



**INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURA (ILL)
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM (PPGLin)
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM (MEL)**

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS ENTRE A PRESCRIÇÃO E A
ESCOLA: RAÇA, CLASSE E TERRITÓRIO NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM FORTALEZA**

DOUGLAS DAVID SOUSA SILVA

REDENÇÃO – CE

2026

DOUGLAS DAVID SOUSA SILVA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS ENTRE A PRESCRIÇÃO E A
ESCOLA: RAÇA, CLASSE E TERRITÓRIO NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGLin), do Instituto de Linguagens e Literaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira

REDENÇÃO – CE

2026

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Silva, Douglas David Sousa.

S578p

Políticas linguísticas educacionais entre a prescrição e a escola: raça, classe e território no ensino de língua portuguesa em Fortaleza / Douglas David Sousa Silva. - Redenção, 2026.
134f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Políticas linguísticas. 3. Classes sociais. 4. Raças. 5. Territórios. I. Título

CE/UF/BSCP

CDD 469.8

DOUGLAS DAVID SOUSA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGLin), do Instituto de Linguagens e Literaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira

Aprovada em: 14/05/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

(Professor Orientador)



Documento assinado eletronicamente por **ALEXANDRE COHN DA SILVEIRA, PROFESSOR(A) DO MAGISTÉRIO SUPERIOR**, em 15/05/2026, às 08:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Profa. Dra. Gislene Lima Carvalho

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

(1ª Examinadora)



Documento assinado eletronicamente por **GISENE LIMA CARVALHO, PROFESSOR(A) DO MAGISTÉRIO SUPERIOR**, em 15/05/2026, às 10:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Profa. Dra. Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB/MALÊS)

(2ª Examinadora)



Documento assinado eletronicamente por **SABRINA RODRIGUES GARCIA BALSALOBRE, PROFESSOR(A) DO MAGISTÉRIO SUPERIOR**, em 15/05/2026, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Dedico à minha mãe, Denise, cuja ausência se fez presença. Você mora em cada palavra deste trabalho, em cada passo que dei para chegar até aqui.

À minha irmã Dara, que foi casa nos dias de peso; às minhas sobrinhas Ana Alicia e Ana Sophia, que são a leveza que me lembra por que seguir; e ao meu pai, Airton, cuja presença também é parte desta história.

Ao meu orientador, Alexandre, que transformou orientação em escuta, e escuta em acolhimento. Sua presença foi essencial nesta travessia.

A todos os professores e pesquisadores da Linguística e da Educação que ensinam, pesquisam e resistem, mesmo diante das dificuldades. Este trabalho também é feito da esperança de vocês.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui significa, para mim, muito mais do que concluir uma etapa acadêmica. Este trabalho é resultado de um percurso atravessado por aprendizados, perdas, recomeços e, sobretudo, pelo apoio de pessoas e instituições que contribuíram, de diferentes formas, para que eu pudesse concluí-lo. Por isso, não poderia encerrar esta etapa sem registrar meus agradecimentos.

À minha mãe, Denise, que não pôde testemunhar este momento, mas cuja memória permanece presente em cada etapa desta trajetória. Sua ausência foi um dos desafios mais significativos deste percurso, e concluir este trabalho também é, para mim, uma forma de honrar o que ela representou em minha formação.

À minha família, em especial à minha irmã, Dara, às minhas sobrinhas, Ana Alícia e Ana Sophia, e ao meu pai, Airton, agradeço pelo apoio, pelo incentivo e pela presença constante, sobretudo nos momentos em que a conclusão deste trabalho pareceu mais difícil.

Ao meu namorado, Neto Rodrigues, agradeço pela compreensão diante das ausências e do tempo dedicado a esta pesquisa, e pelo apoio constante ao longo desta etapa.

Aos meus amigos, em especial Cassiane, Miriã e Mariana, agradeço pela presença, pela escuta e pelo incentivo ao longo desta caminhada.

Ao meu orientador, professor Alexandre, expresso minha profunda gratidão pela orientação, pela paciência e pela compreensão ao longo deste processo. Agradeço por ter acolhido as dificuldades enfrentadas ao longo da pesquisa e por ter compreendido que a produção acadêmica também é atravessada pelas condições emocionais e subjetivas de quem pesquisa. Sua conduta diante das questões relacionadas à minha ansiedade foi fundamental para que eu compreendesse que o percurso de uma pesquisa pode ser conduzido com respeito aos próprios limites e tempos, e não apenas pela cobrança e pela produtividade. Sua orientação foi essencial não somente para a construção desta dissertação, mas também para minha formação enquanto pesquisador.

À professora Gislene, agradeço por ter acreditado em mim desde o início da minha trajetória acadêmica, contribuindo para que eu me reconhecesse como capaz de construir uma carreira na pesquisa. À professora Sabrina, agradeço pelas contribuições generosas apresentadas nas bancas de qualificação e defesa, fundamentais para o amadurecimento deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGLin) e aos professores e professoras da UNILAB que marcaram minha trajetória, agradeço pelo apoio institucional e pelas contribuições que integram minha formação acadêmica. Ao Grupo de Estudos em Políticas Linguísticas e Discurso (PODI), agradeço pelas discussões e parcerias que contribuíram para o desenvolvimento das reflexões que sustentam este trabalho.

À Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), registro uma gratidão especialmente profunda. Ingressei nesta universidade em um momento particularmente delicado de minha vida, ainda atravessado pelo luto pela perda de minha mãe. As políticas de permanência estudantil tiveram papel fundamental para que eu pudesse concluir minha graduação e permanecer na universidade em um momento em que as condições materiais e emocionais poderiam ter interrompido minha trajetória.

Agradeço à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio à pesquisa e pela concessão da bolsa no âmbito do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG), vinculada ao projeto “Formação de Professores para o Desenvolvimento Social no Ceará”, fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço, por fim, aos professores e às professoras da educação brasileira que, apesar das dificuldades e da desvalorização da profissão, continuam atuando em suas salas de aula e acreditando no potencial transformador da educação, em especial àqueles que atuam nas escolas públicas deste país.

Esta dissertação não é apenas resultado de leituras, escritas e discussões acadêmicas: ela também reflete uma trajetória pessoal marcada por desafios que precisaram ser enfrentados para que este trabalho pudesse ser concluído. A todos que, de diferentes formas, contribuíram para que eu chegasse até aqui, deixo meu sincero agradecimento.

*No ar parei, sei que estou
Dirijo a vida pelo retrovisor
É este o meu supremo poder
Cassiano, “A Casa de Pedra”*

RESUMO

Este estudo analisa como as políticas linguísticas educacionais voltadas ao ensino de Língua Portuguesa se materializam em uma escola pública de ensino médio localizada no bairro Sapiroanga, em Fortaleza-CE, considerando as relações entre raça, classe e território. A pesquisa, de natureza qualitativa e documental, fundamenta-se nos estudos de políticas linguísticas de Spolsky (2009), Bakhtin (2011) e Ball (2012), articulados às discussões sobre raça, desigualdade e educação desenvolvidas por Gomes (2005), Fanon (2008) e Nascimento (2019). O corpus é constituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, documentos analisados a partir das relações entre as orientações oficiais e as condições concretas de sua implementação. Os resultados evidenciam que a materialização das políticas linguísticas educacionais é atravessada pelas especificidades do território e pelas desigualdades econômicas, raciais e educacionais que caracterizam a comunidade escolar. Questões relacionadas à segurança pública, às condições socioeconômicas e aos impactos da pandemia de Covid-19 também interferem nas práticas pedagógicas e nas possibilidades de efetivação das políticas curriculares. Nesse contexto, o trabalho docente assume papel relevante na mediação entre as prescrições dos documentos oficiais e as demandas concretas dos estudantes, exigindo práticas pedagógicas atentas às dimensões de raça, classe e território. A análise também evidencia avanços na incorporação da diversidade e das desigualdades nos documentos curriculares, mas revela limites para sua efetivação diante das condições estruturais do contexto investigado. Conclui-se que as políticas linguísticas educacionais não se concretizam de maneira uniforme, mas são resignificadas nas práticas e nas relações estabelecidas no espaço escolar. Sua efetivação requer, portanto, o diálogo entre as orientações curriculares e as condições históricas, sociais e territoriais da comunidade, reconhecendo as desigualdades que atravessam o ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Políticas linguísticas educacionais; Documentos curriculares; Raça e classe; Território.

ABSTRACT

This study analyzes how educational language policies aimed at Portuguese Language teaching are implemented in a public high school located in the Sapiranga neighborhood, in Fortaleza, Ceará, considering the relationships between race, class, and territory. The research is qualitative and documentary in nature and is grounded in language policy studies by Spolsky (2009), Bakhtin (2011), and Ball (2012), articulated with discussions on race, inequality, and education developed by Gomes (2005), Fanon (2008), and Nascimento (2019). The corpus consists of the National Common Curricular Base (BNCC), the Ceará Reference Curricular Document (DCRC), and the school's Political-Pedagogical Project (PPP), which are analyzed in relation to the connections between official guidelines and the concrete conditions of their implementation. The results show that the implementation of educational language policies is influenced by the specific characteristics of the territory and by the economic, racial, and educational inequalities that characterize the school community. Issues related to public safety, socioeconomic conditions, and the impacts of the COVID-19 pandemic also affect pedagogical practices and the possibilities of implementing curricular policies. In this context, teaching plays a relevant role in mediating between the prescriptions of official documents and students' concrete needs, requiring pedagogical practices attentive to the dimensions of race, class, and territory. The analysis also reveals advances in the incorporation of diversity and inequalities into curricular documents, while highlighting limitations to their implementation given the structural conditions of the context investigated. It is concluded that educational language policies are not implemented uniformly but are reinterpreted through the practices and relationships established within the school. Their implementation therefore requires dialogue between curricular guidelines and the historical, social, and territorial conditions of the community, recognizing the inequalities that shape Portuguese Language teaching.

Keywords: Educational language policies; Curricular documents; Race and class; Territory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Político do Estado do Ceará e localização de Fortaleza	67
Figura 2 - Mapa de Fortaleza com destaque no bairro Sapiroanga	68
Figura 3 - Vista aérea da EEMTI João Nogueira Jucá (Sapiroanga, Fortaleza/CE).....	70
Figura 4 - Vista lateral das instalações da EEMTI João Nogueira Jucá	70
Figura 5 - Vista frontal da EEMTI João Nogueira Jucá com presença de unidade móvel de segurança	71
Figura 6 - Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da EEMTI João Nogueira Jucá (2017–2023)	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do campo semântico e das palavras-chave (tags).....	77
Quadro 2 - Estudo Comparativo Geral de Abordagem Curricular: BNCC e DCRC	79
Quadro 3 - Mapeamento Detalhado e Comparativo da Categoria Raça (BNCC e DCRC)	84
Quadro 4 - Mapeamento Detalhado e Comparativo da Categoria Classe Social.....	91
Quadro 5 - Mapeamento Detalhado e Comparativo da Categoria Território	99
Quadro 6 - Mapeamento do PPP da Escola: Materialidade Textual e Categorias Analíticas...	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução das Matrículas na EEMTI João Nogueira Jucá por Modalidade (2020–2025):	71
Tabela 2 - Taxas Comparativas de Rendimento Escolar no Ensino Médio (2024)	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDRA	Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdades Raciais
CUCA	Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EBC	Empresa Brasil de Comunicação
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ILL	Instituto de Linguagens e Literaturas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MAPA	Mapa do Analfabetismo no Brasil
MEC	Ministério da Educação
MEL	Mestrado em Estudos da Linguagem
ONG	Organização Não Governamental
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PENESB	Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira
PL	Política Linguística
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPGLin	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC-CE	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
SEÇÃO I – POLÍTICAS LINGUÍSTICAS – RAÇA, CLASSE E TERRITÓRIO.....	26
1.1. Políticas linguísticas.....	26
1.2. Planejamentos linguísticos para as Políticas Linguísticas	30
1.3. Raça, classe e território	34
SEÇÃO II – FORMAÇÃO DOCENTE - INTEGRAÇÃO, EQUIDADE E PENSAMENTO CRÍTICO	41
2.1. Políticas Linguísticas e Formação Docente	43
2.1.1. O entendimento de identidades para o processo formativo.....	43
2.2. Formação inicial e continuada	47
2.3. Ensino de línguas: raça, classe e território.....	55
SEÇÃO III: PERCURSO METODOLÓGICO	63
SEÇÃO IV – TERRITÓRIO, DESIGUALDADE E CAMPO DE PESQUISA: A EMTI JOÃO NOGUEIRA JUCÁ NO BAIRRO SAPIRANGA.....	66
4.1. O Bairro Sapiranga no Contexto Socioespacial de Fortaleza.....	67
4.2 A EEMTI João Nogueira Jucá: Caracterização Institucional e as Implicações do Tempo Integral.....	70
4.3. Indicadores Educacionais, Desigualdades Raciais e o Comparativo de Rendimento	72
SEÇÃO V - CONFIGURAÇÕES DE RAÇA, CLASSE E TERRITÓRIO NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....	76
5.1. Procedimentos e Critérios de Análise dos Dados	76
5.2. A Categoria Raça nos Documentos Curriculares (BNCC e DCRC)	84
5.3. A Categoria Classe Social nos Documentos Curriculares (BNCC e DCRC).....	91
5.4. A Categoria Território nos Documentos Curriculares (BNCC e DCRC).....	99
5.5. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EEMTI João Nogueira Jucá.....	104

CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
Referências	126

INTRODUÇÃO

A compreensão das políticas linguísticas educacionais em contextos socialmente vulneráveis demanda não apenas uma abordagem teórico-analítica, mas também um posicionamento investigativo que reconheça a centralidade das trajetórias sociais e educacionais na produção do conhecimento. Nesse sentido, a motivação para esta pesquisa inscreve-se em uma experiência concreta de mobilidade educacional marcada por desigualdades estruturais, especialmente no que se refere às dimensões de raça, classe e acesso à escolarização. A condição de estudante negro e de primeira geração a concluir a educação básica e ingressar no ensino superior evidencia, de forma situada, os limites e as possibilidades das políticas educacionais no Brasil, particularmente no que tange à garantia de equidade no ensino de Língua Portuguesa.

Essa trajetória não é mobilizada como elemento autobiográfico isolado, mas como ponto de partida para uma problematização acadêmica mais ampla, que busca compreender como sujeitos historicamente marginalizados se relacionam com práticas de linguagem institucionalizadas e com políticas que, muitas vezes, não contemplam suas realidades. Assim, a relevância social desta pesquisa reside na necessidade de produzir conhecimento que contribua para o enfrentamento das desigualdades educacionais, especialmente em contextos periféricos, onde tais desigualdades se manifestam de forma mais intensa e interseccional. Do ponto de vista acadêmico, o estudo dialoga com a consolidação de uma agenda crítica nos estudos de políticas linguísticas, ao enfatizar a análise de sua implementação em contextos concretos, tensionando abordagens normativas e abstratas.

Diante desse cenário, o objetivo geral da pesquisa é analisar como as políticas linguísticas educacionais voltadas ao ensino de Língua Portuguesa se materializam em uma escola pública de ensino médio situada em contexto de vulnerabilidade social, considerando os atravessamentos de raça, classe e território. Como objetivos específicos, busca-se: (i) examinar os documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa em diferentes escalas; (ii) investigar como professores e gestores interpretam e implementam essas diretrizes no cotidiano escolar; e (iii) compreender de que modo as condições territoriais e sociais influenciam as práticas pedagógicas de ensino de línguas.

A partir desses objetivos, a pesquisa é orientada pelas seguintes questões: como as políticas linguísticas educacionais são interpretadas e implementadas no contexto de uma escola pública situada em território socialmente vulnerável? Em que medida tais políticas respondem,

ou não, às condições concretas de vida dos estudantes? De que forma fatores como raça, classe e território atravessam as práticas de ensino de Língua Portuguesa? E, por fim, como professores ressignificam essas políticas em suas práticas pedagógicas diante das limitações estruturais e das demandas do contexto escolar?

É a partir dessas indagações que se estrutura a investigação, buscando contribuir para uma compreensão crítica e situada das políticas linguísticas educacionais, evidenciando suas potencialidades e limites no enfrentamento das desigualdades sociais no campo da educação.

Os estudos sobre políticas linguísticas educacionais evoluíram e cresceram consideravelmente, desde a pandemia do Covid-19, quando sistemas escolares no mundo inteiro foram submetidos de forma abrupta ao ensino remoto. Esse movimento apresentou, e, em muitos casos, aprofundou, desigualdades sociais já existentes, revelando limitações estruturais das políticas educacionais e a insuficiência de respostas governamentais para garantir acesso equitativo às práticas de linguagem na escola. Como consequência, o campo tem avançado em análises mais críticas sobre o papel das políticas linguísticas na (re)produção de desigualdades e sobre a necessidade de repensar a escola para além da lógica tecnicista que se tornou dominante no ensino remoto emergencial.

O presente trabalho emerge justamente dessa necessidade de problematizar as desigualdades sociais que atravessam o campo educacional, evidenciadas de forma particularmente aguda em uma escola pública de ensino médio localizada no bairro Sapiranga, na cidade de Fortaleza, Ceará. A realidade observada nesse contexto revela não apenas carências materiais e estruturais, mas também limites das políticas educacionais que, embora formuladas sob a promessa de equidade, falham em responder às condições concretas de vida e aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa desenvolve-se na EMTI (Ensino Médio em Tempo Integral) João Nogueira Jucá, situada na rua José Félix de Lima, nº 333, no bairro anteriormente mencionado. A escola está inserida em um território profundamente marcado pela presença e disputa de facções criminosas, cenário que há anos convive com episódios recorrentes de violência, como chacinas, tiroteios e constantes ameaças à população local. Esse contexto de vulnerabilidade social e insegurança pública não apenas atravessa o cotidiano escolar, como também impõe limites concretos às práticas pedagógicas, ao acesso dos estudantes e à própria função social da escola. Trata-se, portanto, de um ambiente onde as políticas educacionais são continuamente tensionadas pelas condições reais do território, revelando contradições entre o que é prescrito

pelas diretrizes oficiais e o que é possível implementar diante das dinâmicas de violência que moldam a vida da comunidade.

Para Spolsky (2016), as políticas linguísticas não são apenas documentos oficiais, mas o resultado da interação entre práticas reais de linguagem, crenças da comunidade e esforços de certos agentes para modificar essas práticas. No contexto da escola situada em uma área marcada por violência e vulnerabilidade social, essa perspectiva ajuda a entender que as políticas linguísticas educacionais não se realizam como planejado porque são atravessadas pelas condições concretas do território. Ou seja, as práticas linguísticas dos estudantes, suas crenças sobre a escola e sobre o valor da linguagem, e as tentativas dos professores e gestores de implementar políticas oficiais entram em tensão com fatores externos, como insegurança, desigualdade e falta de apoio estatal. Assim, a teoria de Spolsky evidencia que políticas linguísticas não podem ser analisadas isoladamente: elas se materializam (ou não) conforme as dinâmicas sociais, econômicas e culturais que organizam a vida da comunidade.

Ou seja, pesquisar políticas linguísticas sem levar em conta seus modos concretos de implementação, seus métodos e os contextos sociopolíticos que as atravessam resulta em uma análise limitada e, em grande medida, ineficaz. Essa limitação torna-se ainda mais evidente em um país como o Brasil, onde profundas desigualdades raciais, de classe, de gênero e de território estruturam o acesso à educação e moldam as práticas de linguagem. Ignorar esses fatores significa desconsiderar justamente os elementos que determinam se uma política linguística pode ou não ser efetivada. Assim, pesquisas que não dialogam com as condições reais de funcionamento das escolas e das comunidades tendem a reproduzir visões abstratas e descoladas das dinâmicas sociais que, de fato, condicionam o sucesso ou o fracasso dessas políticas.

Este trabalho investigativo se insere na linha de pesquisa 1 — Linguagem: diversidade e políticas linguísticas — do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGLIN), vinculado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Desde o início de seu desenvolvimento, o trabalho tem buscado compreender, de forma crítica e situada, a complexidade que envolve as políticas linguísticas educacionais no Brasil contemporâneo, especialmente em contextos periféricos e socialmente vulneráveis.

