos aqui depois de sua captura, apenas como primitivos que chegaram “nus” acorrentados e, como todos os primitivos, não trouxeram nada ao Brasil...(Munanga, 2012, p.6).

A citação evidencia como o apagamento da população negra se consolidou de forma histórica e naturalizada no Brasil, atingindo não apenas a construção da identidade nacional, mas também os espaços educativos contemporâneos. Ao reduzir os africanos à condição de sujeitos “primitivos”, desprovidos de cultura, saberes e tecnologias, o imaginário coletivo reproduz uma narrativa colonial que invisibiliza suas contribuições fundamentais para a formação social, cultural e intelectual do país.

Esse processo, afastado do ponto de ser pontual ou recente, é resultado direto da forma como a história do Brasil foi desenvolvida e propagada, perpetuando da formação social inicial até a sala de aula nos dias atuais. Assim, o apagamento torna-se naturalizado em diversos âmbitos, reforçando estereótipos e dificultando o reconhecimento da cultura preta como elemento essencial da identidade brasileira, o que evidencia a necessidade de práticas

educativas que rompam com essa lógica e promovam uma abordagem crítica e antirracista. Nesse quesito, autores têm observado que a presença dessas perspectivas no cotidiano escolar permanece superficial e limitada, sem articulação crítica com o currículo efetivo e sem projetos pedagógicos consistentes voltados à formação docente. Tal lacuna acaba abrindo espaço para que iniciativas como o PIBID contribuam de forma significativa, uma vez que os bolsistas, por estarem mais próximos dos discentes e do chão da escola, podem desenvolver práticas pedagógicas que tensionem essas narrativas eurocentradas e promovam uma educação comprometida com as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, Moreira(2019) afirma que:

a convicção de superioridade racial é produto direto da transformação dos membros do grupo racial dominante como referência cultural, como referência estética, como referência de superioridade moral, de superioridade intelectual, de superioridade sexual e de superioridade de classe (Moreira, 2019, p. 39).

O racismo no Brasil está ligado a um conjunto histórico-cultural de exclusões e desigualdades que ultrapassam a sala de aula e se estruturam nas relações sociais. No campo educacional, isso se traduz em currículos que negligenciam saberes afro-brasileiros, tomando como referência padrões culturais, estéticos e epistemológicos eurocentrados.

2.2.1 A LEI 11.645/2008 E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA

Em 2008, a Lei nº 11.645 alterou a Lei de 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". Essa ampliação da Lei 10.639/2003 representou um avanço significativo ao reconhecer que a educação antirracista e plural não pode ser dissociada da valorização das culturas dos povos originários, historicamente marginalizados no cenário educacional brasileiro.

A inclusão da temática indígena no currículo escolar é fundamental para desconstruir o imaginário colonial que reduziu os povos originários a estereótipos ou a figuras do passado, ignorando sua presença viva, suas contribuições culturais, linguísticas e epistemológicas para a formação da sociedade brasileira. Como argumenta Munduruku (2012), a escola precisa superar a abordagem folclórica e estereotipada da cultura indígena para assumir uma perspectiva que reconheça a diversidade de povos, línguas e cosmovisões que existem no Brasil contemporâneo.

No ensino de Língua Portuguesa, a Lei 11.645/2008 impõe desafios e possibilidades. Desafios, porque a formação de professores ainda é majoritariamente orientada por uma

perspectiva eurocêntrica que desconsidera as literaturas e tradições orais indígenas, possibilidades, porque a língua portuguesa, como língua de contato e de colonização, carrega em si marcas das línguas indígenas, do tupi-guarani ao nheengatu, as quais podem ser exploradas em sala de aula para promover uma reflexão crítica sobre a história linguística do Brasil e sobre os processos de apagamento e resistência cultural.

Baniwa (2019) defende que a educação escolar indígena e a educação para as relações étnico-raciais devem ser pautadas pelo princípio do diálogo intercultural, que reconhece a legitimidade dos saberes indígenas e afro-brasileiros como constitutivos do conhecimento escolar. Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa pode incorporar narrativas indígenas, poemas, mitos e outras expressões culturais como textos legítimos para a análise linguística e literária, ampliando o repertório dos estudantes e promovendo uma educação verdadeiramente plural e antirracista.

A ausência dessa temática no plano de aula analisado neste trabalho é sintomática de uma lacuna mais ampla na formação inicial de professores, que ainda não incorporou de maneira estrutural a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas afros e indígenas, conforme estabelecido pela Lei 11.645/2008.

2.3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LETRAMENTO CRÍTICO: CAMINHOS PARA UMA PRÁXIS ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para compreender o racismo estrutural no Brasil, torna-se necessário analisar os mecanismos históricos de controle social que atuam diretamente sobre os corpos e as expressões culturais da população negra. Nesse sentido, Eugênio afirma que:

o encarceramento da população negra, enquanto projeto de Estado, passa necessariamente pela criminalização de sua cultura. A manutenção de alguns crimes no código penal brasileiro como vadiagem e charlatanismo, bem como toda a política de combate às drogas, visam reprimir as ações e a própria população negra. A desvalorização do samba e toda carga de preconceito com que sempre foi visto pela ‘refinada’ elite brasileira mantiveram-no como um território de resistência, um refúgio para ‘vagabundos, cachaceiros e desocupados’, um ‘antro’ de tudo que ‘não presta’ (Eugênio, 2019, p. 81).

Ao associar manifestações culturais negras à criminalidade, o Estado e as elites produziram um imaginário que reforça estigmas e legitima políticas de controle e repressão. No campo educacional, esse processo contribui para o apagamento ou a abordagem estereotipada de expressões culturais como o samba, frequentemente desvinculadas de seus contextos históricos de resistência e produção simbólica. Dessa forma, a educação das relações étnico-

raciais torna-se fundamental para romper com essa lógica, ao reconhecer a cultura negra como patrimônio histórico, político e formativo, possibilitando práticas pedagógicas que questionem narrativas criminalizantes e promovam uma educação antirracista comprometida com a valorização da identidade e da memória preta.

Tal compreensão permite reconhecer que o racismo não se limita a atitudes individuais, mas opera como estrutura que organiza valores, conhecimentos e hierarquias sociais, influenciando diretamente as escolhas curriculares e as práticas pedagógicas. Quando o currículo escolar toma como norma a experiência do grupo racial dominante, saberes e vivências de populações historicamente marginalizadas são invisibilizados ou tratados de forma secundária, reforçando desigualdades já consolidadas socialmente.

Nesse contexto, a necessidade de superação dessas práticas passa pela integração de conteúdos que dialoguem com a experiência de populações pretas, rompendo com a lógica de hierarquização racial presente no currículo. Autores e pesquisas sobre educação étnico-racial enfatizam que esse racismo pode se manifestar de forma invisível nas práticas pedagógicas, exigindo dos(as) educadores(as) uma compreensão crítica de seus fundamentos. Conforme aponta Brito(2011),

o entendimento conceitual sobre racismo, discriminação racial e preconceito poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los(as) a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola (Brito, p. 57–74).

Dessa forma, a reflexão proposta por Moreira (2019), ao evidenciar o caráter estrutural do racismo, articula-se diretamente com a perspectiva de Brito (2012), que destaca a importância da formação conceitual docente para o reconhecimento e enfrentamento dessas desigualdades no cotidiano escolar. No ensino de Língua Portuguesa, essa articulação é particularmente relevante, pois é na linguagem, nos textos, nos discursos e nas interações, que o racismo se manifesta e se perpetua, mas também é nela que pode ser desconstruído. Juntas, essas abordagens reforçam a necessidade de práticas pedagógicas críticas na aula de Português, capazes de tensionar o currículo tradicional, o qual historicamente silenciou variedades linguísticas estigmatizadas, excluiu autorias negras e reproduziu discursos eurocêntricos e contribuiu para a construção de uma educação comprometida com a superação do racismo estrutural. É nesse contexto que o letramento crítico antirracista se apresenta como ferramenta fundamental para formar leitores e produtores de textos capazes de reconhecer, analisar e combater as desigualdades raciais que atravessam os usos da linguagem.

O letramento crítico ultrapassa a perspectiva instrumental da leitura e da escrita,

compreendendo-as como práticas sociais atravessadas por relações de poder. Segundo Gomes (2021), formar leitores críticos implica possibilitar que os sujeitos compreendam os discursos que os cercam, questionem verdades naturalizadas e reconheçam os processos históricos de exclusão e dominação, para assim, produzirem textos fora do eixo comum padrão europeu, e comecem a ver a história e suas histórias como fontes ricas em conteúdo para a disciplina de Língua Portuguesa e para autoconhecimento, articulado à educação antirracista, o letramento crítico torna-se um instrumento fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural no contexto escolar. Ao trabalhar textos que problematizam identidade, pertencimento, discriminação e resistência, o professor de Língua Portuguesa e o bolsista/discente de licenciatura em contato com a sala de aula contribuem para a formação de estudantes capazes de ler o mundo de forma crítica e ética.

Paulek (2022) defende a valorização das epistemologias da negritude no currículo escolar, destacando a importância de práticas pedagógicas que reconheçam saberes negros como constitutivos do conhecimento científico, artístico e cultural. Essa perspectiva rompe com paradigmas eurocêntricos e amplia as possibilidades de construção de sentidos no processo educativo, dentro e fora do ambiente escolar.