O estado da arte das políticas linguísticas educacionais revela que a promoção da diversidade linguística, da integração social e das competências interculturais tornou-se uma demanda urgente diante das desigualdades estruturais que atravessam a escola pública

brasileira. Nesse cenário, evidencia-se que práticas de ensino de línguas não podem ser entendidas apenas como processos técnico-metodológicos, mas como fenômenos profundamente políticos, inseridos em um conjunto de relações de poder, ideologias linguísticas e disputas simbólicas. Assim, compreender como o sistema educativo nacional organiza o ensino de línguas implica analisar não apenas os documentos que prescrevem tais práticas, mas também os contextos sociais nos quais elas acontecem, seus limites materiais e seus tensionamentos cotidianos.

Nesse percurso analítico, este trabalho analisou e continua analisando as políticas linguísticas que orientam os processos didático-pedagógicos do ensino de línguas em uma escola pública do estado do Ceará, situada no município de Fortaleza. Para mapear o percurso dessas políticas, examinamos documentos oficiais de diferentes escalas: desde a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que organiza as diretrizes nacionais, passando pela DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará), que traduz as normas para o contexto estadual, até o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola investigada, que operacionaliza tais orientações no nível local. Nesse conjunto documental, foram enfatizados os componentes voltados ao ensino de Língua Portuguesa, considerando-os como espaços privilegiados onde se materializam ideologias linguísticas e concepções de linguagem que moldam o ensino escolar.

Compreender esses documentos como textos políticos, que expressam, reproduzem e disputam ideologias linguísticas, permitiu problematizar como tais orientações se desdobram em práticas concretas de sala de aula. A pesquisa buscou, assim, observar detalhadamente os métodos e estratégias adotados por professores de Língua Portuguesa da escola investigada, analisando como eles interpretam, ressignificam e por vezes tensionam as prescrições oficiais. Esse movimento foi fundamental para identificar que políticas linguísticas não se reduzem a normas institucionais: elas se constituem também nas práticas sociais, nas relações entre professores e estudantes, nas condições materiais da escola e no território que a circunda.

A escola escolhida como campo empírico — a EMTI (Ensino Médio em Tempo Integral) João Nogueira Jucá — está localizada no bairro Sapiroanga, em Fortaleza, um território marcado por desigualdade socioeconômica, alta vulnerabilidade e pela presença histórica de disputas entre facções criminosas. Essa realidade, por si só, já impõe desafios estruturais à escolarização, interferindo na frequência dos estudantes, na rotina escolar e na sensação de segurança de toda a comunidade educativa. Os critérios de escolha da instituição, portanto, estiveram ancorados na necessidade de analisar políticas linguísticas em um contexto onde as desigualdades — de

classe, raça, território e acesso a direitos básicos — atravessam de modo particularmente evidente o processo educativo.

A localização da EMTI João Nogueira Jucá, no bairro Sapiranga, território marcado por altos índices de violência urbana, presença de facções criminosas e recorrentes episódios de tiroteios e ameaças à população, não é um detalhe periférico: é um fator estrutural que atravessa todo o processo educativo. A escola, como espaço físico e social, não se encontra isolada do contexto em que está inserida; ao contrário, o território influencia diretamente a frequência, a concentração, a motivação e a participação dos estudantes. Episódios de violência geram interrupções constantes na rotina escolar — seja pelo fechamento de ruas, pelo temor dos alunos em se deslocar até a escola, ou mesmo pelo impacto psicológico da exposição a situações de risco —, comprometendo o desenvolvimento regular das atividades de ensino e aprendizagem.

Além disso, a presença de territórios perigosos reconfigura as relações de poder dentro da escola e nas práticas pedagógicas. Professores e gestores enfrentam desafios que vão além da transmissão de conteúdos: precisam lidar com a insegurança, negociar conflitos e mediar tensões que muitas vezes refletem disputas externas ao ambiente escolar. Nessas circunstâncias, métodos de ensino que poderiam ser aplicados de forma linear e planejada tornam-se adaptativos, flexíveis e, frequentemente, improvisados, dependendo da situação de cada dia. As práticas pedagógicas passam, assim, a incluir não apenas o ensino da linguagem, mas também estratégias de acolhimento, de construção de segurança emocional e de proteção social dos estudantes.

O impacto do território manifesta-se também na organização do tempo e do espaço escolar. Situações de violência e insegurança produzem limitações físicas e simbólicas que afetam a rotina da escola, como dificuldades de deslocamento dos estudantes, reconfigurações no planejamento docente e restrições ao uso de espaços externos para atividades pedagógicas e culturais. Esse cenário evidencia que a educação em áreas marcadas por vulnerabilidade não pode ser pensada apenas a partir de diretrizes curriculares, exigindo a consideração do território como elemento constitutivo das dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a escola situada em territórios de risco explicita a necessidade de que políticas linguísticas e educacionais sejam analisadas em articulação com as condições sociais concretas em que se inserem. A adoção de prescrições normativas ou de modelos pedagógicos padronizados não é suficiente para apreender a complexidade dessas realidades, nas quais fatores estruturais incidem diretamente sobre as práticas escolares.

Dessa forma, a análise das políticas linguísticas educacionais demanda a consideração de múltiplos condicionantes de sua implementação, tais como desigualdades socioeconômicas, raciais e territoriais, além do acesso a recursos e das condições de trabalho docente. Nessa perspectiva, o ensino de línguas em contextos periféricos deve ser compreendido para além de escolhas metodológicas, envolvendo também o reconhecimento das condições materiais e sociais que atravessam o processo educativo.

Nesse sentido, a investigação buscou articular suas análises com referenciais teóricos fundamentais, de forma a construir uma compreensão sólida e multidimensional do fenômeno estudado. Nos estudos da linguagem, dialogou-se com Bakhtin (2011), Moita Lopes (2006), Fiorin (2013) e Marcuschi (2004), cujas contribuições permitem compreender a língua não apenas como um sistema de regras formais, mas como prática social, situada, interacional e permeada por ideologias. Esses autores oferecem ferramentas conceituais para analisar como os usos da linguagem são mediados por contextos históricos, culturais e sociais, evidenciando que o ensino de línguas não é neutro, mas atravessado por relações de poder, normas sociais e concepções de legitimidade linguística.

No campo das políticas linguísticas, foram centrais autores como Calvet (2007), Severo (2013), Mariani (2004), Lagares (2018), Spolsky (2009) e Pennycook (2001). Esses estudos possibilitam analisar como a linguagem é regulamentada, controlada e disputada em diferentes escalas — nacional, estadual e local — e como políticas linguísticas educacionais refletem e reproduzem desigualdades sociais. Em particular, Spolsky (2009) contribui para compreender a política linguística como um fenômeno que articula práticas linguísticas, crenças da comunidade e esforços de agentes para transformar essas práticas, oferecendo um quadro teórico que permite observar a relação entre prescrição curricular e implementação pedagógica.

Para refletir sobre questões de raça, colonialidade e relações étnico-raciais, a pesquisa mobilizou autores como Nilma Lino Gomes (2005), Fanon (2008), Kabengele Munanga (2005) e Gabriel Nascimento (2019), cujas contribuições evidenciam como as desigualdades históricas e estruturais moldam o acesso à educação, as experiências de aprendizagem e as trajetórias de estudantes periféricos, especialmente em contextos de escolas majoritariamente negras e de baixa renda. Esses autores permitem problematizar a dimensão política, simbólica e identitária da educação e do ensino da língua, mostrando que o currículo e as práticas escolares não podem ser compreendidos fora das relações de poder e das estruturas de exclusão que atravessam a sociedade brasileira.

No campo da educação e formação docente, Paulo Freire se constituiu como referência indispensável, fornecendo fundamentos para pensar a prática pedagógica de forma crítica, humanizadora e dialógica. A partir de sua perspectiva, o ensino de línguas é concebido não apenas como aquisição de habilidades técnicas, mas como espaço de emancipação, de construção de consciência crítica e de resistência às desigualdades sociais. Integrar essa perspectiva freiriana à análise das políticas linguísticas permite compreender que a prática docente deve articular conteúdos curriculares, contextos sociais e experiências de vida dos estudantes, de modo a produzir aprendizagens significativas e socialmente transformadoras.

Dessa forma, a articulação desses diferentes referenciais teóricos possibilitou à pesquisa desenvolver uma análise ampla e crítica, capaz de considerar simultaneamente os elementos linguísticos, ideológicos, sociais, culturais e pedagógicos que estruturam o ensino de línguas no contexto da escola pública investigada. Essa abordagem permite compreender não apenas os documentos e normas curriculares, mas, sobretudo, as práticas, resistências e adaptações que se constituem no cotidiano escolar, revelando a complexidade das políticas linguísticas em ação.

A análise das políticas educacionais no Brasil contemporâneo demanda a consideração de transformações mais amplas que têm reconfigurado o papel da educação na sociedade. Em um cenário marcado pelos efeitos da globalização e pela consolidação de uma lógica neoliberal, observa-se um deslocamento na forma como o sistema educativo é concebido, frequentemente associado a perspectivas utilitaristas que o aproximam de demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto, a educação tende a ser interpretada menos como um direito social e mais como um custo, o que impacta diretamente suas finalidades formativas e seu potencial de promover emancipação intelectual e cidadania crítica. Tal configuração incide de maneira desigual sobre diferentes grupos sociais, contribuindo para a manutenção de assimetrias históricas que atravessam a sociedade brasileira.

É nesse quadro que se insere a presente pesquisa, orientada pela necessidade de compreender as políticas linguísticas educacionais para além de sua dimensão normativa. Ao focalizar o ensino de línguas em uma escola pública situada na periferia de Fortaleza, o estudo busca evidenciar a complexidade de fatores que atravessam o cotidiano escolar, articulando dimensões políticas, sociais e pedagógicas. Dessa forma, a investigação propõe uma análise que considera tanto os documentos orientadores quanto as práticas efetivamente desenvolvidas,

entendendo as políticas linguísticas como fenômenos que se constituem na interface entre prescrição institucional e contextos concretos de implementação.

Este trabalho está organizado em seis seções, além desta introdução e das considerações finais. Nas duas primeiras, são discutidos os fundamentos teóricos das políticas linguísticas, articulando-os às dimensões de raça, classe e território (Seção I), bem como às questões de formação docente e ensino de línguas em contextos socialmente marcados por desigualdades (Seção 2). A terceira seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa. Na quarta seção, apresenta-se o campo empírico da pesquisa, incluindo a caracterização da escola. A quinta seção dedica-se à análise dos dados, e a sexta e última seção aprofunda a análise dos documentos institucionais que orientam a educação básica, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e no Projeto Político Pedagógico (PPP), examinando como essas diretrizes incorporam, ou silenciam, tais categorias. Por fim, nas considerações finais, são retomados os principais eixos da investigação à luz dos objetivos propostos, evidenciando as contribuições do estudo para a compreensão das políticas linguísticas em contextos periféricos.

SEÇÃO I – POLÍTICAS LINGUÍSTICAS – RAÇA, CLASSE E TERRITÓRIO

1.1. Políticas linguísticas

Desde os primórdios das civilizações humanas, as sociedades tomaram decisões sobre as relações entre as pessoas e as línguas, sejam a partir de processos ditatoriais ou de processos democráticos. Isso porque, para cada sociedade, as relações com as línguas se deram de maneiras diferentes, refletindo no que hoje percebemos enquanto diversidade linguística, seja a nível mundial, nacional, estadual, até às comunidades mais específicas de língua. Considerando que, seja o ser humano um animal dotado de linguagem, e que tem a capacidade de utilizar a língua para esse mecanismo, é notório que, além do aspecto individual, ainda é necessário levar em conta o aspecto social, já que a língua é construída a partir do social, ou seja, um instrumento utilizado por toda uma comunidade de fala.

No livro de Gênesis, o primeiro da Bíblia Sagrada, há uma situação em que os filhos de Noé tentavam construir uma nova organização cultural e social, buscando criar uma conexão direta com Deus, por meio da construção de uma torre que alcançasse os céus. Após o dilúvio, segundo as Escrituras, os filhos de Noé decidiram unificar suas línguas para alcançar um propósito comum. Além disso, a construção da torre poderia proporcionar um legado histórico significativo, simbolizando o avanço do conhecimento e da civilização. Em decorrência a esse momento, segundo a Bíblia, Deus julgou que essas ideias pudessem fazer com que o homem, em sua arrogância, se igualasse a Ele, e não se agradou. Logo, decidiu confundir a língua que todos falavam, e de repente, nenhum indivíduo mais entendia o outro, fazendo com que tivessem que se dispersar pelo mundo, construindo outras comunidades.

Nesta passagem bíblica, a língua, que inicialmente unificou as pessoas, também as dispersou após uma intervenção divina, que podemos considerar enquanto um exemplo de política linguística. E neste caso, compreendemos que, ao passo que uma política de línguas tenha a capacidade de promover a inclusão social, ela também pode restringir ou limitar o desenvolvimento de uma língua, afetando não somente o sistema linguístico em si, como também tudo que envolve a língua, uma vez que esta também compõe o amplo conceito de cultura, seja ela de um país, um estado ou um território. Não podemos iniciar uma discussão sobre políticas linguísticas sem considerar as valiosas contribuições do linguista francês Louis-Jean Calvet para esta ampla área de estudos.

Além desse tema, Calvet dedicou a maior parte de sua vida acadêmica ao estudo da Linguística Aplicada e da Sociolinguística, destacando-se especialmente nas políticas

linguísticas, onde suas contribuições adquiriram relevância mundial, por explorar essas discussões a partir de métodos inteiramente científicos. Utilizaremos ainda para este trabalho, as considerações de Gilvan Muller de Oliveira (2016) e Spolsky (2016), que também fazem parte dos principais teóricos da área de Políticas Linguísticas.

Para a abordagem das questões raciais do Brasil, utilizaremos alguns dos principais autores e autoras desta ampla área de estudos, – como Quijano (2005) para compreendermos o conceito de raça e sua relação com a História do Brasil, – Boaventura de Sousa Santos (1998) para considerarmos o conceito do epistemicídio para o assunto, – Gomes (2005) e Fanon (2008) para discutirmos sobre o dinamismo do racismo na sociedade brasileira atual, Munanga (2005) para considerarmos a realidade da educação brasileira para com os alunos negros, – e por fim, Nascimento (2019) e Gonzalez (1984) para percebermos a influência das línguas afro-brasileiras dentro da língua portuguesa do Brasil, bem como as discriminações que elas sofrem dentro dos espaços acadêmicos e educativos, como também na sociedade em si.

Abordaremos aqui o conceito de políticas linguísticas e seus reflexos dentro das categorias de raça, classe e território. Utilizaremos o entendimento de Calvet (2007) a respeito das Políticas e Planejamentos Linguísticos, que compreende esses conceitos a partir da variabilidade de escolhas conscientes na tomada de decisões sobre as línguas na sociedade, além da sua aplicação e implementação. Considera-se então que a associação entre políticas linguísticas e sua aplicação deve ser adequada aos diversos cenários sociais, na tentativa de pensar no futuro dos indivíduos e em suas vidas comunitárias a, a fim de que as necessidades linguísticas dessas comunidades não se agravem num futuro próximo, mas que se consiga estabelecer políticas que atendam suas devidas demandas e solucionem seus problemas coletivos em termos linguísticos.

Segundo Calvet (2007), a intervenção humana na língua sempre existiu nos mais diversos tipos de civilização, uma vez que sempre houve movimentos em prol de se legislar e ditar o uso "correto" de determinada língua. O autor afirma que "De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria." (Calvet, 2007, p. 11). Isso envolve decisões sobre como falar, que língua falar ou qual variedade de língua uma determinada comunidade será mais adequada para a comunicação, exemplos superficiais a respeito do conceito de políticas linguísticas.

As discussões de Calvet (2007) a respeito de políticas linguísticas surgem da necessidade de apresentar inúmeras lacunas que existiam nos estudos linguísticos relacionados

às questões desafiadoras da língua na sociedade, para as quais, para o autor, as políticas linguísticas devem propor meios que consigam resolver tais questões. Dessa forma, o autor propõe não somente a política linguística, como também seu planejamento crítico, que considere todas as demandas da sociedade a ser aplicada a política, a fim de resolver problemas relacionados à linguagem que se enfrenta. Segundo Calvet (2007), não é possível falar de política linguística sem falar de "planejamento linguístico", que seria a implementação das políticas linguísticas adotadas. Nesse sentido, entendemos que "o planejamento linguístico agirá sobre o ambiente, para intervir no peso das línguas, na sua presença simbólica". (Calvet, 2007, p. 73).

Para compreendermos melhor, é necessário considerar duas perspectivas de políticas linguísticas de extrema relevância. Para Calvet (1996, p. 68), em meio a toda complexidade da área de políticas linguísticas, é possível categorizá-las enquanto políticas linguísticas *in vivo* e *in vitro*. As políticas linguísticas classificadas enquanto *in vivo* são aquelas construídas pela sociedade, a partir de práticas sociais, visando uma determinada situação linguística, as necessidades comunicativas de uma comunidade, sua identidade e cultura. Podemos compreender esse aspecto a partir do exemplo em que uma determinada instituição religiosa, ou uma ONG social, começa a oferecer cursos de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e trabalhar com intérpretes para seus encontros e reuniões, dado que percebe um número grande de pessoas dessa comunidade linguística em seu contexto de atuação.

O autor propõe também o entendimento de haver políticas linguísticas *in vitro*, que são aquelas construídas a partir de um grupo de indivíduos ocupantes de espaços de decisão sobre um coletivo, o que se aplica, por exemplo, ao poder público, com a criação e utilização de leis e orientações linguísticas institucionais para sua aplicação. A compreensão desta está no próprio entendimento do Governo em suas implementações e planejamentos linguísticos, ou seja, se trata de um âmbito mais e formal/oficial/institucional das políticas linguísticas.

Nessa ótica, o autor utiliza fatores que contribuem para a necessidade do planejamento e implementação de políticas linguísticas, como por exemplo os fatores relacionados ao multilinguismo e demais variedades relacionadas à língua de prestígio. A partir dessa compreensão, o teórico discute sobre como esses fatores se desenvolvem nas sociedades, na tentativa de compreendê-los e considerá-los em seus estudos, se opondo aos parâmetros tradicionais que desconsideravam esses fatores em suas análises, e simplesmente destacavam enquanto falhas à língua.

Podemos relacionar a abordagem de Calvet (2007) às reflexões de Foucault (1999) acerca das relações de poder. Vale ressaltar que o poder, para o autor, não se trata de um fator homogêneo, pensando somente na ideia básica de que na sociedade, umas pessoas estão acima de outras, como se fosse um órgão subdividido, no qual todas essas subdivisões trabalham juntas em benefício da razão maior, que seria o poder superior. Pelo contrário, as relações de poder são heterogêneas, como Foucault mesmo explica sendo necessário

[...] orientar para uma concepção de poder que substitua o privilégio da lei pelo ponto de vista do objetivo, o privilégio da interdição pelo ponto de vista da eficácia tática, o privilégio da soberania pela análise de um campo múltiplo e móvel de correlações de força, onde se produzem efeitos globais, mas nunca totalmente estáveis, de dominação. (Foucault, 1999, p. 97).

Dito isso, toda e qualquer decisão tomada de forma arbitrária, antidemocrática ou, como é dito popularmente, "de cima pra baixo", simboliza um poder superior sustentado em discursos que são legitimados em rede, mas que não refletem, necessariamente, uma superioridade do grupo que tomou tais decisões. A rede discursiva é composta, substancialmente, por aqueles que são colocados "abaixo" do "poder superior", e sem esse entendimento, a superioridade não se sustenta. Isso significa dizer que as ações políticas *in vitro*, se não forem coerentes com as ações *in vivo*, tendo estas como parceiras, não há como consolidar os planejamentos linguísticos necessários para sua implementação, visto que a disputa entre poderes se torna mais forte que a própria política imposta.

É possível utilizar como exemplo de política linguística homogeneizante a realidade dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), em que, apesar de existirem inúmeras línguas nativas que são maternas de seus cidadãos e cidadãs, ainda assim, estabeleceu-se que a língua oficial desses países seria a língua portuguesa, desconsiderando totalmente as outras línguas existentes. No Brasil, a imposição desse colonialismo linguístico lusófono (Mariani, 2013) fez com que as línguas dos povos originários e dos africanos e africanas escravizados se tornassem refém de uma língua única de prestígio.

Para Muller (2016), o conceito de PL se abrange ao entendimento de que não somente os órgãos institucionais constroem e implementam essas políticas, como também outros agentes sociais,

Entendo que as políticas linguísticas são uma área das políticas públicas, concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade, como os Estados, os governos, as igrejas, as empresas, as ONGs e associações, e até as famílias. (Muller, 2016, p. 382)

E, ainda que sejam necessárias atuações de linguistas para as construções de PLs, a realidade é outra, principalmente no Brasil, as PLs em sua maioria, tem interferências de todas as áreas de

estudo, sejam elas políticas, sociológicas e até antropológicas, mas quase nunca linguísticas. Segundo o teórico, o fato da Linguística do século XX ter se tornado uma ciência independente, a partir de uma ótica positivista, fez com que a Linguística se separasse também da política, formando linguistas que mantêm seus conhecimentos somente aos espaços acadêmicos, não considerando a realidade da sociedade, e fazendo com que essas políticas sejam construídas sem considerar uma perspectiva científica nos conceitos de língua e linguagem para com a sociedade. (Muller, 2016, p.383)

Apesar disso, Muller (2016) argumenta que o reconhecimento do conceito de Políticas Linguísticas (PL) como uma área de estudo já é capaz de refletir sua complexidade. A evolução do mundo globalizado, juntamente com as particularidades e questões políticas de cada país, evidencia a necessidade urgente de desenvolver políticas linguísticas eficazes, que levem em conta o contexto específico de cada região, como a cultura, as particularidades linguísticas (aspectos fonéticos, morfológicos, morfossintáticos, lexicais, semânticos e pragmáticos), as diversas formas de crenças, dentre tantos fatores que compõem uma sociedade.

Para Calvet, e outros estudiosos das Políticas Linguísticas como Spolsky, Makoni, Severo, Pennycook, é necessário construirmos políticas linguísticas pensadas em todos os fatores da sociedade, não partindo da questão ideológica que coloca algumas línguas em detrimento de outras, ocasionando, por exemplo exclusão e desigualdade social. Ou seja, a abordagem dessas políticas também contribui para o desenvolvimento da sociedade como um todo, sendo, tal como para Oliveira (2017), obrigação do Estado e da contribuição dos demais agentes da sociedade para implementá-las, como explica

[...] estas [as Políticas Linguísticas], originariamente, têm sido entendidas como Políticas Públicas que resultam da responsabilidade do Estado com relação à língua, em vários de seus aspectos, envolvendo a implementação e a manutenção de propostas, resultantes de tomada de decisões, que envolvem órgãos públicos e, algumas vezes, diversos organismos e agentes da sociedade. Assim é que essa temática surge como um campo de investigação, o lugar onde os estudos da linguagem entram em contato direto com o Estado e suas ações, naquilo que diz respeito a decisões, regras, regulamentações, orientações sobre o status de uma língua, seu uso, seus territórios e os direitos dos usuários. (Oliveira, 2017, p. 5)

Ainda somando às concepções dos autores citados neste subtópico, compreendemos que a implementação das políticas linguísticas urge da participação de linguistas que considerem todos os fatores que participam da utilização da língua na sociedade e que o sistema educacional torna-se um grande meio para sua implementação.

1.2. Planejamentos linguísticos para as Políticas Linguísticas

Retomando as contribuições de Calvet (2007) e relacionando com as de Muller (2004, 2016), ambos os teóricos consideram impossível discutir sobre PL sem considerar seu

planejamento, que se referem enquanto Planejamento Linguístico. Essa etapa é de muita importância para esse estudo, pois é nesse momento que se estabelecem diretrizes e estratégias que orientam a implementação de ações voltadas à promoção e à gestão das línguas em uma sociedade, pois quando se leva em conta as demandas sociais, culturais e políticas, o Planejamento Linguístico favorece a efetividade das diretrizes, com o objetivo de manter a diversidade linguística e promover a inclusão social. Nesse caminho, os autores consideram de muita importância também a etapa da Implementação dessas políticas, não somente a partir de uma legislação que assegure a idealização dessas PLs na sociedade, mas a partir dos mecanismos e possibilidades que elas têm para serem aplicadas.

Calvet (2007) aborda o conceito de Políticas Linguísticas (PL) por meio de duas distinções: a PL que é implementada de forma *in vivo* e a PL que é desenvolvida no modelo *in vitro*. O primeiro se dá a partir das diversas intervenções sociais, sejam a partir de associações comunitárias, igrejas, ONGs em geral, movimentos sociais (sejam étnicos, raciais ou políticos), dentre outras. Podemos utilizar como exemplo dessa manifestação uma determinada igreja que promove cursos de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para a sociedade que está inserida, ou até mesmo uma determinada comunidade indígena que disponibiliza espaços de conhecimentos destinado ao ensino de suas línguas, dentre tantos outros exemplos que temos, sobretudo no Brasil, por parte da sociedade, para promover línguas, sejam elas afro-brasileiras, de sinais, braile e etc.

O segundo modelo refere-se à implementação institucional, ocorrendo por meio de órgãos como o Governo Federal, estadual ou municipal, especialmente nas esferas dos ministérios e secretarias de Educação e Cultura, além de legislações propostas pelos parlamentares. Podemos exemplificá-lo a partir de alguns programas propostos pelo Governo Federal, como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado em 2003, com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos de 15 anos ou mais que não puderam estudar na idade apropriada. Essa demanda reflete a situação da educação básica do século passado, onde a educação não era uma preocupação real do Governo, resultando em um índice

absurdo de alfabetização no país. Segundo o Mapa do Analfabetismo no Brasil (MAPA), o século XX chegou a obter quase 40% da população brasileira analfabeta, isto é, sem saber ler ou escrever. Nesse caso, essa política implementada em 2003 foi eficaz para esta questão, considerando a emergência educativa vivenciada pelo país à época.

Como já discutido, os autores enfatizam que a criação de uma política e seu planejamento não garantem automaticamente a eficácia na resolução de uma determinada

questão. Por exemplo, o programa PBA foi incorporado à Lei 10.880, exigindo que os órgãos o desenvolvam em seus territórios. No entanto, é crucial considerar como esse programa será aplicado localmente, não apenas no sentido de fiscalizar sua implementação, mas também de garantir os mecanismos, recursos e oportunidades necessários para que os educadores possam efetivamente aplicar o programa. É fundamental, por exemplo, avaliar como um professor de uma cidade interiorana do Nordeste poderá desenvolver esse projeto em sua comunidade, levando em conta sua formação docente, as condições de ensino disponíveis e outras variáveis relevantes. Além das contribuições de Calvet (2007) e Oliveira (2016), faz-se necessário ainda considerar as contribuições de Spolsky (2007), que integra essas abordagens a outros fatores, como as crenças e gestões das sociedades, que devem ter suas relevâncias para com os planejamentos das PLs das sociedades, sobretudo dentro do ambiente escolar. Segundo ele,

O presente modelo de políticas linguísticas, então, sugere que o domínio escolar é o que apresenta a maior tendência de ser influenciado externamente, quer de "baixo" (casa, religião, vizinhança) ou de "cima" (níveis de governo), e de ser com mais frequência o alvo de intervenções ativistas em favor de uma variedade ou de outra. O estudo das políticas de educação linguística é, assim, talvez o mais difícil e desafiador campo de todos, e merece a atenção minuciosa que recebe nesta edição especial da revista WPEL. (Spolsky, 2007, p. 44)

Ou seja, temos ainda, dentro do conceito de PLs, uma subcategoria de estudos chamada de Políticas Linguísticas Educacionais, que se manifestam em um dos espaços sociais em que os conhecimentos se encontram, seja a partir de uma PL *in vitro*, como o Novo Acordo Ortográfico ou a partir das diversas manifestações *in vivo* que são diariamente vistas nas escolas, do ensino infantil ao ensino médio. Nesse contexto, cabe aos linguistas, sejam professores ou pesquisadores, analisar essas implementações, considerando-as como objeto de estudo e explorando formas de aprimorar sua aplicação ou reanalísá-las.

Apesar dessa concepção, é importante ressaltar que, para Spolsky (2009), políticas linguísticas não se tratam somente desses documentos institucionais que são estabelecidos pelos órgãos públicos, mas também as várias manifestações de políticas realizadas pelos demais agentes sociais. Um exemplo para essa dimensão do conceito de políticas linguísticas são as diversas manifestações educacionais que estão presentes em ONGs e associações sociais, que além do serviço social, ainda dispõe de métodos educativos que possibilitam no desenvolvimento dos multiletramentos e de expressões artísticas, corporais, estéticas e etc. Conforme reflete Freire (1996) sobre este assunto relacionado às práticas pedagógicas,

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além de conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento [...] Neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades (Freire, 2011, p. 96)

No que diz respeito às Políticas Linguísticas Educacionais, estas tratam das decisões linguísticas pensadas no desenvolvimento da língua e seus usos a partir do âmbito da educação. Consoante Oliveira (2017), ao referenciar a ideia de que,

[...] poderíamos pensar (...) que ao assumir sua responsabilidade social, a escola deveria ter como horizonte uma Política Linguística que investisse na construção de um cidadão com capacidade de comunicação com sua realidade concreta e com a alteridade que lhe completa nesse processo, conectando-se ou desconectando-se com os pontos de vista valorados e semiotizados. (Oliveira, 2017, p. 7)

Ao relacionar essa perspectiva com as abordagens da BNCC quanto ao ensino de linguagens, o autor discute a capacidade de comunicação necessária ao indivíduo que cursa a educação básica, explicando que as políticas linguísticas devem propor noções voltadas tanto para o desenvolvimento da criticidade dos alunos quanto para o desenvolvimento analítico. Compreendendo a abordagem de Oliveira (2017), podemos conceber os documentos curriculares enquanto implementações públicas que expressam a noção de políticas linguísticas educacionais.

Nesse sentido, Gilvan Oliveira (2016), chama atenção para a ideia de que,

Construir políticas linguísticas, então, é participar da construção do futuro das sociedades, e mais especificamente da nossa sociedade; fazer política linguística, pela própria noção de intervenção sobre as línguas, sem a qual ela não existe, é atuar para um mundo mais justo neste campo específico das línguas e dos seus usos, mais plural, mais democrático e mais aberto à ecologia de saberes humanos. (Oliveira, 2016, p. 386)

Ou seja, pensando que um dos espaços sociais mais importantes para se aplicar políticas linguísticas educacionais sejam as escolas, é possível conceber a ideia de que esses documentos são expressões dessas políticas, pois possibilitam ao educador uma aplicação que resultará numa sociedade democrática e justa, no que diz respeito ao campo da língua.

1.3. Raça, classe e território

Neste subtópico, discutiremos a respeito de temáticas que carregam grande relevância para as reflexões e análises a respeito das pautas até aqui discutidas. Iniciaremos refletindo sobre o conceito de raça, e em como ela está interligada com a educação. Logo após discutiremos sobre as questões de classe e em como esse fator interfere no desenvolvimento do ensino. E para concluir, trataremos a respeito do fator território, e em como esse fator também interfere na educação brasileira.

Quijano (2005) nos explica que a categoria "raça" é uma invenção do colonialismo europeu para que houvesse uma separação social entre os indivíduos, facilitando os mecanismos de controle e subjugação próprios do colonialismo. O autor explica que:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (Quijano, 2005, p. 118)

É notório que o caminho da educação é um dos meios mais importantes para a sociedade construir um futuro democrático e menos desigual. No entanto, esse mesmo sistema educacional faz parte de uma estrutura social ainda cristalizada em aspectos da lógica colonial de funcionamento da sociedade e dos discursos que circulam nesta. Um dos fatores que mais interfere no desenvolvimento desse fator é o racismo que, como nos explica a professora Nilma Lino Gomes,

Não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós, para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país (Gomes, 2005, p. 48).

Ponderando a visão histórica, no período colonial brasileiro, as pessoas negras foram trazidas, forçadamente, pelos europeus, de seus países de origem de forma escravizada. A partir do trabalho forçado e de muita desumanização, esses escravizados vivenciaram inúmeras

violências por parte dos portugueses, inclusive violências linguísticas em que suas culturas e línguas eram proibidos. A eles, não foi proporcionado nenhum direito humano que fosse capaz de humanizar essas pessoas, sujeitando-os somente ao trabalho escravo forçado destinado a homens, mulheres, idosos e crianças. Desde então, os portugueses – no período colonial – e os mandatários brasileiros – no império e na república, até hoje – desempenharam inúmeras políticas para destinar às culturas africanas e afro-brasileiras ao esquecimento. Proibindo-os de falar suas línguas, viverem suas religiões e até mesmo, embranquecendo-os, a partir de estupros e outras violências.

Ao considerar o conceito de estruturas sociais, Bourdieu (2020) o compreende a partir da análise dos mecanismos de dominação, seja de ideias, conhecimentos ou culturas, procurando descobrir narrativas coerentes ou questões que destaquem a existência de uma base subjacente à sociedade. Um exemplo prático da manifestação desse conceito é amplamente discutido atualmente, especialmente a partir do livro "Racismo Estrutural", de Silvio Almeida (2019). O filósofo desenvolve esse conceito a partir das diversas manifestações do racismo na sociedade contemporânea, como no campo da saúde, onde pessoas negras enfrentam os maiores índices de exclusão, e na educação, onde a população negra apresenta as taxas mais elevadas de analfabetismo. E retomando aos parágrafos anteriores, compreendemos que, o período colonial afetou e afeta as pessoas não-brancas, nas mais diversas áreas da sociedade, onde o indivíduo, enquanto cidadão, precisa para viver.

Após a abolição conquistada pela resistência negra no país em 1888, os escravizados foram livres de seus trabalhos forçados, embora, não tenha existido nenhuma política pensada para a reparação social dessas pessoas, nem na questão da moradia, ou educação e muito menos para a saúde. A partir desse contexto, surgiram as favelas, os únicos lugares encontrados pelas pessoas negras em obterem moradia. Nesse contraste, o período colonial causou diversos problemas para as pessoas negras, em todos os fatores sociais, fomentando a desigualdade na educação, na saúde, na política, bem como em todas as estruturas sociais. Nessa perspectiva, o autor explica ainda que o próprio sistema educativo colonial acentua a hierarquia entre raça, subalternando jovens negros e colocando-os em situações de constrangimento. Chamando atenção para a necessidade de uma educação que considere esse fator histórico, proporcionando em políticas públicas, a igualdade entre as pessoas, na finalidade de estabelecer uma educação democrática e inovadora.

Nesse contraste, é impossível desconsiderarmos o fator racial na educação brasileira, pensando na desigualdade que prejudica, há anos, pessoas negras. Os efeitos dessa problemática pode ser observado nas escolas públicas, pois essas escolas são majoritariamente ocupadas por pessoas negras e não-brancas.

Nesse viés, essa pesquisa terá também como referência o antropólogo Munanga (2000), a partir de suas críticas ao sistema educacional brasileiro, explicando que a construção do sistema educativo no Brasil não foi construída para o estudante negro e pobre, e por isso, esses indivíduos são os que mais vivenciam impasses no âmbito da educação, já que o sistema educativo no Brasil foi planejado para o estudante branco pertencente à classe média. A observação desse contraste se faz mais que urgente, já que com base nas reflexões do antropólogo, o racismo social é dinâmico, ou seja, sua estruturação vai se moldando no decorrer dos tempos, prejudicando sempre as pessoas negras no Brasil.

Levando em consideração que essa pesquisa será realizada em uma escola pública de periferia onde, segundo Campos e De Campos Tebet (2018), historicamente, trata-se de um território majoritariamente ocupado por negros, uma vez que esses foram os únicos espaços onde estes puderam sobreviver, já que foram expulsos dos centros das cidades pelo Estado, é necessário atentar-se ao lugar e o corpo que os sujeitos dessa pesquisa ocupam no mundo, afim de considerar problemas sociais que ainda se fazem presentes na sociedade de hoje, tal como o racismo e a desigualdade social.

Relacionando aos fatores de classe e território, é possível afirmar que a desigualdade de oportunidades está sujeita a diferença ao acesso de um ensino de boa qualidade (Ferreira, 2000). Podemos iniciar essa discussão considerando a teoria do capital humano, proposta pelos teóricos Gary Becker e Theodore W. Schultz (1973), que discutem acerca dos benefícios que o investimento à educação proporcionaria ao indivíduo, explicando que, esse investimento seria capaz de mudar a realidade, beneficiando todas as áreas pessoais do indivíduo. Nesse sentido, com uma educação desigual, somente pessoas que obtêm privilégios sociais conseguiriam atingir aos benefícios dessa teoria, já que as pessoas desprivilegiadas não atingem sequer à formação da educação básica.

Essa realidade é explicada por Pinzani e Rego (2014), ao abordar sobre como as questões sociais interferem para com o processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos,

As crianças, quando não são obrigados a deixar a escola para trabalhar e contribuir à renda familiar, têm de lidar com situações domésticas que representam um obstáculo

ao estudo: falta de um espaço adequado para se sentar e se concentrar; ausência de livros ou de acesso à internet para fazer pesquisas; obrigação de cuidar dos irmãos menores, etc. (Pinzani; Rego, 2014, p. 24)

Esses e outros fatores contribuem para a impossibilidade da construção de um ensino de qualidade nas escolas públicas, sujeitando esses alunos às mesmas avaliações nacionais e mesmas práticas pedagógicas, a partir da abordagem tradicional, dos alunos que obtêm privilégios sociais, perseverando assim, em um sistema educativo embasado nas estruturas coloniais, que observam a educação somente sob perspectivas técnicas e homogêneas, desconsiderando todas as facetas que coexistem dentro dessa realidade.

A integração destes aspectos na construção de políticas linguísticas educacionais vai muito além do planejamento pedagógico, no que diz respeito à escolha dos conteúdos, mas ainda inclui a ideia de considerar como esses métodos e políticas serão aplicadas dentro do contexto escolar. Como já discutido neste projeto, são notórias as condições vivenciadas por determinadas raças, classes e territórios do contexto brasileiro, e nesse sentido, é possível concebermos a ideia da complexidade da integração dos aspectos discutidos neste trabalho.

Um exemplo para essa relação seria uma determinada escola, localizada na periferia de uma cidade, onde os integrantes daquela região fossem, em sua maioria, de classe baixa, e, sociologicamente, lidos a partir de uma identidade não-branca. Nesta situação, seria possível perceber, a fundo, como essas desigualdades impactam, positivamente ou negativamente, nas práticas pedagógicas, sobretudo das aulas de produção textual. Possibilitando a percepção dos impasses, questionamentos e dificuldades percebidos pelo pesquisador no decorrer de sua coleta e análise de dados, no objetivo de pautar todas essas especificidades em suas discussões e análises.

A discussão a respeito do fator territorial para essa investigação vai além do espaço físico no qual a escola está situada, mas considerando outros aspectos que, certamente, interferem no desempenho escolar dos alunos, como questões sociais, culturais e familiares. Nesse sentido, tomamos como referência a definição de Milton Santos (2000, p. 97), para quem "o território não é apenas o conjunto de sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território usado é o chão mais a identidade. É o território vivido, onde se inscrevem as marcas da desigualdade, da exclusão e também das resistências." É a partir dessa compreensão de território como espaço vivido — e não apenas como recorte geográfico — que esta pesquisa articula a categoria ao debate sobre raça e classe aqui iniciado. Além disso, a partir das concepções dos autores aqui discutidos, uma escola situada em uma localidade privilegiada,

onde questões como segurança pública e falta de investimentos públicos não são problemas gradativos, não obterá os mesmos desafios de outra escola localizada em espaços periféricos à cidade, como a violência urbana e a desigualdade no sistema educacional afetando diretamente no desempenho escolar dos estudantes.

Tendo como enfoque a relação entre a complexidade da categoria território com as aulas de produção textual, bem como a eficácia no desempenho escolar dos alunos, pode-se afirmar que uma interfere na outra e a observação de ambas deve ser analisada, não somente o estudo unidimensional das aulas de produção textual, como sua aplicação e metodologias utilizadas. Isso se aplica não somente ao fator categórico do território, mas também é totalmente aplicável aos fatores raciais e de classe.

Para além das desigualdades socioeconômicas impostas às populações não brancas, torna-se imperativo problematizar o histórico apagamento dos saberes e conhecimentos produzidos por esses grupos desde o período colonial. Nesse cenário, o linguista Gabriel Nascimento (2019), em sua obra *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*, oferece uma potente reflexão teórica ao conceituar o racismo linguístico como o modo pelo qual a estrutura racial de dominação se materializa e se perpetua por meio da linguagem e das políticas linguísticas. Como explicita o autor:

O preconceito racial aqui é entrelaçado com o social e o linguístico (naquilo que quero chamar aqui de racismo linguístico, e que se desenha através do *linguicídio*, ou seja, do extermínio do outro não branco) fica mais aparente se nos detivermos nas políticas linguísticas. (NASCIMENTO, 2019, p. 15).