2.4 LETRAMENTO CRÍTICO, PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O letramento crítico, enquanto prática educativa transformadora, não se esgota no domínio instrumental da língua, mas se constitui como um exercício de leitura e reescrita do mundo, nos termos propostos por Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido”. Para Freire (1987), a educação é um ato político e dialógico de problematização da realidade, no qual educador e educando, como sujeitos, desvelam criticamente as estruturas de opressão que os cercam, buscando sua transformação. Nessa perspectiva, o letramento crítico opera como uma prática de libertação, possibilitando que os sujeitos identifiquem os mecanismos discursivos e as relações de poder que sustentam o racismo e outras formas de exclusão.

Articulando essa visão freireana com a educação antirracista, Ribeiro (2019), em seu livro “Pequeno Manual Antirracista”, sustenta que a luta contra o racismo é um processo contínuo de reflexão e ação que deve permear todos os espaços, inclusive e especialmente a escola. Ela enfatiza que “é impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre” (Ribeiro, 2019, p. 25), defendendo uma postura ativa de questionamento do que é apresentado como natural. No contexto do ensino de Língua Portuguesa (LP), essa abordagem se alinha com a necessidade urgente, apontada por

Ribeiro, de ler autores negros e questionar a cultura que se consome (Ribeiro, 2019, p. 41-42; 44), desconstruindo cânones literários e visões de mundo unilateralmente eurocêtricas.

A prática do letramento crítico antirracista no ensino de LP se concretiza, portanto, por meio de dimensões pedagógicas interligadas, todas ancoradas nesse diálogo entre Freire e Ribeiro:

(a) Análise crítica dos discursos: Problematizar com os estudantes os textos literários, jornalísticos, publicitários, didáticos para identificar estereótipos racistas, o apagamento da negritude ou a naturalização de uma suposta “democracia racial”. Como lembra Ribeiro (2019, p. 13), é preciso “ler Freire criticamente”, combatendo visões romantizadas da história.

(b) Produção textual como resistência e visibilidade: Incentivar a escrita de textos como: crônicas, ensaios, narrativas e poemas, os quais confirmam voz e dignidade a experiências histórica e socialmente silenciadas, exercitando a reescrita do mundo proposta por Freire. Trata-se de criar espaços para que os estudantes pretos se reconheçam e para que todos reflitam sobre seus lugares de fala.

(c) Preceito expandido e epistemologias negras: Incluir de forma estrutural no currículo de LP a leitura e o estudo de autores negros brasileiros e africanos, como Conceição Evaristo, Lima Barreto, Carolina Maria de Jesus, Solano Trindade, entre tantos outros. Isso atende ao apelo de Ribeiro (2019, p. 42) de que “nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas”, combatendo o que Abdias do Nascimento chamou de “genocídio epistemológico”.

(d) Reflexão sobre a linguagem como poder: Discutir como a língua não é neutra e pode ser instrumento tanto de opressão, como em expressões racistas ou na associação pejorativa de termos como “cabelo ruim”, quanto de reexistência e afirmação identitária. É ensinar a perceber, como faz Ribeiro (2019, p. 26-27), como “a linguagem também é carregada de valores sociais”, exigindo um uso crítico e antirracista.

e) Escuta sensível e acolhimento das vivências: Incorporar as experiências dos estudantes como ponto de partida para o trabalho com a língua. Assim, destacar a importância de uma pedagogia engajada, na qual o educador e os educandos compartilham suas histórias e constroem conhecimento de forma dialógica. No contexto da educação antirracista, isso significa abrir espaço para que estudantes negros narrem suas experiências com o racismo e para que todos reflitam sobre seus lugares sociais.

Essas dimensões, quando, constituem o que podemos chamar de pedagogia do letramento crítico antirracista, que encontra em Freire (1987) e Ribeiro (2019) suas principais inspirações. Para Freire, a leitura crítica do mundo precede a leitura da palavra; para Ribeiro, essa leitura crítica deve necessariamente incluir a análise das estruturas raciais que organizam

a sociedade brasileira, já que é importante destacar que esse entendimento não se opõe ao ensino sistemático da língua, mas o ressignifica. A análise linguística, por exemplo, pode partir de textos que abordam a questão racial, investigando como os recursos gramaticais e discursivos constroem sentidos de inclusão ou exclusão, de valorização ou estigmatização. O ensino de literatura, por sua vez, ganha novo sentido ao incluir vozes negras não como exceção ou curiosidade, mas como parte estruturante do cânone a ser estudado.

A visão dialógica e libertadora, inspirada em Freire (1987) e Ribeiro (2019), reforça que o ensino de Língua Portuguesa, quando orientado por um letramento crítico antirracista, transcende a mera transmissão de normas gramaticais, linguísticas e literárias. Ele se torna um espaço fundamental de conscientização, descolonização do pensamento e construção de práticas pedagógicas que combatam ativamente o racismo e promovam a equidade.

2.5 O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O LETRAMENTO CRÍTICO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A formação inicial de professores de Língua Portuguesa para o letramento crítico antirracista não se constitui apenas pelo domínio de conteúdos teóricos, mas fundamentalmente pela imersão em práticas que articulem universidade e escola, teoria e realidade social. É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se apresenta como um dispositivo formativo privilegiado, ao possibilitar que licenciandos vivenciem, desde o início da graduação, o cotidiano escolar e suas complexidades.

Para compreender o potencial formativo do PIBID no âmbito da educação das relações étnico-raciais (ERER) e do letramento crítico, é necessário partir de uma concepção de formação docente que vá além da racionalidade técnica. Schön (2000) propõe o modelo do professor reflexivo, aquele que é capaz de refletir sobre sua prática, problematizar situações e construir conhecimentos a partir da experiência. Essa perspectiva é particularmente relevante quando se trata de formar professores para lidar com questões raciais, pois o racismo se manifesta de formas sutis e imprevistas no cotidiano escolar, exigindo respostas criativas e contextualizadas.

Contudo, adverte-se que a perspectiva do professor reflexivo (Schön, 2000), se desvinculada de uma leitura crítica das estruturas sociais, corre o risco de converter-se em uma reflexão puramente técnica ou individualista. Refletir sobre a prática de maneira abstrata não garante uma postura antirracista. Se o professor reflete sobre sua aula de Língua Portuguesa focando apenas se o tempo foi suficiente ou se a dinâmica funcionou, ele pode estar gerando uma “reflexão” que perpetua o apagamento colonial. No âmbito do ensino de Língua

Portuguesa comprometido com a EREER, a reflexão sobre a prática deve assumir um caráter marcadamente político e decolonial, transformando a prática reflexiva em um exercício de letramento racial e desconstrução da colonialidade do saber (Carine, 2023). Como alertam Souza e Fetzner (2017), “nem toda experiência no programa é automaticamente formadora para a perspectiva antirracista”.

Nóvoa (2009) aprofunda essa discussão ao defender que a formação docente deve ocorrer dentro da profissão, isto é, em contato direto com a escola e com professores experientes. Para o autor:

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na construção de dispositivos de formação que coloquem os professores em contato com as realidades do ensino (Nóvoa, 2009, p. 38)

O PIBID, ao inserir licenciandos em escolas públicas desde o início da graduação, sob supervisão de professores experientes e orientação de docentes universitários, materializa essa proposta de formação situada e reflexiva. No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, essa imersão permite que os futuros professores identifiquem, na prática, como o racismo estrutural se manifesta nos discursos, nos materiais didáticos e nas interações em sala de aula.

É precisamente essa vivência reflexiva que o PIBID pode oportunizar. Ao planejar e ministrar aulas, ao observar o trabalho de professores experientes, ao participar do cotidiano escolar, o licenciando tem a chance de experimentar, errar, refletir e reconstruir suas práticas em um ambiente formativo protegido. Como aponta Tardif (2014), os saberes docentes são temporais, isto é, construídos ao longo da carreira e a partir da experiência. O PIBID antecipa essa construção, permitindo que o licenciando inicie seu repertório de saberes e experimentos ainda na formação inicial. No que tange especificamente ao letramento crítico antirracista no ensino de Língua Portuguesa, o PIBID pode atuar em múltiplas dimensões. A primeira delas é a análise e produção de materiais didáticos. Os licenciandos, em contato com as salas de aula, podem identificar estereótipos raciais em livros didáticos, propor atividades que valorizem autorias negras e construir sequências didáticas que problematizam discursos racistas.

A mediação de leitura com perspectiva crítica, o trabalho com a diversidade linguística. Pois como argumenta Bagno (2017), o preconceito linguístico é uma das faces do racismo, e combatê-lo exige uma pedagogia que valorize as variedades do português brasileiro, especialmente aquelas de matriz africana. O PIBID pode ser o espaço para que licenciandos desenvolvam propostas de ensino que partam da realidade linguística dos alunos,

desconstruindo a hierarquização entre "certo" e "errado" e promovendo o respeito às diferenças.