Dessa forma, o racismo linguístico opera em estreita consonância com o epistemicídio, a aniquilação sistemática dos saberes do outro, e com o *linguicídio*, caracterizado pelo extermínio, silenciamento ou discriminação direta direcionada aos sistemas linguísticos de povos marginalizados.

No âmbito educacional, o racismo linguístico se manifesta tanto no ensino da língua materna quanto no de línguas estrangeiras, articulando-se como um mecanismo de manutenção do privilégio branco e de hierarquização social. Conforme analisa Nascimento (2019, p. 98), o ensino de línguas, vernácula e estrangeira, tem séculos de história de branqueamento cultural e social no país". Historicamente, as políticas linguísticas promovidas pelo Estado brasileiro direcionaram-se a impor a norma do colonizador como a única legítima, enquanto perseguiram e desvalorizavam as línguas e variedades afro-brasileiras e indígenas. No tocante ao ensino de língua estrangeira, como o inglês, essa dinâmica reserva o aprendizado valorizado e o

letramento pleno às elites econômicas brancas em centros privados, enquanto impõe precariedade, descontinuidade e abandono às populações negras e periféricas na escola pública.

Por conseguinte, tanto no espaço universitário quanto no ensino básico, perpetua-se a estigmatização de variedades linguísticas desprestigiadas socialmente, como o *pretuguês*, conceito de Lélia Gonzalez que nomeia as marcas de africanização no português brasileiro, e as falas originárias indígenas. Ao classificar pejorativamente esses falares como "erros" ou "dialetos" inferiores em relação a uma norma padrão idealizada e eurocêntrica, o sistema educacional e a mídia reproduzem a discriminação racial sob a roupagem da correção gramatical. Trata-se de um processo no qual, segundo Nascimento (2019, p. 26), "o epistemicídio é linguístico quando desapropria o sujeito de seu próprio direito de produção do saber. Ou seja, quando ao sujeito negro ou indígena é negada a possibilidade de ser sujeito da língua". Assim, a reprodução do racismo linguístico no ensino perpetua disparidades sociais profundas e reforça estigmas comunicacionais que desvalorizam a identidade, a cultura e a humanidade dos grupos historicamente subalternizados.

Essa realidade está, por exemplo, quando não consideramos as influências das línguas afro-brasileiras e indígenas, ou até mesmo, quando demonizamos suas culturas. No que se refere à influência linguística, Gonzalez introduz o conceito de "pretuguês" para abordar como as línguas crioulas e afro-brasileiras contribuíram para a formação da complexa língua portuguesa falada no Brasil:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os rres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (Gonzalez, 1984, p. 238)

A autora considera que a construção da língua brasileira se deu a partir de inúmeras influências, e que não falamos a mesma língua portuguesa que os portugueses falavam em 1500, quando invadiram o país. Ou seja, no que diz respeito ao planejamento de uma política linguística pensada para as questões raciais, a ótica de Gonzalez (1984) obtém grande relevância, pois além de considerar as decorrências históricas da colonização ainda no século XX, a teórica ainda conceitua o fenômeno do pretuguês a partir da presença de elementos linguísticos de línguas desprestigiadas, neste caso, as línguas afro-brasileiras.

A elaboração dessa pesquisa surge a partir necessidade de se observar todos os fatores supracitados, para que seja possível a construção de políticas linguísticas que, de fato, sejam

capazes de possibilitar a todos os alunos, sobretudo os da rede pública, o pensamento crítico a partir da habilidade de produção textual, para que os impactos negativos vivenciados hoje não sejam agravados futuramente nos alunos desta geração.

SEÇÃO II – FORMAÇÃO DOCENTE - INTEGRAÇÃO, EQUIDADE E PENSAMENTO CRÍTICO

Neste campo, discutiremos sobre a importância de uma formação docente eficaz e de qualidade, nos detendo à relevância de uma perspectiva que integre as categorias destacadas neste trabalho (raça, classe e território). Quando falamos sobre formação docente, o primeiro ponto em pauta é saber qual formação docente entra em questão, seja ela a formação inicial, aquela em que o educador obtém durante sua licenciatura, ou a formação continuada, aquela em que o educador obtém ao decorrer de sua carreira.

Diante dos avanços observados nos currículos dos cursos de licenciatura no âmbito do ensino superior, é possível identificar um movimento progressivo de ampliação e qualificação dos componentes curriculares, especialmente no que se refere à inclusão de temáticas relacionadas às categorias aqui destacadas. Tal evolução decorre, em grande medida, da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, configurando-se como um marco legal de extrema relevância no enfrentamento das desigualdades raciais historicamente estruturadas no sistema educacional brasileiro.

Por se tratar de uma legislação direcionada diretamente ao sistema educativo, seus impactos ultrapassam os limites da educação básica, incidindo de forma significativa sobre a formação inicial de professores. Nesse sentido, os currículos dos cursos de licenciatura passaram a ser tensionados a responder a novas demandas formativas, exigindo a incorporação de conteúdos, perspectivas teóricas e práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista, plural e socialmente referenciada. Tal processo implicou a revisão de projetos pedagógicos, a criação de disciplinas específicas ou a transversalização dessas temáticas em componentes já existentes, bem como a ampliação do debate acerca das relações étnico-raciais no contexto educacional.

No entanto, embora esses avanços sejam perceptíveis, é importante destacar que a adaptação dos currículos das licenciaturas ocorreu, e ainda ocorre, de forma gradual e, em muitos casos, lenta e desigual. Essa lentidão pode ser compreendida a partir de diversos fatores, como a resistência institucional à mudança, a persistência de uma lógica curricular eurocêntrica, a escassez de formação específica do corpo docente e a ausência, em determinados contextos, de políticas efetivas de acompanhamento e avaliação da implementação da referida legislação.

Assim, a presença dessas temáticas nos currículos nem sempre se traduz em uma abordagem aprofundada, crítica e sistemática, sendo, por vezes, tratadas de maneira pontual ou superficial.

Dessa forma, embora a Lei nº 10.639/2003 tenha provocado avanços significativos e inegáveis na organização curricular dos cursos de licenciatura, sua efetivação plena ainda se constitui como um desafio contínuo. Tal cenário evidencia a necessidade de fortalecer políticas institucionais que garantam não apenas a inclusão formal dessas temáticas nos currículos, mas também sua consolidação como eixo estruturante da formação docente, de modo a preparar professores capazes de atuar criticamente na educação básica, reconhecendo a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo da sociedade brasileira e como fundamento para a promoção da justiça social e da equidade educacional.

Relacionaremos aqui, a partir de discussões, os fatores que envolvem as políticas linguísticas e formação docente, para retratar a necessidade dessa integração teórica; sobre as questões de identidade no processo formativo, para discutir o sujeito humano em suas pluralidades sociais, levando essas particularidades em consideração dentro do processo de ensino-aprendizagem; a necessidade da integração das temáticas aqui destacadas não somente na formação inicial, mas também nas formações continuadas, aquelas em que o(a) educador(a) tem durante sua carreira; e a urgência de um ensino de línguas que compreenda a língua não somente em suas situações de uso, mas que envolva questões mais complexas, como as temáticas aqui trabalhadas.

Essas noções revelam-se fundamentais, pois a articulação entre elas é indispensável para a compreensão crítica da realidade social. Tal interdependência torna-se ainda mais evidente quando se considera o processo histórico de formação do país, marcado por profundas desigualdades sociais, raciais e econômicas, construídas a partir de práticas sistemáticas de exploração, exclusão e negação de direitos a determinados grupos sociais. Nesse sentido, as medidas de reparação histórica não se configuram como concessões pontuais, mas como instrumentos necessários de justiça social, voltados à correção de assimetrias estruturais que persistem no presente.

Assim, ao reconhecer os efeitos duradouros desse passado histórico, tais medidas assumem um papel central na promoção da equidade, no fortalecimento da democracia e na efetivação de direitos historicamente negados, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e socialmente responsável.

2.1. Políticas Linguísticas e Formação Docente

A relação entre Políticas Linguísticas e formação docente sempre esteve associada, uma vez que a escola seja um dos principais meios de implementação dessas políticas – mesmo que não sejam os únicos. Dessa forma, podemos seguir a discussão desse subtópico a partir da ideia de teoria e prática, uma vez que as políticas linguísticas seriam o que envolve a teoria, e a formação docente seria o que envolve a prática.

Se de um lado temos professores(as) que não obtiveram uma formação voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos em relação com as complexidades sociais, consequentemente teremos professores(as) deficientes no que diz respeito a essas urgências sociais. E essa realidade se refletirá na prática docente e pedagógica desses indivíduos, contribuindo para o mesmo sistema educativo que tem dominado o país desde o período colonial.

Essa realidade é explicada por Soares (1985), a saber que

Segundo a lógica da teoria da deficiência cultural, o déficit linguístico é atribuído à pobreza do contexto linguístico em que vive a criança, particularmente no ambiente familiar. Em síntese: para a teoria da carência cultural, crianças das camadas populares, ao contrário das classes favorecidas, apresentam um déficit linguístico, resultado da privação linguística de que são vítimas no contexto cultural em que vivem (Soares, 1985, p. 21).

Compreendendo a ideia de cultura em toda sua complexidade, é possível associar essa situação ao conhecimento dos indivíduos na escola sobre eles mesmos, em suas próprias identidades – fator que discutiremos com mais aprofundamento nos tópicos seguintes. Com isso, a noção de língua limitada às questões sociais que a envolvem resulta um processo de ensino-aprendizagem repleto de carência de saberes.

Nesse subtópico pretendemos discutir essa questão, para elucidar a relação entre PLs e formação docente, pensando em uma integração no que diz respeito às categorias estudadas nesse trabalho, a saber, raça, classe e território em suas aplicações pedagógicas.

2.1.1. O entendimento de identidades para o processo formativo

Ao começarmos essa discussão no subtópico anterior, compreendemos que as particularidades dos sujeitos são imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem. A saber, nesse momento percebemos uma outra dualidade, diferente daquela do subtópico anterior (teoria e prática), seria ela, a relação entre professor-aluno. Para Libâneo (1999), a sala de aula e o processo de ensino aprendizagem não está somente sob responsabilidade e como único protagonista o professor. Esse processo requer também o protagonismo do aluno para sua

eficácia, considerando não somente sua participação, mas também suas identidades e particularidades. Segundo o autor,

[...] a nosso ver, não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional etc. Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo. Na verdade, reivindicamos o ordenamento legal e funcional de todo o conteúdo do Título VI da nova LDB. (Libâneo, 1999).

A compreensão da relação professor–aluno como elemento estruturante do processo educativo exige que se reconheça a complexidade das interações que se estabelecem no interior da escola, sobretudo em contextos marcados pela diversidade social e cultural. Tal relação não se constitui de maneira neutra ou espontânea, mas é atravessada por relações de poder, expectativas institucionais, concepções pedagógicas e condições materiais de trabalho, aspectos que influenciam diretamente as práticas docentes e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Assim, a sala de aula configura-se como um espaço de disputas simbólicas e de construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, o papel do professor ultrapassa a função tradicional de transmissor de conteúdos, passando a ser compreendido como sujeito que organiza, media e cria condições pedagógicas para que o aluno se aproprie criticamente do conhecimento. Essa atuação requer não apenas domínio técnico-científico, mas também sensibilidade pedagógica para lidar com diferentes ritmos de aprendizagem, interesses, trajetórias e formas de participação dos estudantes. O aluno, por sua vez, deixa de ocupar uma posição passiva e assume o papel de sujeito ativo do processo educativo, sendo reconhecido como coautor da aprendizagem, capaz de atribuir sentido aos conteúdos a partir de suas experiências e interações sociais.

O reconhecimento das identidades e particularidades dos estudantes impõe a necessidade de repensar práticas pedagógicas e avaliativas historicamente marcadas pela padronização e pela homogeneização. Estratégias que desconsideram os percursos individuais tendem a reforçar desigualdades e a produzir exclusões simbólicas, dificultando a participação efetiva dos alunos no processo formativo. Nesse sentido, práticas pedagógicas dialógicas, colaborativas e contextualizadas revelam-se fundamentais para fortalecer o vínculo pedagógico e promover aprendizagens significativas, capazes de dialogar com a realidade social dos educandos.

Entretanto, conforme aponta Libâneo (1999), tais transformações não podem ser sustentadas exclusivamente pelo esforço individual dos professores. A fragilidade das políticas

públicas de formação docente, a ausência de um sistema nacional articulado e a descontinuidade das ações formativas comprometem a consolidação de práticas pedagógicas que valorizem efetivamente o protagonismo discente. A formação inicial e continuada dos professores precisa estar alinhada às demandas reais da escola contemporânea, considerando as transformações sociais, culturais e tecnológicas que atravessam o cotidiano educativo. Assim, a relação professor–aluno deve ser compreendida como resultado de uma construção coletiva mediada por condições institucionais e políticas educacionais coerentes.

Nessa perspectiva, a compreensão das identidades dos sujeitos que compõem o espaço escolar assume papel central no processo formativo. A educação não se realiza em abstrato, mas em contextos históricos, sociais e culturais concretos, nos quais as identidades dos estudantes são constituídas a partir de experiências familiares, condições socioeconômicas, pertencimentos culturais, relações de gênero, raça e território. Ignorar essas dimensões implica o risco de produzir uma educação descontextualizada, excludente e distante da realidade vivida pelos alunos.

Paulo Freire contribui de forma decisiva para essa reflexão ao afirmar que não existe educação neutra, pois todo ato educativo é, necessariamente, um ato político. Para o autor, ensinar exige o reconhecimento dos saberes que os educandos trazem consigo, construídos em sua prática social. Ao afirmar que os educadores devem respeitar os saberes dos educandos, sobretudo aqueles construídos na experiência comunitária (Freire, 1987, p. 68), Freire reforça a ideia de que a identidade do aluno constitui a base a partir da qual o conhecimento escolar é interpretado e ressignificado.

Essa compreensão fundamenta uma educação de caráter dialógico, em oposição à educação bancária, que concebe o aluno como mero receptor de informações. Para Freire, o processo formativo ocorre na relação entre sujeitos históricos que se educam mutuamente, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987, p. 79). Assim, reconhecer as identidades significa compreender que dificuldades de aprendizagem, desinteresse ou resistência não decorrem, necessariamente, de limitações cognitivas, mas muitas vezes da ausência de vínculo entre os conteúdos escolares e a experiência concreta dos estudantes. A leitura do mundo, que precede a leitura da palavra (Freire, 1987, p. 11), orienta a forma como os alunos atribuem sentido ao conhecimento escolar.

Além disso, o reconhecimento das identidades no processo formativo contribui para a construção de uma educação comprometida com a humanização. Para Freire, a desumanização

resulta de estruturas sociais opressoras que negam aos sujeitos o direito ao reconhecimento de sua dignidade. Nesse sentido, a educação assume o papel de prática de liberdade, possibilitando que os educandos se reconheçam como sujeitos históricos capazes de intervir criticamente na realidade (Freire, 1987, p. 30). Tal perspectiva confere à prática pedagógica um caráter ético e político, no qual a valorização das identidades se torna princípio fundamental.

No âmbito da formação docente, essa discussão revela-se igualmente indispensável. Compreender as identidades dos alunos exige uma formação crítica, sensível às desigualdades sociais e às múltiplas formas de existência presentes na escola. Freire destaca que ensinar exige compromisso, escuta e respeito ao outro, elementos que se concretizam quando o educador reconhece o aluno como sujeito de saber e de história (Freire, 1996, p. 47). Dessa forma, o entendimento das identidades deve atravessar tanto a prática pedagógica quanto os processos de formação inicial e continuada dos professores.

Essa discussão se amplia quando articulada à noção de território, compreendido não apenas como espaço geográfico, mas como espaço vivido, simbólico e socialmente construído. O território constitui-se como dimensão fundamental na formação das identidades, pois nele se produzem experiências, relações, pertencimentos e modos específicos de leitura do mundo. Considerar o território do aluno no processo educativo significa reconhecer que as experiências formativas são profundamente atravessadas pelas condições materiais e simbólicas dos lugares que os sujeitos habitam.

Stuart Hall contribui para essa reflexão ao compreender a identidade como um processo dinâmico, histórico e relacional, construído a partir das práticas sociais e culturais que atravessam os sujeitos (Hall, 2006). Nesse sentido, o território ocupa papel central, pois é nele que se constroem narrativas, linguagens e valores que influenciam diretamente a forma como os estudantes se percebem e são reconhecidos no espaço escolar. As identidades, conforme aponta Hall, são atravessadas por relações de poder que definem quais culturas são legitimadas e quais são marginalizadas.

Ao considerar o aluno periférico, evidencia-se que seu território de origem carrega marcas de desigualdade, estigmatização e exclusão, mas também de resistência, solidariedade e produção cultural própria. Desconsiderar essas dimensões no processo educativo significa reforçar práticas de silenciamento e invisibilização de saberes populares e periféricos. Quando a escola ignora o território dos alunos, corre o risco de reproduzir uma cultura escolar distante

de suas realidades, gerando desengajamento, dificuldades de aprendizagem e sentimento de não pertencimento.

Autores como Milton Santos reforçam essa perspectiva ao compreender o território como "o chão mais a identidade", ou seja, o espaço vivido no qual se constroem sentidos e pertencimentos (Santos, 2000). O aluno não chega à escola desvinculado de seu território; ele carrega consigo as marcas desse espaço, que influenciam sua relação com o conhecimento, com a escola e com os outros sujeitos. Reconhecer o território como dimensão formativa implica valorizar tanto os desafios quanto as potencialidades presentes nesses contextos.

Práticas pedagógicas que dialogam com o território, por meio da problematização da realidade local, da valorização das culturas periféricas e da articulação entre escola e comunidade, contribuem para a construção de uma educação contextualizada, crítica e emancipatória. Essa abordagem fortalece o vínculo pedagógico e possibilita que o aluno se reconheça como sujeito de saber e de direito.

Portanto, a articulação entre relação pedagógica, identidades e território revela-se fundamental para a construção de práticas educativas comprometidas com a equidade, a justiça social e a democracia. Ao reconhecer os alunos em sua integralidade, como sujeitos históricos, sociais, culturais e territoriais, a escola amplia seu papel formativo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

2.2. Formação inicial e continuada

Discutiremos aqui a dualidade existente entre os conceitos já introduzidos neste capítulo, a saber, a formação inicial e a formação continuada. A formação inicial, como já explicitado, refere-se ao processo formativo vivenciado pelo professor durante o curso de licenciatura; a formação continuada, por sua vez, compreende os processos formativos que ocorrem ao longo de sua trajetória profissional, em resposta às demandas da prática pedagógica e às transformações sociais e educacionais.

No âmbito legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob nº 9.394/1996, assegura a formação de professores para a Educação Básica no Brasil, estabelecendo parâmetros fundamentais para a organização desse processo. O artigo 62 da referida lei determina que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deve ocorrer,

prioritariamente, em cursos de licenciatura de graduação plena, oferecidos por universidades e institutos superiores de educação. Tal dispositivo legal reforça a compreensão de que o exercício da docência exige uma formação específica, articulando conhecimentos teóricos, pedagógicos e práticos, indispensáveis à atuação profissional qualificada.

Complementarmente, o artigo 63 da LDB atribui às universidades e aos institutos superiores de educação a responsabilidade de manter cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, bem como programas de formação pedagógica destinados a portadores de diplomas de educação superior que desejem ingressar na docência. Essa previsão amplia o entendimento sobre a formação inicial, ao reconhecer diferentes trajetórias formativas, desde que orientadas por princípios pedagógicos e legais que assegurem a qualidade da formação docente. Nesse sentido, as orientações da Nota Técnica nº 020/2014 do Ministério da Educação reforçam o compromisso do Estado com a garantia de uma formação docente consistente e alinhada às exigências legais. Conforme o documento, a organização dos cursos e programas de formação deve observar as diretrizes estabelecidas pela LDB, assegurando que a preparação dos professores contemple tanto os conhecimentos específicos das áreas de atuação quanto a formação pedagógica necessária ao trabalho na Educação Básica (BRASIL, 2016).

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleça parâmetros legais fundamentais para a formação de professores no Brasil, a distância entre o que é previsto na legislação e o que se concretiza na prática revela limites significativos no processo formativo docente. A LDB, ao definir a obrigatoriedade da formação em nível superior e ao atribuir responsabilidades às universidades e institutos superiores de educação, cria um marco normativo importante; contudo, sua efetividade depende de políticas públicas articuladas, investimentos contínuos e condições institucionais que nem sempre se materializam no cotidiano da formação docente.