Entretanto, para que o PIBID cumpra esse papel formativo, é necessário que suas ações sejam intencionalmente orientadas para a educação das relações étnico-raciais. Como alertam Souza e Fetzner (2017), ao analisarem experiências do PIBID/UNIRIO no curso de Pedagogia, nem toda experiência no programa é automaticamente formadora para a perspectiva antirracista. As autoras argumentam que:

Além de dar uma atenção especial aos currículos dos cursos de formação de professores, é preciso se preocupar com a possibilidade de potencializar o pensar crítico na formação dos professores que já estão vivenciando o magistério. (...) É preciso ver os conhecimentos escolares como suspeitos de servirem a interesses específicos (Souza; Fetzner, 2017, p. 6)

Nessa direção, as autoras defendem que o potencial formativo do PIBID para a educação das relações étnico-raciais depende da adoção de uma perspectiva de interculturalidade crítica, que problematize os saberes hegemônicos e possibilite a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a superação do racismo estrutural. Sem essa intencionalidade formativa, o programa corre o risco de reproduzir as mesmas práticas eurocêntricas que se pretende combater, seguindo por esta direção, Pimenta e Lima (2019) defendem que o estágio e programas como o PIBID devem superar a visão da prática como mera aplicação de teoria, constituindo-se como pesquisa da prática. Os licenciandos são convidados a investigar a realidade escolar, a problematizá-la e a construir intervenções fundamentadas teoricamente. No caso da educação antirracista, essa postura investigativa é fundamental para que os futuros professores possam compreender como o racismo opera na escola e como a Língua - Portuguesa pode se opor a ele..

Assim, o PIBID, quando orientado por princípios críticos e articulado à educação das relações étnico-raciais, constitui-se como um espaço de formação para o letramento crítico antirracista. Mais do que um programa de bolsas, ele pode ser entendido como um dispositivo de resistência e transformação, que forma professores capazes de ler o mundo de forma crítica e de atuar sobre ele por meio da literatura, da linguística e dos conhecimentos empíricos.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritivo-analítica, ao buscar compreender os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID no que se refere à promoção de um letramento crítico para as relações étnico-raciais. Essa abordagem se aproxima da perspectiva adotada por Souza e Fetzner (2017), ao analisarem

a formação inicial de professores no contexto do PIBID, uma vez que as autoras destacam que:

Os licenciandos, os professores supervisores e os coordenadores de subprojetos desenvolveram pesquisa sobre e com a docência, com a escola, em grupos de discussão que, desde uma perspectiva qualitativa e dialógica, aprofundam questões que se apresentam como importantes no exercício da docência (Souza; Fetzner, 2017, p. 9).

Nesse sentido, a metodologia proposta pelas autoras dialoga diretamente com o objetivo desta pesquisa, pois compreende o PIBID não apenas como um espaço de aplicação de técnicas pedagógicas, mas como um campo de investigação crítica sobre a prática docente e sobre as relações raciais no cotidiano escolar.

Os estudos foram desenvolvidos com base nas observações realizadas em ambiente escolar, durante a atuação do discente como bolsista do PIBID de Língua Portuguesa em escola pública parceira do programa. As observações compreendem práticas pedagógicas, interações em sala de aula tanto com alunos como com professores pibidianos, atividades propostas e discursos mobilizados no ensino de Língua Portuguesa, especialmente aqueles relacionados às questões étnico-raciais, identidade racial e letramento crítico.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizam-se registros de observação, anotações de campo e relatos reflexivos produzidos ao longo das atividades desenvolvidas enquanto bolsista PIBID. Esses registros possibilitaram a identificação de como as ações pedagógicas abordam a educação com foco nas relações étnico-raciais no cotidiano escolar, considerando a valorização de saberes historicamente marginalizados no espaço escolar, conforme defendem abordagens pedagógicas comprometidas com epistemologias da negritude (Paulek, 2022, p.9).

O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), abordagem amplamente utilizada em pesquisas qualitativas na educação por permitir a descrição sistemática e a interpretação dos sentidos presentes nos discursos. Opta-se pela modalidade temática, que busca identificar núcleos de sentido que emergem da comunicação e que revelam significados relevantes para o objeto investigado.

O processo analítico foi organizado em três etapas, conforme Bardin (2016):

1. Pré-análise: organização do material a ser analisado, compreendendo a leitura flutuante dos registros, relatório do bolsista e plano de aula, bem como a constituição do corpus da pesquisa. Foram submetidos à leitura flutuante os seguintes documentos: (a) o plano de aula da regência; (b) o registro de observação do bolsista; (c) o relato reflexivo do bolsista.

2. Exploração do material: etapa de codificação e categorização. Nesta fase, os dados foram recortados em unidades de registro (temas) e, posteriormente, agregados em categorias

analíticas. As categorias foram definidas de duas formas:

Categorias a priori: baseadas no referencial teórico da pesquisa, especialmente os conceitos de letramento crítico (Kleiman, 1995), educação das relações étnico-raciais (Gomes, 2017) e racismo estrutural (Munanga, 2005), Educação Antirracista (Brasil, 2005) e sobre como ser um educador antirracista (Carine, 2023).

Categorias emergentes: construídas a partir da leitura do material empírico, como: plano de aula, relatório do bolsista e considerando os temas recorrentes nos discursos dos participantes.

3. Tratamento dos resultados e interpretação: síntese e interpretação das categorias à luz do referencial teórico, buscando responder à pergunta de pesquisa e dialogar com a literatura da área.

Considerando os objetivos deste estudo, as categorias analíticas foram organizadas em dois eixos complementares:

Eixo 1 – Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais

Categoria 1.1: Concepções de ERER presentes nas ações do PIBID

Categoria 1.2: Estratégias didático-pedagógicas voltadas à diversidade racial

Categoria 1.3: Percepções do bolsista sobre racismo no ambiente escolar

Eixo 2 – Letramento crítico e formação docente

Categoria 2.1: Abordagens de leitura e análise crítica de discursos

Categoria 2.2: Reflexões do licenciando sobre sua prática

Categoria 2.3: Tensões e desafios na incorporação da perspectiva antirracista

A interpretação e inferência dos resultados foram realizadas à luz dos referenciais teóricos da educação antirracista e do letramento crítico, com base em autores como Freire (1996), hooks (2013), Gomes (2021), Munanga (2012) e Paulek (2022). Busca-se compreender como as práticas observadas reproduzem, tensionam ou subvertem o racismo estrutural, e de que maneira promovem ou não um letramento crítico antirracista.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A presente análise foi conduzida nos termos da metodologia proposta por Bardin (2016), organizando-se nas três etapas subsequentes: (1) pré-análise e constituição do corpus; (2) exploração do material e categorização; (3) tratamento dos resultados e interpretação à luz do referencial teórico, que articula as contribuições de Carine (2023), em Como ser um educador

antirracista, e as diretrizes oficiais contidas em Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 (Brasil, 2005). O corpus analítico é constituído pelos registros de observação da regência realizada no âmbito do PIBID, pelo plano de aula intitulado “A Literatura e os Grandes Temas da Vida: Amor, Morte e Identidade”, e pelo relato reflexivo do bolsista-pesquisador acerca das dificuldades e limites da atividade.

4.1 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E SUAS LIMITAÇÕES

Uma leitura atenta do plano de aula (Apêndice A) revela aspectos fundamentais para a compreensão do que se pretendia e do que efetivamente se realizou. O documento evidencia:

Primeiro: uma tensão estrutural entre abertura e fechamento. O plano propõe, em seu desenvolvimento, a inclusão de uma música de funk de TZ do Coronel como forma de “abranger os conhecimentos periféricos brasileiros”. No entanto, essa abertura convive com um objetivo geral que permanece ancorado na abstração universalizante: “Refletir, por meio da leitura e da interpretação de textos literários, sobre temas universais como amor, morte e identidade”. A noção de “universal”, como alerta Carine (2023, p. 25), não é neutra: ao não perguntar “de que universal se trata?”, o plano opera a partir de um lugar não declarado, mas que, na prática, é eurocêntrico.

Segundo: a ausência de qualquer menção à EREER ou ao letramento crítico antirracista nos objetivos, conteúdos ou avaliação. O plano fala em “interpretar textos de maneira crítica e reflexiva”, mas não especifica o que essa criticidade significa, nem contra o quê ou contra quem se exerce. Não há menção a racismo, a identidade racial, a autorias negras, a análise de discursos discriminatórios ou à desconstrução de estereótipos. A palavra “identidade” aparece, mas desracializada, tratada como tema abstrato, descolado das experiências concretas dos alunos da EJA, que são majoritariamente negros, periféricos e pessoas do interior.

Terceiro: uma desconexão entre os recursos didáticos e a potencialidade crítica do texto periférico. O plano lista como bibliografia: Andrade (poesia clássica), Coronel (funk) e Freire (Pedagogia da Autonomia). A presença de Freire é significativa como inspiração teórica, mas o plano não operacionaliza sua perspectiva dialógica e problematizadora. A música de funk, que poderia ser um potente texto para denunciar o apagamento de identidades pretas e a necropolítica, como Carine (2023, p. 62-63) diferencia práticas antirracistas de práticas que meramente “ilustram” a cultura negra, é tratada como um recurso a mais, sem centralidade epistêmica.

Unidades de registro iniciais

Seguindo a orientação metodológica, foram identificadas as seguintes unidades de

registro (temas) para análise aprofundada:

Unidade de Registro	Fonte	Descrição
UR1 - Ausência de problematização racial	Plano de aula	O tema “identidade” é tratado de forma universalizante, sem qualquer menção à racialidade como marcador social
UR2 - Inclusão do funk como texto periférico	Plano de aula; Relatório	Há intenção de “abranger conhecimentos periféricos”, mas sem problematização do racismo
UR3 - Baixa participação dos alunos Bolsista registra:	Relatório	“Infelizmente os alunos do EJA não foram tão participativos”
UR4 - Estranhamento da escrita manual	Relatório; Anotações	“Muitos dos alunos sentiram estranheza ao utilizar da escrita a mão... optando por escrever escondidos ou com abreviações”
UR5 - Recurso a abreviações do WhatsApp	Relatório	Alunos utilizaram linguagem digital como forma de expressão
UR6 - Percepção do bolsista sobre a lacuna antirracista	Relatório	“A atividade não chegou ao letramento crítico ou antirracista”
UR7 - Falas dos alunos sobre os textos	Anotações	“Isso aí é mais velho que eu”, “Não tenho tempo de ler, trabalho na feira o dia todo”, “Entendi nada”, “Baixa o volume”
UR8 - Reflexão do bolsista sobre seu próprio processo	Anotações	“Senti receio em trabalhar especificamente letramento crítico e antirracista... houve o meu enrijecimento mental”
UR9 - Intervenções do professor supervisor	Anotações	“O professor supervisor constantemente atrapalhar a aula... regredindo a aula do estudante como ser passivo”
UR10 - Produções não compartilhadas por vergonha linguística	Anotações	“Um discente escreveu sobre querer ser cantor, mas não quis apresentar, pois 'não estava escrita certa”

4.1.1 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL: CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO

A segunda etapa consistiu na codificação e categorização propriamente ditas. Seguindo os procedimentos descritos na metodologia, os dados foram recortados em unidades

de registro (temas) e, posteriormente, agregados em categorias analíticas. Foram utilizadas duas modalidades de categorização: as categorias a priori, definidas com base no referencial teórico da pesquisa (que articula Carine, 2023, e Brasil, 2005), e as categorias emergentes, construídas a partir da leitura do material empírico.

Eixo 1 - Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais

Categoria 1.1 (a priori): Concepções de EREER presentes nas ações do PIBID

Esta categoria foi definida a partir do referencial teórico de Gomes (2017; 2021), mobilizado em Brasil (2005), e de Carine (2023). Ambos os referenciais concebem a Educação para as Relações Étnico-Raciais não como um tema transversal ou uma data comemorativa, mas como uma reorientação curricular e pedagógica que enfrenta o racismo estrutural. O documento do MEC, na introdução de Cavalleiro(2005), é explícito ao afirmar que “o silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais” (Brasil, 2005, p. 11). Carine (2023, p. 19-20) aprofunda essa análise ao denunciar a “colonialidade do saber” como o padrão epistêmico que estrutura a escola brasileira, no qual “o currículo era pensado e reproduzido a partir de uma perspectiva eurocêntrica, na qual pessoas brancas fundaram todas as formas de conhecimento, apenas elas tinham ancestrais potentes (pensadores, cientistas, reis e rainhas)”.

Aplicada ao corpus, a categoria revelou que a atividade analisada não apresentava nenhuma concepção explícita de EREER. O tema “identidade” foi abordado de forma abstrata e universalizante, sem qualquer menção à racialidade como marcador social central. Essa ausência não é um mero esquecimento; é a reprodução do que Carine (2023, p. 25) descreve como a postura da branquitude, que “se vê e se projeta no lugar de ‘ser genérico’ de ‘sujeito universal’”. Ao não perguntar “o que significa identidade para um jovem ou adulto negro periférico?”, a atividade, sem intenção, manteve uma perspectiva neutra que, na prática, é eurocêntrica. A única referência à cultura periférica foi a música de funk de TZ do Coronel, tratada como ilustração de um “grande tema” (amor, morte, identidade) e não como um texto que, por si só, denuncia o racismo e a necropolítica. Carine (2023, p. 62) alerta para esse risco ao discutir as “práticas antirracistas” na Escola Maria Felipa, diferenciando-as das práticas que meramente “ilustram” a cultura negra sem lhe conferir centralidade epistêmica.

Categoria 1.2 (a priori): Estratégias didático-pedagógicas voltadas à diversidade racial

Esta categoria, ancorada tanto em Carine (2023) quanto nas pesquisas de (Cavalleiro apud Brasil, 2005), prevê a identificação de estratégias que valorizem positivamente a diversidade racial, como a inclusão de autorias negras, a problematização do racismo nos

discursos, a construção de uma autoestima positiva entre estudantes negros e a desconstrução de estereótipos nos materiais didáticos. Carine (2023, p. 77) oferece um exemplo paradigmático de estratégia antirracista ao relatar o projeto “Meu crespo é de rainha”, desenvolvido na Escola Maria Felipa após um episódio de racismo: “paramos todos os projetos que estavam sendo desenvolvidos e iniciamos o projeto antirracista [...] trabalhamos em sala mais livros relacionados ao cabelo afro [...] fizemos ainda um desfile de moda infantil com as crianças, bem como uma sessão de fotos com cada criança vestida de rei ou de rainha”.

A análise do corpus da regência, no entanto, não identificou nenhuma estratégia dessa natureza. Pelo contrário, a atividade baseou-se exclusivamente em textos de autores brancos (Drummond, MPB clássica) e em uma metodologia de leitura e discussão que não racializava o olhar. A produção textual final, embora pudesse ter sido um momento de acolhimento das narrativas dos estudantes, transformou-se em um momento de estranhamento e desconforto, na medida em que exigiu a escrita manual na norma padrão sem problematizar as relações de poder que atravessam essa exigência. (Sousa apud Brasil, 2005, p. 105-106) já havia alertado para o papel das “linguagens escolares subjacentes” na reprodução do preconceito, argumentando que a linguagem “pode ser instrumento de libertação ou de opressão, de mudança ou de conservação”. A exigência da norma padrão como única forma legítima de expressão, sem a devida problematização, operou como instrumento de opressão e conservação, afastando os discentes do contexto racial que a atividade poderia englobar com suas produções, dado o fato de que a maioria conhecia o funk utilizado e gostava da letra, não interpretando apenas como funk/rap proibido.

Categoria 1.3 (emergente): Percepções do bolsista sobre racismo no ambiente escolar

Esta categoria foi construída a partir do relato reflexivo do bolsista-pesquisador e das anotações de campo (Apêndices B e C). No relatório, o bolsista afirma que “infelizmente os alunos do EJA não foram tão participativos” e que “a atividade não chegou ao letramento crítico ou antirracista”. Mesmo limitada, foi identificada a lacuna, o que levou a um primeiro passo do letramento racial, mas não dispôs, no momento da regência, das ferramentas conceituais para interpretar os sintomas que observou.

No entanto, as anotações pessoais do bolsista (Apêndice C) revelam uma percepção mais aprofundada do que o relatório oficial deixou transparecer. O bolsista registra:

Ao elaborar o plano e ter recebido a liberdade do professor orientador, senti receio em trabalhar especificamente letramento crítico e antirracista, notei depois, em uma leitura mais aprofundada, que ao inserir a música de funk e ser ao mesmo tempo orientado pelo docente a se ‘manter no padrão’ e usar literatura clássica. Houve o meu enrijecimento mental para com desenvolver mais o plano a ponto deste assunto racial

específico e trabalhar tal identidade. (Apêndice C, fator 1)

Esta unidade de registro é fundamental: ela revela que a ausência da perspectiva antirracista não foi apenas um “esquecimento”, mas o resultado de um processo de autocensura do bolsista, mediado por pressões institucionais (o professor supervisor orientando a “se manter no padrão”) e por um “enrijecimento mental” decorrente da falta de formação específica. O bolsista queria trabalhar letramento crítico antirracista, mas não se sentiu seguro para fazê-lo.

O estranhamento da escrita manual é descrito, e agora pode ser analisado como possível sintoma do que Carine (2023, p. 56-57) chama de “aprender dói”: “aprender ‘dói’, tanto do ponto de vista psíquico, no sentido de se apropriar do novo e de reestruturar seu pensamento a partir deste, quanto do ponto de vista social”. Para Carine, a dor da aprendizagem é especialmente aguda quando o conhecimento que se está adquirindo exige que o sujeito negro se reconheça como alguém que foi historicamente desqualificado. O aluno que escreve “escondido” está, possivelmente, vivenciando essa dor.

O silêncio dos alunos, registrado pelo bolsista, também pode ser interpretado à luz das pesquisas de (Cavalleiro apud Brasil, 2005, p. 12), que identifica a “pouca ou nenhuma participação em sala de aula” como um dos efeitos do racismo sobre os alunos negros. O bolsista não ter questionado: por que esses alunos estão em silêncio? O que esse silêncio diz sobre a relação deles com a escola, com a linguagem escrita, com o tema da identidade? A ausência dessas perguntas não é uma falha individual do bolsista, mas um indicador da lacuna em sua formação inicial, conforme denunciado por Santos (Brasil, 2005, p. 33-34):

Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Santos apud Brasil, 2005, p. 33)

Eixo 2 - Letramento crítico e formação docente

Categoria 2.1 (a priori): Abordagens de leitura e análise crítica de discursos

Esta categoria, abarcando Kleiman (1995), Rojo (2009) e os conceitos de letramento crítico e letramentos de reexistência (Souza, 2009), todos mobilizados anteriormente, prevê a identificação de práticas de leitura que desvelem as ideologias e relações de poder nos discursos. Carine (2023, p. 78-80) exemplifica esse tipo de abordagem ao descrever seus próprios textos antirracistas, como “Educação química e direitos humanos: o átomo e o genocídio do povo

negro, ambos invisíveis?”, no qual “a finalidade é fazer a denúncia de um problema social que a comunidade negra vive no Brasil há séculos, que é o genocídio”. A análise crítica de discursos, nessa perspectiva, não é uma técnica neutra, mas um gesto político de enfrentamento do racismo estrutural.