Um dos principais limites observados refere-se à fragilidade da articulação entre a formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura e as demandas reais da Educação Básica. Em muitos contextos, os currículos permanecem excessivamente teóricos ou fragmentados, com pouca integração entre os conhecimentos específicos das áreas, a formação pedagógica e a vivência concreta da escola. Essa lacuna compromete a preparação dos futuros professores para enfrentar a complexidade do trabalho docente, marcada por diversidade cultural, desigualdades sociais e desafios pedagógicos cotidianos. Outro aspecto crítico diz respeito à implementação desigual dos dispositivos legais previstos na LDB. A ausência de um sistema

nacional efetivamente articulado de formação docente faz com que a qualidade da formação inicial e continuada varie significativamente entre instituições e regiões do país. Tal cenário reforça desigualdades históricas, sobretudo em contextos periféricos, onde a oferta de cursos de qualidade e de programas de formação continuada é frequentemente limitada ou descontinuada.

Além disso, embora a legislação reconheça a importância da formação continuada, ela não define de maneira suficientemente clara mecanismos de acompanhamento, financiamento e avaliação dessas ações. Na prática, muitos professores têm acesso a formações pontuais, desarticuladas do contexto escolar e pouco alinhadas às necessidades reais da sala de aula. Esse modelo fragiliza o caráter formativo da formação continuada, transformando-a, em alguns casos, em mera exigência burocrática, desvinculada do desenvolvimento profissional docente. Também se destaca como limite a pouca ênfase dada, na prática, à formação crítica e reflexiva do professor, apesar de a legislação abrir espaço para tal perspectiva. A formação docente, muitas vezes, é orientada por demandas tecnicistas e pragmáticas, priorizando competências operacionais em detrimento da compreensão dos aspectos sociais, políticos e culturais que atravessam o fazer pedagógico. Essa abordagem tende a reduzir o papel do professor a executor de políticas e currículos, enfraquecendo sua autonomia intelectual e profissional.

Dessa forma, embora a LDB represente um avanço legal na garantia da formação docente para a Educação Básica, seus limites tornam-se evidentes quando analisados à luz da realidade concreta das instituições formadoras e das condições de trabalho docente. Superar tais limites exige não apenas ajustes normativos, mas a construção de políticas públicas integradas, que assegurem formação inicial e continuada de qualidade, valorização profissional e condições reais para o exercício crítico e reflexivo da docência. Desse modo, a formação inicial não pode ser compreendida apenas como uma etapa formal de obtenção de um título, mas como um processo estruturante da identidade profissional docente. Ao mesmo tempo, a própria legislação reconhece que essa formação não se esgota na licenciatura, abrindo espaço para a formação continuada como dimensão complementar e indispensável ao exercício da docência. Assim, a articulação entre formação inicial e continuada revela-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas reflexivas, críticas e comprometidas com a qualidade da educação básica no país.

Ao aprofundar a análise dos limites da LDB na efetivação da formação docente, as contribuições de José Carlos Libâneo tornam-se fundamentais para compreender as contradições existentes entre o que é previsto no plano legal e o que se concretiza na prática

formativa. Para o autor, a formação de professores não pode ser reduzida a dispositivos normativos ou a reformas curriculares pontuais, uma vez que o trabalho docente se insere em um contexto institucional e social mais amplo, marcado por desigualdades estruturais e pela fragilidade das políticas educacionais (Libâneo, 2017, p. 33–34).

Libâneo (1999) destaca que, embora a LDB estabeleça diretrizes importantes para a formação inicial e continuada, ela se mostra limitada quando não é acompanhada por uma organização sistêmica e articulada da formação docente em âmbito nacional. Segundo o autor, não basta a formulação de princípios orientadores ou a definição de competências profissionais; faz-se necessária a consolidação de uma estrutura organizacional que dê materialidade às políticas de formação (Libâneo, 1999, p. 91). A ausência desse sistema compromete a coerência entre formação inicial, formação continuada e prática pedagógica.

Um dos principais problemas apontados por Libâneo (1999) refere-se à persistente desarticulação entre teoria e prática nos cursos de formação docente. Mesmo diante das orientações legais da LDB, a formação inicial frequentemente apresenta currículos fragmentados, nos quais os conhecimentos específicos das áreas, os fundamentos pedagógicos e a prática escolar aparecem dissociados. Para o autor, essa fragmentação dificulta a construção de uma prática reflexiva e crítica, reduzindo a formação do professor a um conjunto de técnicas desvinculadas da compreensão do contexto educacional (Libâneo, 2017, p. 45–46).

Outro limite evidenciado diz respeito à forma como a formação continuada é tratada na prática. Embora reconhecida pela legislação como parte constitutiva do desenvolvimento profissional docente, ela se concretiza, em muitos casos, por meio de ações pontuais, descontextualizadas e pouco relacionadas às demandas reais da escola. Libâneo critica esse modelo por esvaziar o sentido formativo da formação continuada, transformando-a em uma exigência burocrática, sem impacto significativo na prática pedagógica (Libâneo, 2017, p. 67).

Além disso, o autor problematiza a tendência de responsabilização individual do professor pelos problemas educacionais, frequentemente presente nas políticas de formação. Ao deslocar para o docente a obrigação de buscar sua própria qualificação, sem garantir condições institucionais e materiais adequadas, reforça-se a precarização do trabalho docente e enfraquece-se o caráter coletivo da formação profissional (Libâneo, 2017, p. 52). Tal lógica ignora que a qualidade da formação docente está diretamente relacionada às políticas públicas, às condições de trabalho e à valorização profissional. Libâneo também alerta para o avanço de concepções tecnicistas na formação de professores, que priorizam o desenvolvimento de

competências operacionais em detrimento da formação intelectual, ética e política. Para o autor, essa perspectiva reduz o professor à condição de executor de políticas educacionais e currículos prescritos, comprometendo sua autonomia e seu papel como intelectual da educação (Libâneo, 2015, p. 29–30). Em contraposição, defende uma formação que possibilite ao professor compreender criticamente a realidade social e educacional em que atua, participando ativamente da construção do projeto pedagógico da escola.

Dessa forma, a partir do diálogo com Libâneo, evidencia-se que os limites da LDB na prática real da formação docente não se restringem a lacunas normativas, mas estão relacionados à ausência de políticas educacionais integradas que assegurem condições institucionais, formativas e profissionais adequadas. Superar tais limites implica conceber a formação inicial e continuada como um processo contínuo, coletivo e socialmente situado, no qual o professor seja reconhecido como sujeito histórico, intelectual crítico e agente central na construção de uma educação democrática e socialmente comprometida.

A formação de professores, enquanto objeto de estudo e debate no Brasil, ganha centralidade a partir da década de 1970, ampliando-se significativamente nas décadas de 1980 e 1990, sobretudo em virtude das transformações sociais, políticas e econômicas que atravessaram o país nesse período. Esse movimento intensifica-se, em especial, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, marco legal que reorganiza o sistema educacional brasileiro e reposiciona a formação docente no interior das políticas públicas. Assim, a análise dessa temática, situada em torno do final do século XX, impõe-se diante da multiplicidade de determinações históricas, sociais e econômicas que atravessam o trabalho docente e suas condições de realização.

Nesse sentido, adota-se como eixo de análise a relação entre "formação profissional" e "atividade produtiva", compreendendo a formação do professor não apenas como um processo técnico ou acadêmico, mas como parte constitutiva do trabalho educativo enquanto práxis sociais. Tal perspectiva permite compreender a formação docente em estreita relação com o produto de seu trabalho, o processo educativo, e com as condições histórico-sociais que o determinam. A docência, assim, configura-se como uma atividade produtiva marcada por contradições, na qual o professor atua mediado por políticas educacionais, currículos, condições institucionais e demandas sociais que influenciam diretamente sua prática pedagógica.

A promulgação da Lei nº 9.394/96, conhecida como "Lei Darcy Ribeiro", inaugura o que passou a ser denominado de "Nova LDB", após 35 anos de vigência da primeira Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com isso, estabelece-se formalmente um novo período na história da legislação educacional brasileira, no qual a formação inicial e continuada de professores passa a ocupar lugar de destaque no ordenamento legal. Contudo, conforme já alertava Saviani (1990), a legislação, por si só, não possui o poder de transformar automaticamente a realidade educacional. Seu alcance depende das mediações concretas que se estabelecem entre o texto legal e as práticas sociais, podendo produzir efeitos que, em avaliações posteriores, sejam considerados positivos ou negativos.

À luz dessa compreensão, as diretrizes instituídas pela LDB de 1996 devem ser analisadas criticamente, considerando seus limites e potencialidades no campo da formação docente. Embora a legislação represente avanços ao normatizar a exigência da formação em nível superior e ao reconhecer a importância da formação continuada, sua efetivação esbarra em contradições estruturais do sistema educacional brasileiro, como a precarização do trabalho docente, a fragmentação das políticas formativas e a distância entre a formação acadêmica e a realidade das escolas.

É nesse ponto que as contribuições de Libâneo (2017) se tornam fundamentais. O autor ressalta que a formação docente precisa ser compreendida como parte de um projeto educacional articulado às condições concretas do trabalho pedagógico, superando uma visão meramente normativa ou tecnicista da docência. Para o autor, a separação entre formação profissional e prática social enfraquece a capacidade crítica do professor e reduz sua atuação a um cumprimento instrumental de políticas educacionais. Assim, a formação inicial e continuada deve possibilitar ao docente compreender as determinações históricas e sociais de sua prática, reconhecendo-se como trabalhador intelectual inserido em uma atividade produtiva socialmente situada.

Dessa maneira, torna-se evidente que a LDB, embora represente um marco importante na organização da educação nacional, não é suficiente para, isoladamente, garantir uma formação docente crítica e emancipatória. Sua efetividade depende de políticas públicas integradas, de condições institucionais adequadas e de uma concepção de formação que articule trabalho, práxis e compromisso social. Como assinala Saviani (1990), a legislação educacional produz consequências diversas, positivas ou negativas, conforme o modo como é apropriada e operacionalizada na realidade concreta. Daí a relevância de aprofundar o debate sobre a formação de professores, tomando-a como questão central para a compreensão e transformação das práticas educacionais no Brasil.

O professor, enquanto sujeito histórico e profissional da educação, deve ser compreendido como construtor permanente de conhecimentos e habilidades, tanto no percurso de sua formação estudantil quanto no exercício cotidiano de sua prática pedagógica. A docência, nesse sentido, não se esgota na formação inicial nem se limita à aplicação de conteúdos previamente estabelecidos, mas constitui um processo contínuo de aprendizagem, reelaboração e ressignificação dos saberes profissionais. Para lograr êxito em suas atribuições, o professor necessita articular conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão crítica sobre sua própria atuação, compreendendo que o ensino é uma atividade dinâmica, atravessada por mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Assim, o trabalho docente exige atualização constante, sensibilidade às transformações do contexto educacional e capacidade de interpretar as necessidades formativas dos sujeitos com os quais interage, reconhecendo-se como produtor de conhecimento pedagógico e não mero transmissor de informações.

Nessa perspectiva, educar ultrapassa a lógica da simples transmissão de saberes ou da indicação de um único caminho ao aprendiz, assumindo um caráter formativo mais amplo, voltado ao desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia do sujeito. O ato educativo implica oferecer suporte, disponibilizar ferramentas intelectuais e criar condições para que o educando possa compreender a si mesmo, ao outro e à realidade social em que está inserido, exercendo escolhas coerentes com seus valores e projetos de vida. É nesse contexto que emerge a figura do professor reflexivo, aquele que problematiza sua prática, questiona suas certezas e compreende o ensino como um espaço de diálogo e construção coletiva. O professor reflexivo não se coloca como detentor absoluto do saber, mas como mediador do processo educativo, estendendo as mãos ao educando para que este possa percorrer múltiplos caminhos, assumindo um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento e de sua formação humana e social.

Mas, não é possível atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pela superação dos desafios educacionais contemporâneos, uma vez que a docência se desenvolve no interior de um sistema social, político e econômico que impõe limites concretos à prática pedagógica. Em um país no qual a educação ainda é predominantemente concebida como despesa e não como investimento social estratégico, observa-se a recorrente desvalorização do trabalho docente, expressa nas condições precárias de trabalho, nos baixos salários, na sobrecarga de funções e na fragilidade das políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada. Tal cenário compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a possibilidade de o professor exercer plenamente seu papel como mediador crítico do conhecimento e agente de transformação social.

Os impasses enfrentados pelo sistema educacional brasileiro não podem ser compreendidos de forma isolada ou individualizada, pois estão profundamente enraizados em uma estrutura social marcada por desigualdades históricas, exclusões e contradições próprias de um modelo de desenvolvimento que reproduz injustiças. A escola, inserida nesse contexto, acaba por refletir tais desigualdades, sendo frequentemente responsabilizada por problemas que extrapolam sua esfera de atuação, como a pobreza, a violência, a evasão escolar e as desigualdades de acesso ao conhecimento. Ao deslocar essas responsabilidades para o professor, corre-se o risco de invisibilizar o papel do Estado na garantia do direito à educação e de naturalizar a precarização das políticas educacionais.

Torna-se imprescindível, assim, compreender a educação como um fenômeno social complexo, que demanda investimentos contínuos, planejamento de longo prazo e compromisso político com a equidade e a justiça social. Reconhecer os limites estruturais do sistema educacional significa romper com discursos meritocráticos que individualizam o fracasso escolar e avançar na construção de políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho docente, formação de qualidade e infraestrutura adequada às escolas. Somente a partir dessa compreensão será possível deslocar o debate da responsabilização individual para uma análise crítica das estruturas que sustentam o sistema educacional, reafirmando a educação como um direito social fundamental e como eixo central de um projeto de sociedade mais justa e democrática.

A formação continuada dos professores constitui-se como elemento indispensável para o aprimoramento da prática pedagógica e para a consolidação de um ensino comprometido com a qualidade e a justiça social. Conforme afirma Freire (1996, p. 43), "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática", o que evidencia que o desenvolvimento profissional docente não ocorre de maneira espontânea ou linear, mas exige processos permanentes de reflexão, estudo e ressignificação da ação educativa. Nesse sentido, a formação continuada ultrapassa a lógica de cursos pontuais ou treinamentos técnicos, assumindo um caráter formativo que possibilita ao professor analisar criticamente sua atuação, compreender os desafios do contexto escolar e construir estratégias pedagógicas mais coerentes com a realidade dos educandos.

Apesar de sua relevância, a efetivação da formação continuada enfrenta inúmeros obstáculos, especialmente no âmbito do sistema público de educação. A sobrecarga de trabalho docente, caracterizada por extensas jornadas, múltiplas turmas, acúmulo de funções

administrativas e condições precárias de trabalho, limita o tempo e a disposição dos professores para participar de processos formativos significativos. Soma-se a isso a escassez de políticas públicas consistentes e articuladas que garantam formações contínuas de qualidade, muitas vezes reduzidas a ações burocráticas, descontextualizadas da realidade escolar e pouco voltadas às necessidades concretas da prática pedagógica.

Observa-se que, em muitos casos, a formação continuada é concebida de maneira prescritiva, centrada na transmissão de métodos e técnicas, sem promover espaços de escuta, diálogo e problematização da prática docente. Tal abordagem contraria a perspectiva freireana de educação crítica e emancipatória, na qual o professor é reconhecido como sujeito ativo do processo formativo, produtor de saberes e protagonista de sua própria formação. Quando a formação continuada desconsidera os saberes construídos na experiência docente e ignora as especificidades do contexto escolar, tende a reforçar sentimentos de desvalorização profissional e distanciamento entre teoria e prática.

No contexto da educação pública, essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que as escolas atendem, em sua maioria, populações historicamente marcadas por desigualdades sociais, econômicas e culturais. Os professores, ao lidarem com realidades complexas, como evasão escolar, defasagem idade-série, vulnerabilidade social e escassez de recursos pedagógicos, necessitam de formações que dialoguem diretamente com esses desafios. A ausência de políticas de formação continuada que considerem tais condições contribui para a reprodução de práticas pedagógicas pouco eficazes e para o desgaste emocional e profissional dos docentes.

Torna-se imprescindível compreender a formação continuada como um direito do professor e como uma responsabilidade do Estado, e não como um ônus individual a ser assumido pelo docente. Investir em processos formativos contínuos, críticos e contextualizados significa reconhecer o professor como intelectual reflexivo, capaz de analisar sua prática, transformar sua realidade e contribuir para a construção de uma educação mais democrática. Ao promover espaços coletivos de reflexão, estudo e troca de experiências, a formação continuada fortalece a identidade profissional docente e amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, reafirmando o papel da escola pública como espaço de formação humana e social.

2.3. Ensino de línguas: raça, classe e território

Neste campo, discutiremos não somente uma dualidade, mas um atravessamento: o ensino de linguagens integrado às categorias de raça, classe e território. No contexto brasileiro,

essa discussão assume relevância não somente devido ao fator histórico, mas também socioeconômico do país, principalmente pela ótica do sistema público brasileiro, sobretudo o público.

O ensino de línguas no Brasil, desde sua constituição histórica, encontra-se profundamente atravessado pela lógica da colonialidade, conceito amplamente discutido por Aníbal Quijano. Para o autor, a colonialidade do poder não se limita ao domínio político ou econômico, mas se estende ao campo simbólico, cultural e epistemológico, organizando hierarquias raciais e saberes legítimos (Quijano, 2005). Nesse contexto, a língua portuguesa foi imposta como instrumento de dominação, ao passo que as línguas indígenas e africanas foram silenciadas, inferiorizadas ou tratadas como obstáculos ao projeto civilizatório europeu. Tal processo produziu um apagamento sistemático dos saberes linguísticos e culturais dos povos subalternizados, estabelecendo uma hierarquia na qual determinadas formas de linguagem passaram a ser associadas à racionalidade, ao progresso e à escolarização, enquanto outras foram vinculadas à ignorância e à marginalidade.

Frantz Fanon contribui de maneira decisiva para essa reflexão ao evidenciar que a língua não é apenas um meio de comunicação, mas um marcador de poder e de identidade racial. Em "Pele negra, máscaras brancas", o autor afirma que "falar é existir absolutamente para o outro" (Fanon, 2008, p. 33), indicando que o domínio da língua do colonizador está diretamente relacionado ao reconhecimento social e à humanidade concedida ao sujeito colonizado. No contexto educacional, essa lógica se manifesta quando o ensino de línguas valoriza exclusivamente a norma culta e os referenciais eurocêntricos, deslegitimando as variedades linguísticas populares, periféricas e racializadas. Assim, estudantes negros, indígenas e periféricos são frequentemente levados a compreender sua forma de falar como inadequada, internalizando sentimentos de inferioridade e exclusão simbólica.

Ao longo do século XX, mesmo com a ampliação do acesso à escola pública, o ensino de línguas manteve-se ancorado em uma epistemologia eurocêntrica, pouco sensível às realidades territoriais e culturais dos estudantes. Essa perspectiva dialoga com a noção de colonialidade do poder já discutida a partir de Quijano (2005), ampliando-a para o campo epistêmico: para Mbembe (2018), a colonialidade se reinventa continuamente, produzindo novas formas de exclusão e controle, inclusive no campo do conhecimento. No ensino de línguas, essa reinvenção ocorre quando currículos e materiais didáticos continuam a privilegiar produções culturais hegemônicas, invisibilizando linguagens oriundas das periferias urbanas,

das comunidades quilombolas, indígenas e de outros territórios marginalizados. Dessa forma, o território do aluno não é reconhecido como espaço legítimo de produção de linguagem, cultura e pensamento, mas como lugar de carência ou déficit.

A desconsideração do território como dimensão formativa aprofunda desigualdades raciais e de classe no ensino de línguas. As linguagens periféricas, expressas na música, no rap, no slam, na literatura marginal, nas artes urbanas e nas práticas de oralidade, raramente são incorporadas como objetos legítimos de estudo. Quando aparecem, muitas vezes são tratadas de forma folclorizada ou descontextualizada, sem reconhecimento de seu potencial crítico e formativo. Conforme aponta Quijano (2005, p. 122), a colonialidade do saber opera justamente ao negar validade epistemológica aos conhecimentos produzidos fora do eixo europeu, reforçando uma hierarquia que impacta diretamente os processos educativos.

Nesse sentido, bell hooks oferece uma contribuição fundamental ao propor uma pedagogia engajada e antirracista, capaz de romper com estruturas educacionais opressoras. Para a autora, "a educação como prática da liberdade exige que os educadores estejam abertos a questionar e a transformar as estruturas de dominação" (hooks, 2013, p. 25). No ensino de línguas, isso implica reconhecer que a sala de aula é um espaço político, no qual se disputam sentidos, identidades e formas de pertencimento. Ao valorizar as linguagens e culturas dos territórios periféricos, o ensino de línguas pode se tornar um instrumento de emancipação, possibilitando que os estudantes se reconheçam como sujeitos de saber e de discurso.