A análise do corpus revelou que a atividade não desenvolveu nenhuma abordagem crítica dessa natureza. Os textos foram apresentados para que os alunos refletissem sobre os grandes temas da vida, mas não foram problematizados em suas condições de produção, circulação e recepção. Não houve perguntas sobre: quem escreve esses textos? De que lugar social? Quem está ausente desse cânone? Como o racismo estrutura as possibilidades de quem pode falar de amor, morte e identidade e de quem é silenciado?

A música de funk, que poderia ter sido um potente texto para análise crítica do racismo e da necropolítica, foi tratada como uma ilustração a mais. Carine (2023, p. 62-63) distingue, em sua discussão sobre as práticas da Escola Maria Felipa, entre práticas antirracistas (que denunciam o racismo) e práticas afrocentradas (que afirmam potências negras a partir de si mesmas). A atividade analisada não se enquadra em nenhuma das duas; ela se situa aquém, no território da indiferença racial, onde a questão simplesmente não é colocada. O documento do MEC (2005, p. 11-12) já denunciava essa indiferença como uma forma de violência: “O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas”.

Categoria 2.2 (emergente): Reflexões do licenciando sobre sua prática

Esta categoria foi construída a partir do relato reflexivo do bolsista e das observações registradas durante a regência (Apêndices B e C). Ao refletir sobre a própria prática e identificar a ausência de letramento antirracista na atividade, ele descreve: “foi uma experiência interessante para o crescimento como docente pelo auxílio do PIBID. A atividade não chegou ao letramento crítico ou antirracista.” Essa reflexão, embora ainda rudimentar, é significativa porque revela que o bolsista, ao final da regência, desenvolveu uma consciência sobre o que faltou.

No entanto, as anotações pessoais (Apêndice C) revelam uma reflexão mais densa, que dialoga diretamente com a necessidade de o pesquisador refletir sobre seu próprio processo de planejamento. O bolsista registra duas visões que emergiram da experiência:

Primeira visão: Exigir que sigam a risca o plano de aula e a ideia que eu possuía apenas na minha cabeça, sem verbalizar para eles, como um docente querendo apenas completar a carga horária e terminar a aula, sem usar as produções como algo incluso

na aula.

Segunda visão: Tudo na sala de aula se relaciona: os temas, as perguntas, as respostas, as interações e principalmente o diálogo do docente com o discente. Por ter uma origem humilde e ser PCD, excluí esse lado ao reger essa aula, focando apenas na forma padrão de aula exigida, pelo medo de destoar. Mas ao interagir individualmente com cada aluno/a, percebi uma riqueza identitária. (Apêndice C)

Esta unidade de registro é especialmente relevante porque revela um movimento de metarreflexão: o bolsista não apenas descreve o que aconteceu, mas confronta duas posturas docentes possíveis, a da rigidez em seguir o plano a qualquer custo e a da escuta sensível na percepção da riqueza identitária dos alunos. Ele reconhece que, por medo de “destoar”, ou seja, por pressão institucional e por insegurança decorrente da falta de formação, optou pela primeira postura, mas foi confrontado pela realidade da sala de aula, que lhe mostrou a segunda.

As falas dos alunos: identidades em múltiplas dimensões

As anotações do bolsista (Apêndice C) registram falas dos alunos que revelam diversas dimensões identitárias de idade, de comunidade, de classe, de relação com a cultura escolar. Estas falas, que no momento da regência foram percebidas como dispersões ou resistências, podem ser reinterpretadas como manifestações legítimas de identidades que o planejamento da aula não antecipou nem acolheu.

Identidade geracional e distanciamento do cânone:

“Isso aí é mais velho que eu” (sobre o MPB clássico)

“Lá em casa no interior a gente só escuta rock doido”

Estas falas evidenciam um descompasso entre o repertório cultural valorizado pela escola (MPB clássico, poesia de Drummond) e as referências estéticas dos alunos, que são jovens ou adultos jovens da EJA, com pertencimentos culturais diversos em alguns serem do interior, com preferência pelo famoso “rock doido” da cultura paraense. O bolsista interpretou essas falas como resistência, mas elas também podem ser lidas como um pedido de tradução cultural: os alunos não estavam dizendo “não quero aprender”, mas sim “não reconheço isso como meu” ou “isso não dialoga comigo”.

Identidade de classe e condições materiais de existência:

“Não tenho tempo de ler, trabalho na feira o dia todo”

Esta fala é particularmente reveladora das nuances entre identidade de classe e identidade racial. O aluno da EJA, majoritariamente negro e periférico, não apenas não se reconhece no cânone literário proposto, como também não dispõe das condições materiais: tempo, energia, capital cultural. Para acessá-lo nos termos exigidos pela escola. A exigência de leitura de Drummond, desacompanhada de uma problematização sobre quem pode ter acesso à

literatura e em que condições, opera como um mecanismo de exclusão que se sobrepõe à exclusão racial, reforçando-a.

Identidade linguística e relação com a norma padrão:

“Entendi nada”

“Traduz, professor”

“Fala de amor, eu acho” (seguido de risos)

A linguagem poética de Drummond, com seus jogos de palavras e ambiguidades, foi percebida pelos alunos como algo que precisa ser traduzido, como um código estrangeiro fora da realidade a qual eles se comunicam diariamente. O bolsista, em sua anotação, registrou os risos, mas não aprofunda o que esses risos significam. Rir do que não se entende pode ser uma estratégia de enfrentamento do desconforto, mas também pode ser uma forma de marcar distância de um código cultural que historicamente exclui.

Identidade de gênero e projeto de vida:

“Um discente escreveu sobre querer ser cantor, mas ele não quis apresentar sua pequena redação, pois segundo ele: ‘ela não estava escrita certa’”

“Outra aluna que conversava bastante com os bolsistas fora das aulas, brincava sobre querer ser jogadora e falarem dela em notícias”

Estas duas unidades de registro são particularmente tocantes porque revelam projetos de vida que a escola não valida. O aluno que quer ser cantor, mas não apresenta sua redação por vergonha da norma escrita, está vivenciando a hierarquização entre língua falada (legítima, sua) e língua escrita (ilegítima, “errada”). A aluna que quer ser jogadora e “falarem dela em notícias” revela um desejo de visibilidade e reconhecimento que a escola, ao tratar como brincadeira, pode estar desqualificando um sonho advindo da leitura de mundo.

4.1.2 NUANCES COM A QUESTÃO RACIAL

A análise até aqui permitiu identificar múltiplas dimensões identitárias, mas é necessário perguntar: onde está a raça nessas falas? A resposta é que a raça não aparece explicitamente, mas opera como estrutura de fundo que organiza todas as outras dimensões.

Os alunos da EJA, em escolas públicas periféricas de Bragança-Pará, são majoritariamente negros. Quando um aluno diz “não tenho tempo de ler, trabalho na feira o dia todo”, ele está falando de classe, mas a superexploração do trabalho negro no Brasil é um fenômeno racialmente marcado. Quando outro diz “entendi nada” diante de Drummond, ele está falando de capital cultural, mas o cânone literário que ele não entende é um cânone construído para excluir vozes negras. Quando o aluno não apresenta sua redação porque “não

estava escrita certa”, ele está revelando a internalização da norma branca como única legítima e desenvolvendo ou já tendo desenvolvido um complexo de inferioridade produzido pelo colonialismo.

A atividade, ao não racializar o olhar, tratou a identidade como um tema abstrato, descolado dessas experiências concretas. Mas os alunos, em suas falas, estavam falando de raça o tempo todo, mesmo sem usar a palavra. O bolsista registrou: “tudo na sala de aula se relaciona”. Sim, inclusive a raça, especialmente quando se silencia sobre ela.

Categoria 2.3 (emergente): Tensões e desafios na incorporação da perspectiva antirracista

Esta categoria emergiu da constatação, a partir da análise do corpus, de que a atividade não apenas falhou em incorporar a perspectiva antirracista, mas também revelou tensões estruturais que dificultam essa incorporação. Carine (2023, p. 47-52) dedica um capítulo de seu livro a discutir essas tensões, criticando a tendência das escolas de tratarem o racismo como um ato isolado, cometido por “monstros” ou “desviantes”, e de responderem a ele com medidas pontuais e paliativas. Ela narra sua experiência ao ser procurada por escolas particulares após episódios de racismo:

Nessas conversas, eu desestruturava o foco do diálogo racista e mostrava que, sem um enfrentamento sério e holístico da questão da opressão racial, não havia possibilidade do avanço da nossa conversa. Qual o resultado? Nenhuma das duas escolas me ligou novamente (Carine, 2023, p. 52).