Hooks (2013) também destaca que o silenciamento das vozes marginalizadas na educação reforça processos de exclusão e desumanização. Quando a escola ignora as experiências linguísticas dos estudantes negros e periféricos, ela contribui para a manutenção do racismo estrutural e do classismo, transformando a aprendizagem em um processo de adaptação forçada a padrões hegemônicos. Assim, o ensino de línguas que desconsidera raça, classe e território não apenas falha pedagogicamente, mas também eticamente, ao negar aos estudantes o direito de ver suas identidades representadas e valorizadas no espaço escolar.

Portanto, articular o ensino de línguas às categorias de raça, classe e território significa enfrentar criticamente as heranças da colonialidade presentes na educação brasileira. Reconhecer as linguagens periféricas, os saberes culturais produzidos nos territórios marginalizados e as identidades racializadas como dimensões constitutivas do processo educativo é condição essencial para a construção de uma educação linguística crítica, democrática e socialmente comprometida. Ao romper com o apagamento histórico e

epistemológico, o ensino de línguas pode assumir um papel transformador, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, críticos e capazes de intervir na realidade em que vivem.

A organização tradicional dos currículos escolares no Brasil historicamente operou por meio de um processo sistemático de seleção e hierarquização de saberes, no qual determinados conhecimentos são legitimados como universais, científicos e necessários, enquanto outros são silenciados ou desqualificados. Nesse movimento, os saberes produzidos por populações pobres, periféricas, negras e indígenas foram, em grande medida, excluídos do currículo formal, sendo frequentemente classificados como conhecimentos informais, empíricos ou carentes de valor epistemológico. Tal lógica reforça uma concepção de educação alinhada à colonialidade do saber, na qual apenas os conhecimentos oriundos de matrizes eurocêntricas e das classes dominantes são reconhecidos como legítimos no espaço escolar, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais e simbólicas.

Esse apagamento curricular não ocorre de forma neutra, mas está profundamente articulado às relações de poder que estruturam a sociedade. Ao desconsiderar as experiências, linguagens e produções culturais das periferias, a escola reafirma uma visão de mundo que naturaliza a pobreza como ausência de saber e o território periférico como espaço de carência. Como apontam autores críticos da educação, essa lógica transforma os sujeitos populares em objetos do processo educativo, e não em produtores de conhecimento. Assim, os currículos tradicionais passam a operar como instrumentos de normalização, impondo padrões culturais e linguísticos que afastam os estudantes de suas identidades e reforçam sentimentos de não pertencimento ao espaço escolar.

No campo do ensino de línguas, esse processo torna-se ainda mais evidente, uma vez que as práticas pedagógicas tendem a privilegiar uma norma linguística considerada culta e universal, em detrimento das variedades linguísticas populares e periféricas. As formas de falar, escrever e produzir sentidos nos territórios marginalizados são frequentemente tratadas como desvios, erros ou obstáculos à aprendizagem, e não como expressões legítimas de identidade e cultura. Esse fenômeno, muitas vezes denominado racismo linguístico, contribui para o silenciamento das vozes periféricas e para a construção de uma relação excludente entre os estudantes e o conhecimento escolar.

Além disso, os sistemas tradicionais de ensino, ao adotarem currículos rígidos e avaliações padronizadas, dificultam a incorporação dos saberes territoriais e das experiências concretas dos estudantes no processo educativo. A centralidade conferida aos conteúdos

prescritos, desvinculados da realidade social dos alunos, limita a possibilidade de uma educação contextualizada e crítica. Nesse cenário, conhecimentos produzidos nas periferias — como a música, a literatura marginal, as manifestações artísticas urbanas, as práticas comunitárias e as formas de organização coletiva — permanecem à margem do currículo, apesar de seu potencial formativo e de sua relevância para a construção de aprendizagens significativas.

Portanto, discutir o apagamento dos conhecimentos das populações pobres e periféricas no currículo escolar implica reconhecer que a educação, longe de ser um espaço neutro, é atravessada por disputas epistemológicas, culturais e políticas. Superar essa lógica exige uma revisão crítica dos currículos e das práticas pedagógicas, de modo a reconhecer os saberes populares e periféricos como conhecimentos legítimos, capazes de dialogar com o conhecimento científico. Ao incorporar as experiências e produções culturais dos territórios marginalizados, a escola pode romper com a lógica excludente dos sistemas tradicionais de ensino e avançar na construção de uma educação mais democrática, plural e socialmente referenciada.

A discussão sobre o apagamento dos saberes culturais de pessoas pobres e periféricas nos currículos escolares torna-se ainda mais urgente quando consideramos as dimensões raciais da desigualdade social no Brasil. De acordo com dados oficiais do Censo Demográfico (2022) do IBGE¹, os grupos autodeclarados como pretos e pardos somam 55,5% da população brasileira² — mais da metade da população total do país. Essa composição majoritariamente negra é um dado demográfico que tem implicações profundas no campo educacional, dado que as desigualdades socioeconômicas no Brasil são altamente racializadas.

Os indicadores sociais mostram que as pessoas negras, sobretudo as que vivem em contextos de pobreza, enfrentam barreiras mais profundas de acesso a direitos básicos, incluindo educação de qualidade. Segundo dados do próprio IBGE, 40,0% das pessoas de cor preta ou parda estavam abaixo da linha da pobreza em 2022, em um percentual aproximadamente duas vezes maior do que o observado entre pessoas brancas. Esses números não apenas refletem uma distribuição desigual de renda, mas também expressam a histórica perpetuação de desvantagens que se entrelaçam com raça e classe social, exacerbando a exclusão educacional de parcela significativa da população.

¹ IBGE. Censo Demográfico 2022: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 14 fev. 2026.

A presença majoritária de pessoas negras entre as populações pobres e periféricas torna evidente que a falta de reconhecimento dos saberes construídos nesses territórios não é um problema apenas de representatividade simbólica, mas um problema de justiça social e educacional. Quando os currículos escolares continuam a privilegiar perspectivas eurocêntricas e conteúdo que desconsideram as linguagens, histórias e expressões culturais das periferias, contextos nos quais a presença negra é majoritária, a escola contribui para manter estruturas de exclusão que já se manifestam fora dela. A educação, dessa forma, reproduz e reforça um modelo que marginaliza os saberes e as vozes dos que historicamente foram relegados ao último plano das narrativas oficiais.

Incorporar a dimensão racial ao debate curricular não é apenas uma questão de diversidade ou inclusão estética, mas uma necessidade epistemológica e política. Significa reconhecer que a maioria dos sujeitos que compõem os grupos sociais mais vulnerabilizados no Brasil é negra, e que seus saberes, linguagens e experiências de vida devem ser reconhecidos como legítimos e produtivos de conhecimento no ambiente escolar. Só assim a educação pode começar a se tornar uma prática verdadeiramente democrática, capaz de engendrar processos formativos que dialoguem com a vida concreta desses sujeitos e que contribuam para enfrentar as desigualdades estruturais de raça, classe e território no país.

A discussão sobre currículo e apagamento dos saberes periféricos torna-se ainda mais urgente quando consideramos as desigualdades educacionais racializadas no Brasil, que evidenciam o impacto da exclusão simbólica das populações negras e pardas no sistema escolar. Embora a população preta e parda represente mais da metade da sociedade brasileira, correspondendo a 55,5% dos habitantes, as desigualdades persistem de forma significativa na educação formal. Em 2024, a média de anos de estudo entre pessoas negras era de aproximadamente 9,4 anos, enquanto entre pessoas brancas esse índice alcançava cerca de 11,0 anos de escolaridade, o que demonstra que, ao longo da vida, a população negra tende a permanecer menos tempo na escola, refletindo desigualdades estruturais historicamente construídas.

Além disso, os indicadores de permanência e conclusão escolar revelam lacunas expressivas entre os diferentes grupos raciais. No que se refere ao acesso ao ensino médio e ao ensino superior, jovens negros enfrentam desvantagens acumuladas decorrentes de fatores socioeconômicos, territoriais e educacionais. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), sistematizados pelo Centro de Estudos e Dados sobre

Desigualdades Raciais (CEDRA)², indicam que, em 2023, 28,3% dos jovens brancos de 18 a 24 anos frequentavam o ensino superior, contra 15,3% dos jovens negros¹, evidenciando que as desigualdades educacionais se aprofundam ao longo da trajetória escolar. Essas diferenças não podem ser compreendidas como resultado de escolhas individuais, mas como consequência de condições desiguais de acesso a uma educação de qualidade desde os anos iniciais da escolarização.

Outro indicador relevante para compreender a desigualdade racial na educação é a distorção idade-série, que apresenta taxas mais elevadas entre estudantes negros em comparação aos estudantes brancos. Esse dado evidencia que crianças e jovens negros, em maior proporção, enfrentam atrasos no percurso escolar, o que compromete a permanência e o sucesso educacional. Tais desigualdades refletem um sistema educacional que, ao desconsiderar as realidades sociais e territoriais dos alunos, acaba por reproduzir mecanismos de exclusão e fracasso escolar, sobretudo entre aqueles pertencentes às classes populares e aos territórios periféricos.

Por fim, as desigualdades raciais também se manifestam no acesso aos níveis mais elevados de escolarização. Entre a população adulta, a proporção de pessoas negras com ensino superior completo permanece consideravelmente inferior à da população branca, o que revela a persistência de barreiras estruturais ao longo de todo o percurso educacional. Esses dados reforçam a necessidade de uma reflexão crítica sobre o currículo escolar e sobre as práticas pedagógicas adotadas nas instituições de ensino, uma vez que a manutenção de um modelo educacional que ignora as dimensões de raça, classe e território contribui para a perpetuação das desigualdades sociais. Reconhecer e enfrentar essas disparidades, incorporando os saberes e as experiências dos territórios periféricos, constitui um passo fundamental para a construção de uma educação mais equitativa, democrática e socialmente comprometida.

A discussão sobre as desigualdades raciais no campo educacional, embora fundamental, mostra-se insuficiente quando não articulada de maneira mais aprofundada à dimensão territorial que estrutura a vida social dos sujeitos. Nesse sentido, a contribuição de Milton Santos (2000; 2006) torna-se central para compreender o território não apenas como um recorte geográfico ou um espaço físico, mas como uma instância dinâmica, produzida historicamente

² CENTRO DE ESTUDOS E DADOS SOBRE DESIGUALDADES RACIAIS (CEDRA). Dados da Pnad Contínua/IBGE (2012–2023) apud CNN Brasil. Desigualdade educacional entre negros e brancos persiste apesar de avanços. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/desigualdade-educacional-entre-negros-persiste-apesar-de-avancos/>. Acesso em: 14 fev. 2026.

pelas relações sociais, econômicas e políticas. Para o autor, o território deve ser entendido como "território usado", isto é, como o espaço vivido, apropriado e significado pelos sujeitos em suas práticas cotidianas, sendo atravessado por técnicas, normas e relações de poder que condicionam as possibilidades de ação dos indivíduos.

A partir dessa perspectiva, o território das periferias urbanas, como o bairro Sapiranga, não pode ser reduzido a um cenário onde desigualdades se manifestam, mas deve ser compreendido como elemento ativo na produção dessas desigualdades. Conforme Santos (2006), o espaço é indissociável das estruturas sociais que o produzem, sendo ao mesmo tempo resultado e condição das relações sociais. Assim, as desigualdades de acesso à educação, à mobilidade, à segurança e a outros direitos não ocorrem de forma abstrata, mas se materializam concretamente nos territórios, organizando diferentes formas de viver, aprender e se relacionar com o mundo.

Essa compreensão dialoga diretamente com o debate sobre currículo e exclusão simbólica, na medida em que evidencia que os saberes produzidos nos territórios periféricos são frequentemente deslegitimados por uma lógica hegemônica que privilegia determinados conhecimentos em detrimento de outros. Como argumenta Santos (2000), a globalização contemporânea tende a impor um "pensamento único", que homogeneiza práticas e invisibiliza experiências locais, especialmente aquelas vinculadas às populações pobres e racializadas. No campo educacional, isso se traduz na valorização de conteúdos descolados das realidades territoriais dos estudantes, reforçando a distância entre a escola e a vida concreta dos sujeitos.

Dessa forma, a articulação entre raça, classe e território revela-se fundamental para compreender as desigualdades educacionais no Brasil. A concentração da população negra em territórios periféricos não é um dado aleatório, mas resultado de processos históricos de exclusão e segregação socioespacial. Nesse sentido, como apontam Gomes (2005) e Munanga (2000), as desigualdades raciais estruturam o acesso a direitos, enquanto a dimensão territorial, conforme Santos (2006), condiciona materialmente esse acesso. Assim, a escola, ao desconsiderar o território como categoria analítica, tende a reproduzir um modelo de ensino que ignora as condições concretas de vida dos estudantes.

Além disso, a noção de território em Milton Santos permite compreender que as limitações enfrentadas pelos estudantes não se restringem à esfera econômica, mas envolvem um conjunto de fatores que incluem infraestrutura urbana, acesso a serviços, condições de mobilidade e segurança pública. Esses elementos configuram o que o autor denomina como

"meio técnico-científico-informacional", que organiza de forma desigual o acesso às oportunidades na sociedade contemporânea. Nos territórios periféricos, esse meio se apresenta de forma fragmentada e precária, o que impacta diretamente as trajetórias escolares e as possibilidades de permanência e sucesso educacional.

Nesse contexto, pensar o currículo escolar a partir do território implica reconhecer que os processos educativos são indissociáveis das condições materiais e simbólicas em que se desenvolvem. Isso significa incorporar, de maneira crítica, os saberes, as linguagens e as experiências produzidas nos espaços periféricos, valorizando-os como formas legítimas de conhecimento. Ao mesmo tempo, exige problematizar as desigualdades estruturais que atravessam esses territórios, articulando a prática pedagógica a uma perspectiva que considere a educação como instrumento de transformação social.

Assim, ao integrar as contribuições de Milton Santos ao debate já estabelecido sobre raça e classe, torna-se possível avançar na compreensão das políticas linguísticas e educacionais como fenômenos situados, profundamente enraizados nos territórios. Essa abordagem permite evidenciar que a superação das desigualdades educacionais não pode ser pensada apenas no plano das diretrizes curriculares, mas exige uma análise que considere as múltiplas determinações que estruturam a vida social, entre elas o território como categoria central para a compreensão das dinâmicas de exclusão e resistência na sociedade brasileira.

SEÇÃO III: PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico desta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, centrada na análise documental de políticas linguísticas educacionais. Tal escolha fundamenta-se na compreensão de que os documentos oficiais não são meros instrumentos normativos, mas textos políticos que expressam concepções de linguagem, ideologias e projetos de sociedade, conforme discutem autores como Cellard (2008), Bardin (2011) e Ball (1994; 2012). Nesse sentido, a análise documental permite investigar não apenas o conteúdo explícito das diretrizes curriculares, mas também os pressupostos, silenciamentos e tensões que atravessam sua formulação e implementação.

A pesquisa teve como corpus documental a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral João Nogueira Jucá. Esses documentos foram selecionados por representarem diferentes escalas de organização das políticas educacionais: a

BNCC, em nível nacional, estabelece diretrizes gerais para a educação básica; o DCRC traduz essas orientações para o contexto estadual; e o PPP materializa tais diretrizes no âmbito da escola, configurando-se como espaço privilegiado para observar como as políticas são apropriadas e ressignificadas localmente.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a análise dos documentos foi orientada pelos princípios da análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011), envolvendo etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante dos documentos, com o objetivo de identificar categorias centrais relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, às concepções de linguagem e às referências às dimensões de raça, classe e território. Em seguida, procedeu-se à codificação dos dados, buscando evidenciar recorrências, ausências e contradições nos discursos institucionais. Por fim, os dados foram interpretados à luz dos referenciais teóricos adotados, permitindo uma análise crítica e contextualizada.

A abordagem adotada dialoga também com a perspectiva de Ball (1994; 2012), que compreende as políticas educacionais como processos dinâmicos, marcados por diferentes contextos de produção, interpretação e prática. Nessa perspectiva, os documentos analisados não são entendidos como prescrições fechadas, mas como textos abertos à interpretação, que ganham novos sentidos quando articulados às realidades locais. Essa compreensão é fundamental para analisar como políticas linguísticas formuladas em nível macro são tensionadas quando confrontadas com contextos específicos, como o da escola investigada.

Além disso, a pesquisa ancora-se na concepção de políticas linguísticas proposta por Spolsky (2009; 2016), que as entende como resultantes da interação entre práticas linguísticas, crenças e esforços de regulação. Embora o estudo se concentre na dimensão documental, essa perspectiva permitiu interpretar os documentos não como instâncias isoladas, mas como parte de um sistema mais amplo, atravessado por relações sociais, culturais e políticas. Nesse sentido, a análise buscou identificar como as diretrizes curriculares incorporam, ou deixam de incorporar, as especificidades de contextos marcados por desigualdades estruturais.

A dimensão crítica da análise foi aprofundada a partir do diálogo com autores que discutem raça, classe e desigualdade no contexto educacional brasileiro, como Nilma Lino Gomes (2005) e Kabengele Munanga (2000). Esses referenciais possibilitaram examinar em que medida os documentos contemplam a diversidade sociocultural dos estudantes e reconhecem as desigualdades históricas que atravessam o acesso à educação. Ao mesmo tempo,

contribuições de Bakhtin (2011) e Fiorin (2013) orientaram a compreensão da linguagem como prática social, permitindo analisar o ensino de línguas para além de uma perspectiva técnica, evidenciando suas implicações políticas e ideológicas.

O contexto empírico da pesquisa, a EMTI João Nogueira Jucá, localizada no bairro Sapiroanga, em Fortaleza, foi considerado como elemento analítico fundamental, ainda que a investigação não tenha se baseado em coleta de dados de campo por meio de entrevistas ou questionários. A caracterização da escola e de seu território permitiu situar a análise documental em uma realidade concreta, marcada por vulnerabilidade social, desigualdades econômicas e desafios relacionados à segurança pública. Essa articulação entre documentos e contexto possibilitou compreender as políticas linguísticas em sua dimensão situada, evidenciando os limites de análises que desconsideram as condições reais de implementação.

Por fim, a escolha pela análise documental como estratégia metodológica mostrou-se adequada aos objetivos da pesquisa, ao possibilitar uma investigação aprofundada das políticas linguísticas em sua dimensão normativa e ideológica. Ao articular diferentes escalas de documentos e dialogar com referenciais teóricos críticos, o estudo construiu um percurso metodológico capaz de evidenciar as complexidades, contradições e desafios que marcam o ensino de Língua Portuguesa em contextos periféricos, contribuindo para o avanço das discussões no campo das políticas linguísticas educacionais.

SEÇÃO IV – TERRITÓRIO, DESIGUALDADE E CAMPO DE PESQUISA: A EMTI JOÃO NOGUEIRA JUCÁ NO BAIRRO SAPIRANGA

A delimitação e análise do campo empírico desta pesquisa constituem um momento central para a compreensão das políticas públicas educacionais investigadas, uma vez que é no espaço concreto da escola que tais políticas se materializam, são reinterpretadas e, muitas vezes, tensionadas. Parte-se do pressuposto de que documentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) não operam de forma abstrata ou descolada das realidades sociais, mas incidem diretamente sobre contextos marcados por desigualdades históricas de raça, classe e território. Assim, o campo da pesquisa não é compreendido como mero cenário, mas como espaço ativo de produção de sentidos, disputas e resistências.

Essa compreensão dialoga diretamente com a abordagem do ciclo de políticas, desenvolvida por Stephen Ball (2012), segundo a qual as políticas educacionais devem ser analisadas em seus diferentes contextos de influência, de produção do texto e da prática, reconhecendo o caráter não linear de sua implementação. Para Ball, as políticas são textos abertos à interpretação e à tradução pelos sujeitos que atuam nos contextos escolares:

As políticas são processos e não produtos acabados. Elas são continuamente feitas e refeitas nos contextos da prática, onde professores e gestores interpretam os textos políticos a partir de suas histórias, valores, condições de trabalho e dos contextos sociais em que estão inseridos." (BALL, 2012, p. 19).

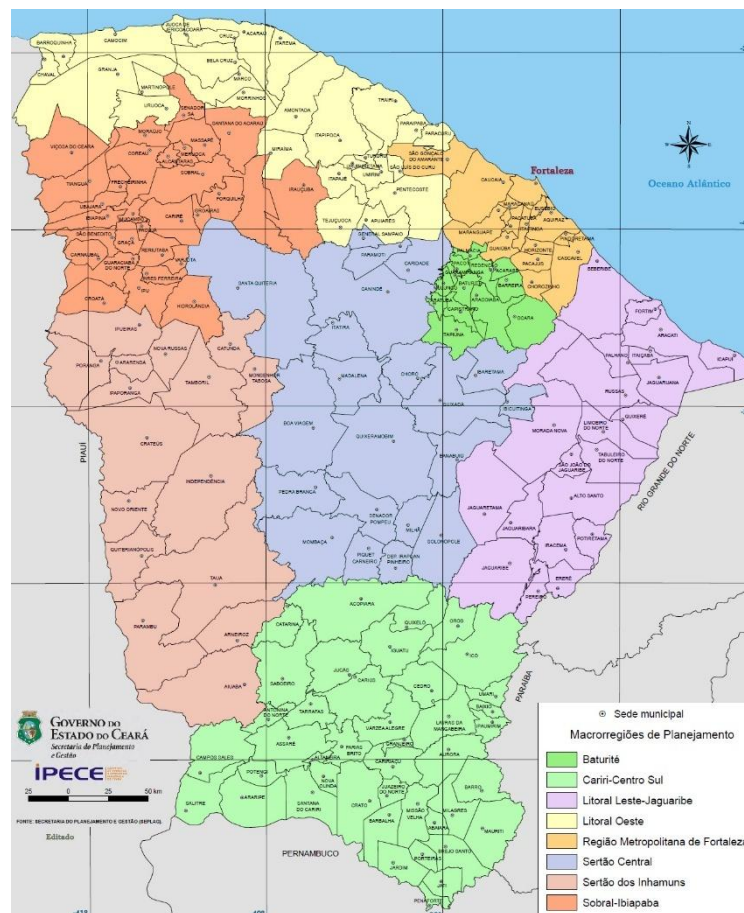
Dessa forma, analisar o campo empírico implica reconhecer que a escola não apenas recebe as políticas curriculares, mas as recria no cotidiano, atribuindo-lhes sentidos que podem reforçar ou tensionar os objetivos expressos nos documentos oficiais. Tal perspectiva permite problematizar leituras tecnicistas ou normativas da BNCC e do DCRC, evidenciando que sua efetivação está profundamente condicionada pelas realidades sociais, econômicas e culturais do território escolar.

Cabe ressaltar que a apresentação das figuras institucionais de professores e gestores neste trabalho fundamenta-se na compreensão teórico-analítica de que esses atores são agentes centrais na mediação e tradução das políticas no cotidiano escolar. Todavia, em coerência com o percurso metodológico adotado, pautado estritamente na *análise documental de natureza interpretativa*, esta investigação não realizou coleta de dados de campo por meio de entrevistas, questionários ou observação direta. A análise incide, portanto, sobre os textos normativos institucionais, tomando o contexto escolar e seus agentes como categorias analíticas e situadas de interpretação.

4.1. O Bairro Sapiranga no Contexto Socioespacial de Fortaleza

A compreensão do bairro Sapiranga, no qual se insere a escola investigada, demanda a articulação entre diferentes dimensões da produção do espaço urbano, especialmente aquelas relacionadas à desigualdade socioespacial e à segurança pública. À luz das contribuições de Oliveira, Neto e Neto (2018) e Palmeira (2020), torna-se possível analisar esse território como resultado de processos históricos, econômicos e políticos que estruturam a cidade de Fortaleza de maneira profundamente desigual.

Figura 1 - Mapa Político do Estado do Ceará e localização de Fortaleza



Fonte: Secretaria do Planejamento e Gestão do Ceará (Seplag-CE)

Figura 2 - Mapa de Fortaleza com destaque no bairro Sapiroanga



Fonte: elaborado pelo autor

Conforme discutem Oliveira, Neto e Neto (2018), a Sapiroanga apresenta uma configuração marcada pela forte presença de assentamentos informais, nos quais reside parcela significativa da população. Longe de serem espaços externos à cidade formal, esses territórios compõem o tecido urbano e expressam, em sua materialidade, as contradições do desenvolvimento urbano capitalista. A paisagem do bairro, caracterizada por moradias construídas fora dos padrões hegemônicos, pela precariedade de infraestrutura e pela ausência de equipamentos públicos, evidencia a desigual distribuição de recursos e investimentos, ao mesmo tempo em que revela formas de ocupação e organização social construídas historicamente pelos próprios moradores.

Essa análise é aprofundada por Palmeira (2020), ao destacar que o espaço urbano deve ser compreendido como um campo de disputas, no qual diferentes agentes, como o Estado, o mercado imobiliário e os grupos sociais, atuam na sua produção. No caso da Sapiroanga, observa-se a coexistência de classes sociais distintas em um mesmo território, porém marcadas por forte segregação socioespacial. A expansão de condomínios fechados e a valorização imobiliária em determinadas áreas do bairro intensificam processos de fragmentação urbana, criando barreiras físicas e simbólicas que dificultam a integração social. Ao mesmo tempo, a população de menor renda permanece concentrada em áreas com menor acesso a infraestrutura, serviços e mobilidade urbana, reforçando desigualdades já existentes.

Essa configuração espacial articula-se diretamente com a dimensão da segurança pública. Conforme apontado por Palmeira (2020), o aumento da violência e a atuação de organizações criminosas no bairro contribuem para o fortalecimento de práticas de autoss segregação, especialmente entre os grupos com maior poder aquisitivo. Por outro lado, a população das áreas mais vulneráveis permanece exposta a dinâmicas de violência que impactam seu cotidiano, suas formas de circulação e seu acesso a direitos básicos.

No contexto da cidade de Fortaleza, observa-se uma forte tendência à concentração de investimentos simbólicos e materiais em determinadas regiões ou equipamentos culturais que se tornaram referências, como o Centro Cultural do Bom Jardim, que atua em uma área periférica distinta. Em contrapartida, no bairro Sapiranga, a oferta de equipamentos culturais e de lazer estruturados, como areninhas, campos públicos de futebol ou equipamentos da Rede CUCA³, é historicamente deficitária.

Embora a Prefeitura de Fortaleza tenha implementado algumas intervenções pontuais, como a requalificação da Praça Luiza Fortunato de Sousa⁴ e da praça do Conjunto Alvorada⁵, tais ações não substituem a presença consistente de políticas culturais e de lazer permanentes no território. Diagnósticos urbanos do planejamento territorial "Fortaleza 2040" apontam que demandas históricas da população da Sapiranga quanto ao incentivo à cultura, urbanização de espaços públicos e sinalização viária permanecem sem respostas estruturais.

A noção de território adotada nesta pesquisa fundamenta-se na perspectiva crítica de Milton Santos, para quem o espaço é definido por seu uso e pelas vivências dos sujeitos:

"O território não é apenas o conjunto de sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território usado é o chão mais a identidade. É o território vivido, onde se inscrevem as marcas da desigualdade, da exclusão e também das resistências." (SANTOS, 2000, p. 97).

³ A Rede CUCA (Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte) consiste em uma política pública municipal de juventude mantida pela Prefeitura de Fortaleza, que oferece cursos, práticas esportivas e difusão cultural para jovens de 15 a 29 anos em equipamentos distribuídos pela cidade (Disponível em: <https://portalcuca.fortaleza.ce.gov.br>). Até a realização deste estudo, o bairro Sapiranga não contava com uma unidade da Rede CUCA.

⁴ FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. Prefeito Sarto entrega obras de requalificação da Praça Luiza Fortunato de Sousa, no bairro Sapiranga. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, [s.d.]. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeito-sarto-entrega-obras-de-requalificacao-da-praca-luiza-fortunato-de-sousa-no-bairro-sapiranga>. Acesso em: 14 fev. 2026.

⁵ FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. Prefeito José Sarto entrega requalificação da Praça do Conjunto Alvorada, no bairro Sapiranga. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, [s.d.]. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeito-jose-sarto-entrega-requalificacao-da-praca-do-conjunto-alvorada-no-bairro-sapiranga>. Acesso em: 14 fev. 2026.

4.2 A EEMTI João Nogueira Jucá: Caracterização Institucional e as Implicações do Tempo Integral

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) João Nogueira Jucá está localizada na Rua José Félix de Lima, nº 313, no bairro Sapiranga, em Fortaleza (CE), sob o código INEP 23252294. Tratando-se da única instituição pública estaduais de ensino médio no bairro, a escola desempenha papel central no atendimento à comunidade local.

Figura 3 - Vista aérea da EEMTI João Nogueira Jucá (Sapiranga, Fortaleza/CE)



Fonte: Imagem obtida via Google Earth (2026)

Figura 4 - Vista lateral das instalações da EEMTI João Nogueira Jucá



Fonte: Imagem obtida via Google Earth (2026)

Figura 5 - Vista frontal da EEMTI João Nogueira Jucá com presença de unidade móvel de segurança



Fonte: Imagem obtida via Google Earth (2026)

A consolidação dos dados de matrícula do Censo Escolar/INEP, sistematizados por meio da plataforma QEdú (código INEP 23252294), permite abandonar estimativas genéricas e apreender a evolução real da oferta escolar na instituição. Conforme dados oficiais do Censo Escolar (2020–2025), a escola atende anualmente a turmas de Ensino Médio Regular em Tempo Integral, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e atendimento especializado.

Tabela 1 - Evolução das Matrículas na EEMTI João Nogueira Jucá por Modalidade (2020–2025):

ANO DO CENSO	ENSINO MÉDIO REGULAR (EMTI)	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Educação Especial / AEE	Total Geral de Matrículas
2020	485	120	12	617
2021	502	105	15	622
2022	518	98	18	634
2023	530	85	20	635
2024	542	78	22	642
2025	550	70	25	645

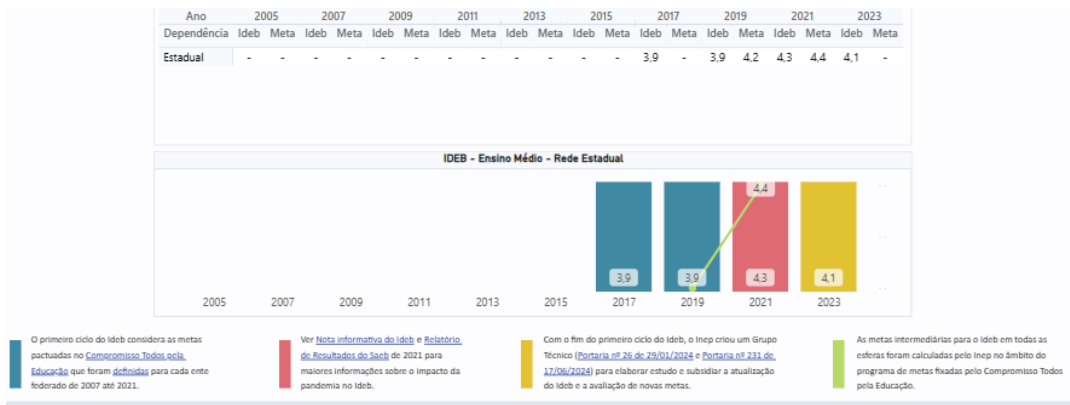
Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar / INEP via QEdú (2025)

A condição da escola como instituição de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) traz implicações analíticas cruciais para a discussão sobre território e vulnerabilidade. Por um lado, o modelo de tempo integral amplia o tempo de permanência pedagógica e assegura apoio alimentar e acolhimento social aos estudantes em área de precariedade material. Por outro lado, a jornada diurna prolongada impõe desafios severos aos jovens periféricos - Conflito com o mundo do trabalho - Muitos estudantes das camadas populares necessitam ingressar precocemente no mercado informal para contribuir com a renda familiar, o que gera pressões por migração para o turno da noite (EJA) ou abandono escolar; Exposição às dinâmicas de violência territorial - A permanência ao longo de todo o dia exige deslocamentos em horários nos quais ocorrem episódios de conflito entre facções criminosas no entorno da escola, afetando diretamente a frequência diária e a sensação de segurança de alunos e profissionais.

4.3. Indicadores Educacionais, Desigualdades Raciais e o Comparativo de Rendimento

A análise das políticas linguísticas educacionais no contexto da EEMTI João Nogueira Jucá exige sua articulação com os indicadores macroestatísticos de raça, escolaridade e rendimento escolar no Brasil e no Ceará.

Figura 6 - Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da EEMTI João Nogueira Jucá (2017–2023)



Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2023)

Os dados nacionais e estaduais revelam a permanência de disparidades educacionais atravessadas pelas dimensões racial e territorial. Esses indicadores permitem observar que as desigualdades educacionais não se restringem aos resultados obtidos em avaliações ou ao desempenho escolar em determinado momento, mas também se manifestam ao longo das trajetórias educacionais, envolvendo o tempo de escolarização, o acesso ao ensino superior e a permanência dos estudantes no sistema educacional.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua/IBGE, 2024), a média de anos de estudo entre pessoas negras, considerando pretos e pardos, era de 9,4 anos, enquanto entre pessoas brancas alcançava 11,0 anos de escolaridade. A diferença registrada indica um menor tempo médio de escolarização da população negra, evidenciando uma desigualdade que se expressa na própria trajetória de permanência no sistema educacional.

Essa desigualdade também se manifesta no acesso ao ensino superior. Conforme levantamento do Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdades Raciais (CEDRA, 2023), elaborado a partir de dados da PNAD Contínua, 15,3% dos jovens negros entre 18 e 24 anos frequentavam o ensino superior em 2023, enquanto, entre os jovens brancos da mesma faixa etária, esse percentual correspondia a 28,3%. Embora os dados do Censo Demográfico do IBGE indiquem que a proporção geral de adultos com ensino superior no Brasil tenha aumentado de 6,8%, em 2000, para 18,4%, em 2022, a diferença de acesso entre a população branca e a população negra permanece acentuada.

As desigualdades também podem ser observadas nos indicadores relacionados à trajetória escolar. Segundo os relatórios de indicadores educacionais do INEP e do IBGE (2024/2025), as taxas de distorção idade-série e de reprovação no ensino médio público permanecem mais elevadas entre estudantes negros do que entre estudantes brancos. Esses dados evidenciam a presença de retenções acumuladas ao longo da trajetória escolar e permitem observar como as desigualdades educacionais se expressam também na progressão dos estudantes pelas diferentes etapas da educação básica.

Nesse sentido, os indicadores apresentados contribuem para situar a análise da EEMTI João Nogueira Jucá em um contexto mais amplo de desigualdades educacionais relacionadas à raça e ao território. A observação dos dados nacionais e estaduais constitui uma referência para a compreensão das condições educacionais nas quais se insere a instituição investigada, permitindo posteriormente estabelecer relações entre o contexto mais amplo e os indicadores específicos da escola.

No que se refere ao rendimento escolar, os indicadores de aprovação, reprovação e abandono possibilitam acompanhar o percurso dos estudantes e observar as variações registradas pela instituição ao longo dos anos. Com base nos dados do INEP e do Censo Escolar, apresenta-se, a seguir, o levantamento do rendimento escolar da EEMTI João Nogueira Jucá no período analisado, juntamente com os dados correspondentes às escolas estaduais localizadas

em Fortaleza e à média do Estado do Ceará. A comparação entre esses indicadores permite situar os resultados da instituição em relação aos contextos municipal e estadual, possibilitando observar a evolução das taxas de aprovação, reprovação e abandono ao longo do período considerado.

Tabela 2 - Taxas Comparativas de Rendimento Escolar no Ensino Médio (2024)

Instância / Escopo	Taxa de Aprovação (%)	Taxa de Reprovação (%)	Taxa de Abandono/Evasão (%)
EEMTI João Nogueira Jucá (Sapiranga)	84,2%	9,3%	6,5%
Média das Escolas Estaduais de Fortaleza	88,5%	6,8%	4,7%
Média da Rede Estadual do Ceará (Geral)	92,1%	5,1%	2,8%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados das Taxas de Rendimento do Censo Escolar / INEP (2025) e QEDu

O comparativo evidencia que a EEMTI João Nogueira Jucá registra taxas de abandono e reprovação superiores às médias municipal e estadual. Esses indicadores assumem relevância para a compreensão do contexto educacional da instituição, uma vez que expressam aspectos relacionados ao fluxo escolar e à permanência dos estudantes na educação básica. Mais do que serem compreendidos a partir de uma perspectiva centrada exclusivamente no desempenho ou nas trajetórias individuais dos estudantes, esses resultados podem ser analisados em articulação com as condições sociais e territoriais que atravessam a experiência escolar.

Nessa perspectiva, os indicadores de abandono e reprovação não devem ser interpretados como expressão de déficits individuais dos estudantes, mas considerados no interior de um contexto mais amplo, marcado por fatores que incidem sobre as condições de escolarização da população periférica. Entre esses fatores, destacam-se a insegurança pública, a pressão socioeconômica sobre as famílias e a carência de equipamentos comunitários de suporte à juventude no bairro Sapiranga. Tais elementos compõem o território no qual a escola

está inserida e constituem dimensões relevantes para a compreensão das condições concretas de permanência e continuidade dos estudantes na escola.

A leitura desses dados, portanto, desloca a análise de uma compreensão restrita dos resultados escolares para uma perspectiva que considera as relações entre educação e território. As taxas de abandono e reprovação apresentadas pela instituição precisam ser compreendidas em relação às condições sociais nas quais os processos educativos se desenvolvem, especialmente quando se considera que a escola pública situada em território periférico está inserida em uma realidade atravessada por desigualdades que ultrapassam os limites do espaço escolar.

Esse contexto também é relevante para a análise das políticas linguísticas educacionais, uma vez que as orientações presentes nos documentos oficiais não são implementadas em condições abstratas ou homogêneas. As prescrições curriculares chegam às escolas e às salas de aula em contextos concretos, nos quais professores e estudantes vivenciam diferentes condições sociais, econômicas e territoriais. Desse modo, compreender os indicadores da EEMTI João Nogueira Jucá constitui uma etapa importante para situar a análise das políticas linguísticas no espaço social em que elas são efetivamente materializadas.

Assim, a EEMTI João Nogueira Jucá constitui um *locus* empírico privilegiado para a análise documental e contextual das políticas linguísticas educacionais, na medida em que possibilita observar a relação entre as prescrições presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e as condições concretas de sua implementação. A análise da instituição permite, portanto, considerar os limites e as tensões que podem emergir quando orientações normativas formuladas em âmbito nacional e estadual são confrontadas com uma realidade escolar marcada pelas condições materiais e sociais de raça, classe e território.

Nesse sentido, os dados apresentados não são tomados como explicação isolada para os resultados de rendimento escolar, mas como elementos que contribuem para caracterizar o contexto no qual as políticas educacionais são recebidas, interpretadas e colocadas em prática. A aproximação entre esses indicadores e a análise documental permite compreender que a materialização das políticas linguísticas ocorre em condições concretas e territorialmente situadas, aspecto fundamental para a investigação desenvolvida nesta pesquisa.

SEÇÃO V - CONFIGURAÇÕES DE RAÇA, CLASSE E TERRITÓRIO NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Nesta seção, examina-se a forma como as categorias de raça, classe e território foram e vêm sendo incorporadas aos documentos institucionais que orientam a educação básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)⁶ e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola investigada. A análise tem como objetivo compreender a presença, a recorrência, as citações diretas e os modos de abordagem dessas categorias, considerando suas implicações para a organização curricular e para as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa em contexto periférico.

5.1. Procedimentos e Critérios de Análise dos Dados

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada com base no exame sistemático dos documentos institucionais que orientam o ensino de Língua Portuguesa na EMTI João Nogueira Jucá. A investigação, centrada na análise documental da BNCC, do DCRC e do PPP escolar, teve como propósito compreender, de maneira crítica e situada, a formulação e os pressupostos das políticas linguísticas e curriculares no contexto de uma escola pública situada no bairro Sapiroanga, em Fortaleza, marcado por desigualdades socioeconômicas, alta vulnerabilidade e presença histórica de violência urbana.

O procedimento analítico articulou os dados empíricos aos referenciais teóricos sobre políticas linguísticas, educação crítica e desigualdades estruturais, ancorando-se em Spolsky (2009; 2016), Nilma Lino Gomes (2005; 2017), Kabengele Munanga (2000; 2005), Paulo Freire (1987; 1996), Mikhail Bakhtin (2011), José Luiz Fiorin (2013) e Luiz Antônio Marcuschi (2004). O objetivo é compreender não apenas o que está prescrito nas normas oficiais, mas também como tais orientações incidem sobre a prática pedagógica diante das condições materiais e territoriais concretas.