A atividade analisada, guardadas as devidas proporções, reproduz essa lógica em um nível micro: a perspectiva antirracista foi tratada como um “extra”, não como um eixo estruturante da prática pedagógica.

A análise permitiu identificar quatro tensões estruturais:

Tensão 1: Entre intenção e efetivação. O bolsista tinha a intenção de “abranger os conhecimentos periféricos brasileiros” ao incluir o funk. No entanto, essa intenção não se efetivou porque a música foi tratada como ilustração, e não como texto crítico. O bolsista reconhece: “houve o meu enrijecimento mental para com desenvolver mais o plano a ponto deste assunto racial específico” (Apêndice C). A tensão está entre o que o bolsista gostaria de ter feito e o que ele conseguiu fazer, diante das pressões institucionais e da falta de formação.

Tensão 2: Entre a exigência escolar da norma padrão e as práticas linguísticas legítimas dos alunos. Os alunos escrevem “escondidos”, usam abreviações do WhatsApp, produzem textos que não apresentam por vergonha de “não estar escrito certo”. A escola (e o plano de

aula) exige a norma padrão como única forma legítima, sem problematizar essa exigência. Sousa (Brasil, 2005, p. 107) discute essa tensão ao analisar as definições de dicionário que associam “branco” a pureza e “negro” a sujeira, argumentando que “tais definições tendem a consolidar a discriminação”. Da mesma forma, a associação entre “escrita legítima” e “norma padrão”, sem problematização, consolida a discriminação linguística.

Tensão 3: Entre a abordagem desracionalizada da identidade e a experiência racial concreta dos alunos. A atividade falou de identidade sem falar de raça. Os alunos, majoritariamente negros, foram convidados a falar de si sem que as ferramentas para nomear a sua experiência de opressão estivessem disponíveis. O bolsista, em sua anotação, reconheceu que “tudo na sala de aula se relaciona”, mas não tinha o arcabouço teórico para relacionar as falas dos alunos com o racismo estrutural que as atravessa.

Tensão 4: Entre a autonomia do bolsista e as pressões institucionais. O bolsista registra: “o professor supervisor constantemente atrapalhar a aula, no momento que ela começava a engajar, regredindo a aula do estudante como ser passivo” (Apêndice C). Além disso, foi orientado a “se manter no padrão”. Essas pressões institucionais, vindas tanto do professor supervisor quanto de uma cultura escolar que valoriza o “padrão” inibiram o bolsista de desenvolver uma prática mais ousada e efetivamente antirracista, mesmo que de forma inconsciente.

A terceira etapa consistiu na interpretação dos resultados obtidos na categorização, em diálogo com o referencial teórico. Esta interpretação busca ir além da mera descrição das categorias, articulando-as em uma reflexão sobre todo o processo: planejamento, execução e reflexão.

4.2 DA INTENÇÃO À EXECUÇÃO: O QUE O PLANEJAMENTO REVELA

O plano de aula (Apêndice A) foi elaborado com a intenção declarada de “abrange os conhecimentos periféricos brasileiros” por meio da inclusão de uma música de funk. No entanto, a análise do plano revela que essa intenção não foi acompanhada de uma reestruturação dos objetivos, dos conteúdos ou dos critérios de avaliação. O plano permaneceu ancorado em uma perspectiva universalizante e eurocêntrica, tratando o funk como um “acréscimo” a um cânone que permaneceu intacto.

Como o plano poderia ter sido enriquecido a partir de uma perspectiva antirracista? Esta é uma pergunta fundamental para a reflexão formativa.

Em primeiro lugar, os objetivos poderiam ter sido reformulados para incluir a problematização racial. Em vez de “Refletir sobre temas universais como amor, morte e

identidade”, poderia ser: “Analisar como diferentes textos literários e musicais, incluindo produções periféricas, representam a identidade negra, o racismo e a resistência, comparando essas representações com as do cânone eurocêntrico”. Esta reformulação já racializaria o olhar, tornando explícito que a “identidade” não é um tema abstrato, mas uma experiência concreta marcada por raça, classe e território.

Em segundo lugar, os conteúdos poderiam ter sido ampliados para incluir autorias negras. Em vez de trabalhar apenas Drummond e MPB clássica (ambos autores brancos, com exceção de alguns nomes da MPB), o plano poderia ter incluído poetas negros contemporâneos, como Conceição Evaristo (“Poemas da recordação e outros movimentos”), ou rappers que tematizam a identidade negra e o racismo, como Emicida, Criolo ou Racionais MC's. A inclusão do funk de TZ do Coronel teria ganhado outra potência se acompanhada de uma análise das condições de produção desse texto: quem é TZ do Coronel? De onde ele fala?

Em terceiro lugar, as estratégias didáticas poderiam ter sido repensadas para privilegiar a participação ativa dos alunos. Em vez de uma discussão guiada pelo professor, poderiam ter sido organizados grupos de discussão nos quais os alunos comparassem os textos a partir de suas próprias experiências. A produção textual poderia ter sido precedida de uma reflexão sobre as diferentes formas de escrever (WhatsApp, poema, relato oral) e sobre por que algumas formas são consideradas certas e outras erradas.

Em quarto lugar, a avaliação poderia ter incluído critérios relacionados à reflexão sobre raça e identidade, e não apenas à coerência e clareza na produção textual. Que perguntas os alunos fizeram sobre os textos? Que conexões estabeleceram com suas próprias vidas? Que incômodos manifestaram? A avaliação, em uma perspectiva antirracista, não pode ser apenas sobre o produto escrito, mas sobre todo o processo de engajamento crítico.

As anotações do bolsista (Apêndice C) registram falas dos alunos que revelam diversas dimensões identitárias: de idade, de comunidade, de classe, de relação com a cultura escolar. Estas falas, que no momento da regência foram percebidas como dispersões ou resistências, podem ser reinterpretadas como manifestações legítimas de identidades que o planejamento da aula não antecipou nem acolheu.

O estranhamento da escrita manual descrito no relatório: “Muitos dos alunos sentiram estranheza ao utilizar da escrita a mão [...] optando por escrever escondidos ou com abreviações” (Apêndice B), pode ser analisado como sintoma do que Carine (2023, p. 56-57) chama de “aprender dói”: “aprender ‘dói’, tanto do ponto de vista psíquico, no sentido de se apropriar do novo e de reestruturar seu pensamento a partir deste, quanto do ponto de vista social”. Para Carine, a dor da aprendizagem é especialmente aguda quando o conhecimento que

se está adquirindo exige que o sujeito negro se reconheça como alguém que foi historicamente desqualificado. O aluno que escreve "escondido" está, possivelmente, vivenciando essa dor.

O silêncio dos alunos, registrado pelo bolsista, também pode ser interpretado à luz das pesquisas de Cavalleiro (Brasil, 2005, p. 12), que identifica a “pouca ou nenhuma participação em sala de aula” como um dos efeitos do racismo sobre os alunos negros. O bolsista não ter questionado "por que esses alunos estão em silêncio?" é um indicador da lacuna em sua formação inicial, conforme denunciado por Santos (Brasil, 2005, p. 33-34).

4.3 DA EXECUÇÃO À PERCEPÇÃO: O QUE A REGÊNCIA REVELOU

A execução da regência revelou uma lacuna entre o planejado e o vivido. Os alunos não participaram como esperado, manifestaram estranhamento diante da escrita manual, recorreram a abreviações do WhatsApp, fizeram comentários que o bolsista interpretou como resistência (“Isso aí é mais velho que eu”, “Entendi nada”, “Baixa o volume”).

Como já argumentado, essas falas não são meras resistências ou dispersões. Elas são sintomas de uma desconexão estrutural entre a cultura escolar (eurocêntrica, letrada, normativa) e as culturas dos alunos (periféricas, multimodais, diversas). O bolsista, em sua reflexão, reconheceu essa desconexão: “tudo na sala de aula se relaciona”. No entanto, no momento da regência, ele não dispunha das ferramentas para transformar essa percepção em uma intervenção pedagógica.

A percepção mais importante registrada pelo bolsista, e que poderia ter sido o germe de um letramento crítico antirracista, foi a de que os alunos, em suas falas e produções, manifestavam “uma riqueza identitária” que o planejamento da aula não havia antecipado nem acolhido. O aluno que queria ser cantor, a aluna que queria ser jogadora e ser notícia, os alunos que riram da música, os que disseram “traduz, professor”, todos estavam oferecendo ao bolsista um caminho para conectar o conteúdo escolar com suas vidas. O problema é que o caminho não foi percebido como tal no momento.

Se o bolsista tivesse, durante a regência, interrompido o plano previsto e perguntado: “O que vocês acham dessa música? Por que ela tem palavrão? O que ela diz sobre a vida de vocês?”, poderia ter aberto uma discussão produtiva sobre a linguagem, o território, a violência, o desejo. Se tivesse perguntado: “Por que a gente acha que essa forma de escrever é ‘certa’ e a outra é ‘errada’?”, poderia ter iniciado uma desconstrução do preconceito linguístico. Se tivesse perguntado: “O que significa identidade para quem trabalha na feira o dia todo?”, poderia ter racializado a discussão sem precisar usar a palavra “raça” de forma impositiva.

O bolsista não fez essas perguntas porque não se sentiu autorizado ou preparado. A falta

de formação específica em EREER, somada às pressões institucionais para “se manter no padrão”, resultou em uma postura defensiva: “focando apenas na forma padrão de aula exigida, pelo medo de destoar” (Apêndice C). O medo de destoar, ou seja, o medo de sair do que é institucionalmente legitimado, é um dos principais obstáculos à implementação de práticas antirracistas na escola.

A análise das anotações pessoais do bolsista (Apêndice C) revela uma percepção mais aprofundada do que o relatório oficial deixou transparecer. O bolsista registra:

Ao elaborar o plano e ter recebido a liberdade do professor orientador, senti receio em trabalhar especificamente letramento crítico e antirracista, notei depois, em uma leitura mais aprofundada, que ao inserir a música de funk e ser ao mesmo tempo orientado pelo docente a se 'manter no padrão' e usar literatura clássica. Houve o meu enrijecimento mental para com desenvolver mais o plano a ponto deste assunto racial específico e trabalhar tal identidade. (Apêndice C, fator 1)

Esta unidade de registro é fundamental: ela revela que a ausência da perspectiva antirracista não foi apenas um “esquecimento”, mas o resultado de um processo de autocensura do bolsista, mediado por pressões institucionais (o professor supervisor orientando a “se manter no padrão”) e por um “enrijecimento mental” decorrente da falta de formação específica. O bolsista queria trabalhar letramento crítico antirracista, mas não se sentiu seguro para fazê-lo.

O bolsista também reflete sobre seu próprio processo:

Primeira visão: Exigir que sigam a risca o plano de aula e a ideia que eu possuía apenas na minha cabeça, sem verbalizar para eles, como um docente querendo apenas completar a carga horária e terminar a aula, sem usar as produções como algo incluso na aula.

Segunda visão: Tudo na sala de aula se relaciona: os temas, as perguntas, as respostas, as interações e principalmente o diálogo do docente com o discente. Por ter uma origem humilde e ser PCD, excluí esse lado ao reger essa aula, focando apenas na forma padrão de aula exigida, pelo medo de destoar. Mas ao interagir individualmente com cada aluno/a, percebi uma riqueza identitária. (Apêndice C)

Esta unidade de registro é especialmente relevante porque revela um movimento de metarreflexão: o bolsista não apenas descreve o que aconteceu, mas confronta duas posturas docentes possíveis, a da rigidez em seguir o plano a qualquer custo e a da escuta sensível na percepção da riqueza identitária dos alunos. Ele reconhece que, por medo de “destoar”, ou seja, por pressão institucional e por insegurança decorrente da falta de formação, optou pela primeira postura, mas foi confrontado pela realidade da sala de aula, que lhe mostrou a segunda.

O medo de destoar é um dos principais obstáculos à implementação de práticas antirracistas na escola. O bolsista agiu sob o que pode ser chamado de Racionalidade Técnica

Eurocêntrica e refletiu sob a ótica do Letramento de Reexistência. O aluno que não quis ler a redação porque “não estava escrita certa” gerou no bolsista um incômodo pedagógico, mas o que faz o bolsista evoluir não é apenas refletir sobre o erro, é perceber que a sua exigência gramatical silenciou um projeto de vida negro (o aluno que queria ser cantor). É a raça e a classe que dão sentido à reflexão do bolsista, e não a técnica pedagógica isolada.

4.4 DA REFLEXÃO À TRANSFORMAÇÃO: O QUE A EXPERIÊNCIA ENSINA

A experiência analisada não é um fracasso; é um diagnóstico. Ela revela, com clareza, as condições estruturais que dificultam a incorporação da perspectiva antirracista na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, mesmo em um programa como o PIBID, que se propõe a articular teoria e prática em multiletramentos e identidades. O que a experiência ensina sobre o PIBID? Ensina que o PIBID, por si só, não é garantia de formação antirracista, mas sim um enriquecimento para uma análise abrangente do universo da sala de aula como um rio de assuntos que se relacionam entre si. Para que o futuro docente de Língua Portuguesa cumpra seu papel de dispositivo de resistência e transformação, é necessário que suas ações sejam intencionalmente orientadas pela educação das relações étnico-raciais e reconhecimento das diferentes identidades dos alunados. Isso implica:

Formação teórica prévia: Antes da regência, o bolsista precisa ter acesso a conceitos fundamentais como racismo estrutural, letramento crítico, lugar de fala, colonialidade do saber. Sem essa base, ele não terá ferramentas para interpretar os sintomas que observa.

Supervisão reflexiva e antirracista: O professor supervisor precisa estar alinhado com os princípios da EREER e ser capaz de apoiar o bolsista na elaboração de práticas de reexistência, antirracistas e decoloniais em vez de orientá-lo a “se manter no padrão”. A supervisão não pode reproduzir a lógica colonial.

Espaço institucional para análise coletiva da prática: O bolsista precisa de um espaço protegido (como grupos de discussão, seminários de estágio) para compartilhar suas dificuldades, analisar suas regências e construir alternativas. A reflexão solitária (como a que o bolsista fez em suas anotações) é pontual, mas deve ser englobada em um desenvolvimento maior para os futuros docentes e suas problemáticas.

Desnaturalização do “padrão”: O PIBID ao problematizar, de forma sistemática, o que se entende por “boa prática”, “aula bem-sucedida”, “produção textual adequada”, traz a escola pública a qual possui o programa na sua grade, a problematizar esses padrões, que quando não examinados, tendem a ser eurocêntricos e excludentes.

O que a experiência ensina sobre o bolsista-pesquisador? Ensina que a reflexão sobre a

própria prática é um processo contínuo e doloroso. O bolsista, ao escrever suas anotações, assumiu a honestidade de reconhecer seus limites, seus medos, suas contradições. Isso é um gesto de coragem intelectual. A pergunta que fica é: como transformar essa reflexão em ação em futuras regências?

Ao dar um passo importante ao identificar que “tudo na sala de aula se relaciona”. O próximo passo é aprender a relacionar explicitamente com a questão racial. Não se trata de forçar o tema “raça” em todas as aulas, mas de desenvolver um olhar racializado que permita perceber quando a raça está ali, operando silenciosamente, e de ter as ferramentas para trazê-la à tona de forma produtiva.

A síntese analítica, portanto, é: a atividade não alcançou o letramento crítico-antirracista não por erro individual do bolsista, mas porque operou dentro dos limites de uma estrutura curricular e formativa que ainda não descolonizou suas práticas. Os sintomas observados (silêncio, estranhamento, ausência da discussão racial, produções não compartilhadas por vergonha linguística, falas que manifestam identidades não acolhidas) são, portanto, diagnósticos que apontam para a urgência de uma reestruturação profunda da formação inicial de professores de Língua Portuguesa, que incorpore o letramento racial como um eixo estruturante e não como um complemento facultativo.

A experiência, longe de encerrar a questão, abre caminho para a reflexão sobre as potencialidades de programas como o PIBID na formação de educadores antirracistas. O próximo passo, que esta análise espera ter ajudado a iluminar, é o de formar professores que não apenas incluam a voz periférica, mas que ofereçam as ferramentas para que esses sujeitos nomeiem sua própria experiência de opressão e, a partir dela, reescrevam o mundo

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, poderia constituir-se como uma possibilidade concreta para a promoção de um letramento crítico e antirracista no ensino de Língua Portuguesa. Ao longo da investigação, que analisou uma experiência de regência realizada no âmbito do PIBID em uma escola pública de Bragança-Pará, foi possível compreender que esse potencial, embora real, não se concretiza de maneira automática.

A análise, fundamentada nos conceitos de Letramento de Reexistência (Souza, 2009), educação antirracista (Gomes, 2021; Munanga, 2012) e formação reflexiva e docente (Freire, 1996; Nóvoa, 2009; Carine, 2023), revelou um cenário de tensões e limites que, longe de

representar um fracasso, iluminam os desafios estruturais para a formação de professores comprometidos com a equidade racial. A atividade observada, que incluiu uma música de funk periférico como texto para discutir "amor, morte e identidade", partiu de um gesto pedagógico legítimo ao tencionar o cânone escolar. No entanto, a análise sistemática identificou quatro tensões estruturais – entre intenção e efetivação, entre norma padrão e práticas linguísticas legítimas, entre abordagem desracializada e experiência racial concreta, e entre autonomia do bolsista e pressões institucionais – que impediram o avanço para um letramento crítico antirracista.

Essas tensões, longe de serem falhas individuais, são reflexos de uma estrutura curricular e formativa que ainda não descolonizou suas práticas. A experiência, portanto, oferece um diagnóstico importante: o PIBID e os programas universitários, por si só, não criam professores de Língua Portuguesa antirracistas. Para que cumpram seu papel de dispositivo de resistência e transformação, é necessário que suas ações sejam intencionalmente orientadas pela educação das relações étnico-raciais (ERER), indo além da inclusão formal de conteúdos periféricos para uma problematização explícita do racismo estrutural.

Como contribuições práticas, este trabalho aponta para a necessidade de: (a) formação teórica prévia dos bolsistas em conceitos como racismo estrutural, letramento crítico e colonialidade do saber; (b) supervisão reflexiva e antirracista, que apoie o bolsista em práticas de reexistência em vez de orientá-lo a "se manter no padrão"; (c) espaços institucionais para análise coletiva da prática; (d) desnaturalização sistemática do que se entende por "boa prática" e "produção textual adequada".

Reconhece-se que a problemática central aqui discutida não se esgota nesta investigação. A superação do racismo estrutural na escola demanda um movimento amplo, contínuo e multiabrangente. Como limitações da pesquisa, destaca-se a análise de uma única regência, o que não permite generalizações, e a ausência de escuta direta dos alunos em entrevistas ou grupos focais. Sugere-se, para estudos futuros, a realização de pesquisas que acompanhem longitudinalmente a trajetória de bolsistas do PIBID, investigando como as experiências formativas impactam sua prática docente após a conclusão do curso, bem como pesquisas que ouçam os alunos da EJA sobre suas percepções acerca do letramento racial na escola.

A principal contribuição desta pesquisa é demonstrar, com honestidade reflexiva, que o caminho para o letramento crítico antirracista no curso de licenciatura de Língua Portuguesa e em programas como o PIBID não é linear, mas se constrói justamente na análise rigorosa de suas possibilidades e limites. O próximo passo é formar professores que não apenas incluam a

voz periférica, mas que ofereçam as ferramentas para que esses sujeitos nomeiem sua própria experiência de opressão e, a partir dela, reescrevam o mundo.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos; 12).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 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". Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL. **Lei 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, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRITO, J. E. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. **Educação em Foco**, v. 14, n. 18, p. 57-74, 2012. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v14i18.231>.

DEEPSEEK. DeepSeek [modelo de linguagem]. Versão mais recente. Hangzhou: DeepSeek, 2026. Acesso em: 10 fev. 2026.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

EUGÊNIO, Rodney William. **Apropriação cultural**. Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Jandaíra, 2019. (Feminismos Plurais).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São

Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo recreativo**. Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Jandaíra, 2019. (Feminismos Plurais).

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 6-14, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. São Paulo: Global, 2005.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PAULEK, Jean Carlos. **Cultura e música afro brasileira como ferramenta de ensino de arte**. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, Maria Elena Viana; FETZNER, Andrea Rosana. Educação étnico-racial e interculturalidade crítica na escola: formação inicial de professores por meio do PIBID. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 2, n. 3, p. 5-23, 2017. DOI: 10.12957/riae.2016.25738. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/25738>. Acesso em: 14 dez. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes,

2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A: PLANO DE AULA

Roteiro básico para Plano de Aula

(Cada aula obedecerá a um plano específico)

I. Plano de Aula: Data: 12 de Junho de 2025
II. Dados de Identificação: Escola: Augusto Corrêa Professor (a): Luan do Lago Duarte Professor (a) estagiário (a): David Gabriel, Euzinara Corrêa, Sandrely Cunha Disciplina: Língua Portuguesa Série: EJA - Ensino Médio Turma: 1° ao 3° ano Período: Norturno
III. Tema: A Literatura e os Grandes Temas da Vida: Amor, Morte e Identidade Conceito fundamental: A literatura como expressão da condição humana, refletindo experiências universais como amor, perda, busca de sentido e construção da identidade.
IV. Objetivos: a serem alcançados <u>pelos alunos e não pelo estagiário</u> ; objetos da avaliação (item VIII); Objetivo geral: Refletir, por meio da leitura e da interpretação de textos literários, sobre temas universais como amor, morte e identidade, compreendendo como esses temas estão presentes na vida e na produção literária Objetivos específicos: Identificar os temas centrais nas obras literárias lidas. Comparar diferentes visões de amor, morte e identidade apresentadas nos textos. Interpretar textos de maneira crítica e reflexiva. Produzir textos orais ou escritos que expressem suas próprias reflexões sobre os temas.
V. Conteúdo: - Leitura e análise de textos poéticos e narrativos curtos sobre amor, morte e identidade. - Discussão sobre como a literatura reflete os sentimentos e experiências humanas. - Apresentação de MPB Clássico e uma música de funk. - Produção de texto: relato pessoal, poema ou reflexão.
VI. Desenvolvimento do tema: 1. Motivação: Exibição de uma música ou poesia que fale sobre amor ou saudade, em específico o "Poema de Sete Faces" de Carlos Drummond de Andrade). 2. Leitura compartilhada: Textos curtos (poemas, trechos de contos ou crônicas).

3. Momento de escuta da música “Qual o Seu Desejo?” do cantor TZ do Coronel. 4. Discussão guiada: O que o texto diz sobre amor, morte ou identidade? Você se identifica? 5. Atividade prática: Produção de um texto (poético, relato pessoal ou reflexão) abordando um desses temas. 6. Socialização: Alunos leem ou apresentam suas produções para a turma.
VII. Recursos didáticos: 1. Quadro branco e pincel 2. Textos impressos (poemas, crônicas, trechos de contos) 3. Cadernos 4. Folhas de papel 5. Canetas e Lápis
VIII. Avaliação: - Participação nas discussões. - Compreensão dos textos por meio das respostas às questões propostas. - Qualidade e coerência na produção textual (clareza na expressão de ideias, relação com o tema trabalhado).
XIX. Bibliografia: Andrade, Carlos Drummond de. Poesia Completa. Companhia das Letras. Coronel, TZ do. “Qual o Seu Desejo?” Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Paz e Terra.

APÊNDICE B: RELATÓRIO PIBID

Atividade 8 :

Bolsistas David e Sandrely fizeram sua primeira regência, sob a supervisão do professor Luan na Escola Augusto Corrêa

Tema: Representação do amor, morte, tristeza, identidade e demais sentimentos nas diferentes literaturas, apresentando poesia, MPB clássico e uma música de funk, assim visando abranger os conhecimentos periféricos brasileiros.

Infelizmente os alunos do EJA não foram tão participativos, mas foi uma experiência interessante para o crescimento como docente pelo auxílio do PIBID. A atividade não chegou ao letramento crítico ou antirracista.

Muitos dos alunos sentiram estranheza ao utilizar da escrita a mão para representar os próprios sentimentos, alguns até optando por escrever escondidos ou com abreviações comumente usadas no aplicativo de conversas WhatsApp, ou simplesmente optaram por uma redação na norma padrão.

APÊNDICE C: ANOTAÇÕES DO BOLSISTA

Durante e após a atividade, notei alguns fatores importantes que preferi anotar como algo para ler futuramente e ou adaptar nos meus planos de aula e aplicar como docente independente ou escrever um trabalho sobre.

1º Fator: Ao elaborar o plano e ter recebido a liberdade do professor orientador, senti receio em trabalhar especificamente letramento crítico e antirracista, notei depois, em uma leitura mais aprofundada, que ao inserir a música de funk e ser ao mesmo tempo orientado pelo docente a se “manter no padrão” e usar literatura clássica. Houve o meu enrijecimento mental para com desenvolver mais o plano a ponto deste assunto racial específico e trabalhar tal identidade.

2º Fator: O estranhamento e falta de participação dos alunos, ao reduzir a aula a simplesmente MPB clássico, um funk e literatura brasileira de “nicho”, notei os alunos divididos entre tentar compreender a aula, se enturmarem e não entenderem como todo aquele momento iria ajudar na pontuação do semestre. Além do professor supervisor constantemente atrapalhar a aula, no momento que ela começava a engajar, regredindo a aula do estudante como ser passivo. Todos esses fatores foram em sua maioria muito pesados como formas de decepção, profissional e pessoal.

3º Fator: Ter ouvido, mas, não ter escutado os alunos, mesmo visando uma temática específica, sem trabalhar especificamente ela (letramento crítico e antirracista). A regência trouxe falas e algumas interações com alguns alunos, muito interessantes sobre seu meio social e opiniões, dentro da própria temática da aula sobre identidade ao todo.

Ao apresentar o MPB clássico, uns dois alunos falaram:

“Isso aí é mais velho que eu”

“Lá em casa no interior a gente só escuta rock doido”

Mostrando o funk e ouvindo algumas risadas das palavras de baixo calão na letra:

“Essa é boa, professor”

“Nem sabia que podia ouvir isso na escola”

“Baixa o volume”

Partindo para a literatura clássica, só fui notar depois como as falas carregam identidade, vivências do meio social, alunos falaram:

“Não tenho tempo de ler, trabalho na feira o dia todo”

“Entendi nada”

“Traduz, professor”

“Fala de amor, eu acho”

E alguns alunos riram

A atividade me forneceu duas visões como professor

Primeira visão: Exigir que sigam a risca o plano de aula e a ideia que eu possuía apenas na minha cabeça, sem verbalizar para eles, como um docente querendo apenas completar a carga horaria e terminar a aula, sem usar as produções como algo incluso na aula.

Segunda visão:

Tudo na sala de aula se relaciona: os temas, as perguntas, as respostas, as interações e principalmente o diálogo do docente com o discente, por ter uma origem humilde e ser PCD, exclui esse lado ao reger essa aula, focando apenas na forma padrão de aula exigida, pelo medo de destoar. Mas ao interagir individualmente com cada aluno/a, percebi uma riqueza identitária.

Um discente escreveu sobre querer ser cantor, mas ele não quis apresentar sua pequena redação, pois segundo ele: “ela não estava escrita certa”

Outra aluna que conversava bastante com os bolsistas fora das aulas, brincava sobre querer ser jogadora e falarem dela em notícias.

Tenho um medo gigante de ser professor e principalmente de ser professor que não escuta os marginalizados.