A leitura crítica dos textos curriculares seguiu três sub-etapas operacionais, orientadas por busca textual e análise de conteúdo de categorias específicas:

A Sub-etapa RAÇA é orientada pela busca de *tags* explícitas e implícitas presentes nos documentos analisados, considerando termos que possam indicar referências às relações raciais,

⁶ O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) analisado nesta dissertação corresponde à versão homologada pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) em 2021. Esclarece-se que eventuais minutas ou processos de revisão institucional posteriores não estiveram acessíveis para consulta pública até o encerramento deste estudo, assumindo-se analiticamente o texto oficial vigente.

às identidades e às experiências da população negra. Entre os marcadores utilizados nessa etapa, encontram-se “afrodescendentes”, “África”, “etnia”, “étnico-raciais”, “cultura afro-brasileira”, “identidade racial”, “negritude”, “população negra”, “racismo”, “discriminação racial”, “igualdade racial”, “exclusão histórica” e “colonialidade”. A identificação dessas *tags* possibilita localizar, no material documental, ocorrências explícitas e implícitas relacionadas à dimensão racial que orienta esta investigação.

A Sub-etapa CLASSE SOCIAL é articulada à identificação de termos relacionados às condições socioeconômicas e às desigualdades sociais presentes nos documentos. Nessa etapa, são considerados marcadores como “classe social”, “condição socioeconômica”, “desigualdade social”, “vulnerabilidade social”, “pobreza”, “exclusão social”, “equidade”, “justiça social”, “capital cultural” e “condições materiais de existência”. A busca por essas ocorrências permite identificar referências às dimensões sociais e econômicas que compõem o conjunto de categorias mobilizadas na análise das políticas linguísticas educacionais.

A Sub-etapa TERRITÓRIO, por sua vez, está vinculada à identificação de marcadores espaciais e socioculturais presentes nos documentos analisados. São considerados, nessa etapa, termos como “território”, “territorialidade”, “contexto local”, “realidade regional”, “comunidade”, “pertencimento”, “espaço vivido”, “periferia” e “território educativo”. A organização dessa sub-etapa permite reunir as ocorrências relacionadas à dimensão territorial, considerando os diferentes termos empregados para fazer referência ao espaço, às relações estabelecidas com ele e às experiências socioculturais nele constituídas.

Apresenta-se, no Quadro 1, a síntese do campo semântico e das palavras-chave (*tags*) que orientaram o mapeamento nos três documentos analisados

Quadro 1 - Síntese do campo semântico e das palavras-chave (*tags*)

Categoria Analítica	Termos e Tags Mapeados no Corpus	Campo Semântico e Dimensão Crítica
RAÇA	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, POPULAÇÃO NEGRA, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, RACISMO, QUILOMBOLAS, IDENTIDADE NEGRA.	IMPLÍCITAS: EXCLUSÃO HISTÓRICA, INVISIBILIZAÇÃO CULTURAL, DESCONSTRUÇÃO DA COLONIALIDADE E LETRAMENTO RACIAL.
CLASSE SOCIAL	EQUIDADE, INCLUSÃO, VULNERABILIDADE SOCIAL, DESIGUALDADE	IMPLÍCITAS: PRECARIZAÇÃO, EXCLUSÃO EDUCACIONAL, DEFASAGEM DE

	SOCIAL, JUSTIÇA SOCIAL, ENSINO PÚBLICO.	APRENDIZAGEM, CAPITAL CULTURAL E CONDIÇÕES MATERIAIS.
TERRITÓRIO	TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADE, CONTEXTO LOCAL, REALIDADE REGIONAL, CULTURA LOCAL, COMUNIDADE	<i>IMPLÍCITAS</i> : ESPAÇO VIVIDO (MILTON SANTOS), IDENTIDADE TERRITORIAL, PERIFERIA E TERRITÓRIO EDUCATIVO.

Fonte: Elaborado pelo autor

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) constituem dois importantes marcos normativos para a orientação da educação básica no estado do Ceará. Embora elaborados em diferentes instâncias, os documentos estabelecem referências para a organização curricular e para o desenvolvimento das práticas educativas, orientando a definição de conhecimentos, competências e habilidades que devem compor os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a BNCC ocupa uma posição de referência nacional, estabelecendo orientações gerais para a educação básica brasileira, enquanto o DCRC se insere no âmbito estadual, tomando essas orientações como referência para a organização curricular no contexto educacional cearense.

A BNCC apresenta uma organização curricular fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades, estabelecendo aprendizagens consideradas essenciais para a formação dos estudantes ao longo da educação básica. Essa perspectiva está relacionada à organização do currículo por competências, aspecto que pode ser analisado a partir das discussões críticas sobre as políticas educacionais e curriculares desenvolvidas por Saviani (2016) e Apple (2006). Para esta pesquisa, a análise da BNCC é relevante justamente por possibilitar a identificação das orientações normativas que estruturam o ensino de Língua Portuguesa e que servem de referência para a elaboração e implementação dos currículos nos diferentes sistemas de ensino. Dessa forma, o documento é tomado não apenas como uma prescrição curricular, mas como parte de um conjunto mais amplo de políticas educacionais que orientam aquilo que deve ser ensinado e aprendido na educação básica.

No contexto do Ceará, o DCRC constitui um documento de referência para a organização curricular da rede estadual, estabelecendo uma relação entre as orientações nacionais presentes na BNCC e as especificidades do contexto educacional cearense. Sua análise permite observar como as orientações estabelecidas em âmbito nacional são retomadas e organizadas no âmbito estadual, possibilitando identificar aproximações, especificações e

formas de organização das aprendizagens previstas para a educação básica. Nesse sentido, o DCRC ocupa uma posição intermediária entre as orientações nacionais e os contextos concretos de implementação das políticas educacionais, constituindo um documento relevante para compreender como determinadas prescrições curriculares são incorporadas ao contexto cearense.

A análise articulada da BNCC e do DCRC, portanto, permite acompanhar diferentes níveis de formulação das políticas curriculares que incidem sobre o ensino de Língua Portuguesa. Enquanto a BNCC estabelece uma referência nacional para a educação básica, o DCRC organiza essas orientações no âmbito do estado do Ceará, possibilitando observar como as prescrições curriculares são deslocadas de uma formulação mais ampla para uma referência situada no contexto estadual. Essa relação é particularmente importante para esta investigação, que busca compreender as políticas linguísticas educacionais considerando as dimensões de raça, classe e território e suas relações com as condições concretas de uma escola pública localizada no bairro Sapiroanga, em Fortaleza.

A leitura desses documentos, desse modo, não se limita à identificação de conteúdos, competências ou habilidades previstas para o ensino de Língua Portuguesa. Ela busca compreender também quais concepções de educação, linguagem, formação e sujeito são mobilizadas pelas políticas curriculares e de que maneira essas orientações estabelecem referências para as práticas pedagógicas. A partir dessa perspectiva, a BNCC e o DCRC são analisados como documentos que participam da construção das políticas linguísticas educacionais, permitindo posteriormente confrontar suas prescrições com os demais documentos e dados que compõem o corpus desta pesquisa.

O Quadro 2 apresenta o estudo comparativo sintético entre os dois documentos, articulando suas proposições normativas, os deslocamentos analíticos observados no documento estadual e os desafios operacionais de implementação no cotidiano escolar:

Quadro 2 – Estudo Comparativo Geral de Abordagem Curricular: BNCC e DCRC

Categoria Analítica	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)	Convergências, Deslocamentos Analíticos e Desafios de Operacionalização
RAÇA	Abordagem normativa transversal: trata a	Centralidade histórica da negritude:	Deslocamento positivo: o DCRC avança ao conferir

	raça no âmbito dos direitos humanos e da diversidade cultural (pp. 15, 19). Reafirma as leis 10.639/03 e 11.645/08 (p. 19) e aborda o racismo e a eugenia na área de ciências da natureza (p. 544).	contextualiza o racismo estrutural a partir da formação social do Ceará (pp. 15–16, 565). Enfatiza a história e cultura afro-brasileira e indígena como eixos de recomposição das aprendizagens (p. 19).	densidade histórica e local à negritude. Desafio comum: ambos os documentos silenciam sobre a branquitude como lugar de privilégio racial não tematizado (BENTO, 2022; SCHUCMAN, 2022).
CLASSE SOCIAL	Abordagem implícita por equidade: trata a classe através de termos como "equidade", "vulnerabilidade" e "exclusão histórica" (pp. 15, 16), associando a formação profissional ao mundo do trabalho (p. 16).	Explicitação da pobreza e vulnerabilidade: reconhece abertamente as desigualdades socioeconômicas, a exclusão digital e os impactos da pandemia no ensino público (pp. 15–16, 564).	Deslocamento positivo: o dcrc confere visibilidade às condições materiais de existência dos estudantes cearenses^{[29][30]}. Desafio comum: a abordagem permanece mitigadora e compensatória, sem críticas estruturais às relações de produção de classe (APPLE, 2006).
TERRITÓRIO	Contextualização Geográfica Genérica: Define território e territorialidade como conceitos da área de Ciências Humanas (p. 561), descentralizando a adequação para as redes de ensino (p. 15).	Território como Espaço Vivido e Identitário: Trata o território de forma transversal, valorizando o semiárido, as periferias e as culturas regionais (pp. 15, 19, 561).	Deslocamento Positivo: O DCRC aproxima-se da concepção de "território usado/espaço vivido" de Milton Santos (2000). Desafio Comum: Dificuldade de tradução discursiva em orientações pedagógicas para enfrentamento das disparidades regionais.

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2018) e Ceará (2021)

O quadro permite estabelecer uma leitura comparativa entre a BNCC e o DCRC a partir das três categorias analíticas que estruturam esta pesquisa: raça, classe social e território. Mais do que identificar a presença ou ausência desses termos nos documentos, a comparação permite

observar como cada categoria é construída discursivamente, quais sentidos assume em cada documento e quais deslocamentos ocorrem quando uma orientação curricular de abrangência nacional é retomada e contextualizada no âmbito estadual. Nesse sentido, a análise evidencia que o DCRC não apenas reproduz as orientações da BNCC, mas realiza determinados movimentos de contextualização que conferem maior densidade às dimensões históricas, sociais e territoriais relacionadas à realidade cearense. Ao mesmo tempo, a presença dessas categorias nos documentos não significa, necessariamente, que elas sejam convertidas em orientações pedagógicas suficientemente concretas para enfrentar as desigualdades que atravessam as escolas públicas.

No que se refere à categoria RAÇA, a BNCC apresenta uma abordagem predominantemente transversal, situando a discussão racial no campo dos direitos humanos, da diversidade cultural e da formação para a cidadania. O documento reafirma a importância das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, e também apresenta referências ao racismo e à eugenia em componentes específicos, como a área de Ciências da Natureza (p. 544). Nas páginas 15 e 19, a questão racial aparece articulada a princípios mais amplos de diversidade e direitos, indicando o reconhecimento da necessidade de considerar diferentes grupos sociais e culturais na formação dos estudantes. Entretanto, essa abordagem permanece predominantemente transversal, fazendo com que a questão racial esteja distribuída em diferentes dimensões do documento, sem necessariamente constituir um eixo estruturante da organização curricular.

No DCRC, observa-se um deslocamento importante em relação a essa abordagem. O documento confere maior centralidade histórica à discussão sobre a população negra e contextualiza o racismo a partir da formação social do Ceará (pp. 15–16, 565). Essa inserção permite aproximar a discussão racial das particularidades históricas e sociais do estado, afastando-a de uma formulação exclusivamente abstrata ou universalizante. Além disso, o DCRC enfatiza a história e a cultura afro-brasileira e indígena como elementos relacionados à recomposição das aprendizagens (p. 19). Desse modo, a questão racial passa a aparecer de maneira mais situada, articulando-se à história, à cultura e às experiências sociais que constituem o território cearense.

Esse movimento representa um deslocamento positivo, na medida em que o DCRC confere maior densidade histórica e local à discussão sobre a negritude. A comparação entre os

documentos evidencia, portanto, uma passagem de uma abordagem nacional mais transversal para uma formulação estadual que procura inscrever a questão racial na própria formação histórica e social do Ceará. Entretanto, permanece um desafio comum aos dois documentos: a ausência de uma problematização mais explícita da branquitude enquanto posição social associada a privilégios raciais não tematizados. Conforme discutem Bento (2022) e Schucman (2022), a análise das relações raciais não se limita à experiência daqueles que sofrem os efeitos do racismo, exigindo também a compreensão das posições sociais historicamente construídas no interior dessas relações. Assim, embora os documentos avancem ao reconhecer a importância da população negra, da diversidade e do enfrentamento ao racismo, permanece uma dimensão analítica que poderia ser aprofundada na própria formulação curricular.

Na categoria CLASSE SOCIAL, a BNCC apresenta uma abordagem predominantemente implícita, mobilizando conceitos como “equidade”, “vulnerabilidade” e “exclusão histórica” (pp. 15–16). A questão socioeconômica aparece, portanto, relacionada à necessidade de reconhecimento das diferenças existentes entre os sujeitos e à busca de condições mais equitativas de acesso à educação. O documento também estabelece uma relação entre formação profissional e mundo do trabalho (p. 16), aproximando a formação escolar das condições de inserção dos estudantes na vida social e profissional. Entretanto, a classe social não aparece como uma categoria central de interpretação das desigualdades educacionais, mas como uma dimensão que atravessa a discussão sobre equidade, vulnerabilidade e inclusão.

No DCRC, por sua vez, há uma explicitação mais direta das condições socioeconômicas que atravessam a educação pública. O documento reconhece questões relacionadas à pobreza, à vulnerabilidade social, à exclusão digital e aos impactos da pandemia sobre o ensino público (pp. 15–16, 564). Esse movimento confere maior visibilidade às condições materiais nas quais os processos educativos ocorrem e permite estabelecer uma relação mais direta entre as desigualdades sociais e as experiências educacionais dos estudantes cearenses. A referência à exclusão digital e aos efeitos da pandemia assume particular relevância no contexto analisado por esta pesquisa, uma vez que evidencia que as condições de acesso aos recursos necessários à aprendizagem não são distribuídas de maneira homogênea entre os sujeitos e os territórios.

Nesse aspecto, também se identifica um deslocamento positivo do DCRC em relação à BNCC, sobretudo por conferir maior visibilidade às condições materiais de existência dos estudantes cearenses [29][30]. A comparação, contudo, permite identificar um desafio comum: a abordagem da desigualdade social permanece predominantemente orientada por uma

perspectiva mitigadora e compensatória, voltada à equidade e à redução das vulnerabilidades, sem avançar de maneira mais contundente sobre as estruturas que produzem e reproduzem as desigualdades de classe. A contribuição de Apple (2006) permite problematizar justamente essa dimensão, ao compreender o currículo em sua relação com disputas sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, reconhecer a pobreza e a vulnerabilidade constitui um avanço importante, mas não elimina a necessidade de questionar as estruturas sociais que produzem as condições desiguais nas quais os diferentes grupos acessam e vivenciam a educação.

A categoria TERRITÓRIO apresenta diferenças igualmente significativas entre os dois documentos. Na BNCC, o território aparece associado principalmente à contextualização geográfica e aos conhecimentos próprios da área de Ciências Humanas. O documento apresenta os conceitos de território e territorialidade, entre outros, como categorias de análise (p. 561), ao mesmo tempo em que estabelece uma orientação que permite às diferentes redes de ensino realizarem adequações de acordo com seus contextos (p. 15). Nesse sentido, o território é reconhecido como dimensão importante da organização do conhecimento, mas sua relação com as condições concretas de vida dos estudantes não assume, no conjunto do documento, a mesma centralidade que adquire no DCRC.

No DCRC, a categoria território é apresentada de maneira mais transversal e relacionada à ideia de espaço vivido e identitário, incorporando referências ao semiárido, às periferias e às culturas regionais (pp. 15, 19, 561). Essa perspectiva permite aproximar o currículo das experiências concretas dos sujeitos e das particularidades dos espaços nos quais as práticas educativas se desenvolvem. O território deixa, assim, de ser compreendido apenas como uma categoria espacial ou geográfica e passa a ser relacionado também às experiências, identidades e práticas culturais constituídas nos diferentes espaços sociais. Essa característica é especialmente relevante para esta pesquisa, uma vez que o território não é compreendido apenas como localização geográfica da escola, mas como dimensão que participa das condições concretas nas quais se desenvolvem as relações educacionais.

Nesse aspecto, identifica-se outro deslocamento positivo do DCRC, que se aproxima da compreensão de território como espaço vivido e de território usado presente na perspectiva de Milton Santos (2000). Essa aproximação possibilita compreender o território para além de sua dimensão física, considerando as relações sociais, culturais e históricas que nele se constituem. Entretanto, permanece um desafio relacionado à tradução dessas formulações discursivas em orientações pedagógicas capazes de enfrentar concretamente as disparidades regionais. A

valorização do território, por si só, não garante que as desigualdades existentes entre diferentes espaços sejam efetivamente enfrentadas no cotidiano escolar. Existe, portanto, uma distância possível entre o reconhecimento discursivo das especificidades territoriais e sua transformação em práticas pedagógicas capazes de responder às condições concretas de cada comunidade escolar.

5.2. A Categoria Raça nos Documentos Curriculares (BNCC e DCRC)

A análise da dimensão racial nos documentos curriculares revela que, enquanto a BNCC distribui a temática de forma pulverizada entre temas contemporâneos e competências gerais (pp. 15, 19, 565), o DCRC assume a centralidade da negritude como constitutiva do povo cearense (pp. 15–16, 19).

O Quadro 3 apresenta os trechos diretos e as páginas oficiais de cada documento referentes à categoria Raça:

Quadro 3 – Mapeamento Detalhado e Comparativo da Categoria Raça (BNCC e DCRC)

Documento	Localização / Página	Trecho Selecionado e Materialidade Discursiva com Tags em Destaque	Foco Analítico e Implicações Curriculares
BNCC	p. 15	"(...) propostas pedagógicas que considerem as necessidades (...) assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais."	Reconhecimento inicial da diversidade étnico-cultural como diretriz nacional.
BNCC	p. 16	"(...) compromisso de P. reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes (...)."	Articulação entre equidade educacional e reparação histórica das populações não-brancas.
BNCC	p. 19	"(...) educação das relações étnico-	Reafirmação da obrigatoriedade legal

		raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008)."	em abordagem preferencialmente transversal.
BNCC	p. 514	"Diversificar (...) produções das culturas juvenis (...) literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, (...) contos folclóricos de matrizes africanas, indígenas (...)."	Abertura do cânone literário na área de Linguagens para matrizes afro-indígenas.
BNCC	p. 544	"CIÊNCIAS DA NATUREZA - (...) conhecimentos relacionados a: (...) herança biológica; darwinismo social, eugenia e racismo (...)."	Desconstrução científica de teorias eugenistas e racialistas.
BNCC	P. 565	(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes (...) ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos (...)."	Análise histórica da inserção social desfavorável da população negra nas Américas.
DCRC	pp. 15-16	"O currículo deve assegurar a educação das relações étnico-raciais, reconhecendo a constituição histórica e a resistência da população negra e dos povos indígenas no Ceará."	Centralidade da negritude e superação do mito da ausência de negros no estado
DCRC	p. 19	"(...) obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, combatendo o	Enquadramento do racismo como fenômeno estrutural e institucional no Ceará.

		racismo estrutural nas instituições escolares."	
DCRC	p. 544	"(...) análise crítica do darwinismo social, das teorias do branqueamento e da eugenia, integrando a formação ética e científica contra o racismo."	Denúncia dos discursos pseudocientíficos de subalternização racial.
DCRC	p. 565	"(...) valorização da identidade negra, das manifestações culturais afro-cearenses e o combate às desigualdades que afetam a juventude negra periférica."	Articulação direta entre identidade racial negra, juventude e vulnerabilidade territorial.

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2018) e Ceará (2021)

A análise comparativa da categoria raça na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) evidencia que a questão étnico-racial não se encontra ausente das políticas curriculares analisadas. Ao contrário, os documentos apresentam diferentes formulações que reconhecem a diversidade étnica e cultural, identificam processos históricos de exclusão, incorporam a legislação relativa à Educação das Relações Étnico-Raciais e orientam a presença de conhecimentos relacionados às populações negras, indígenas e quilombolas no currículo. A leitura dessas ocorrências, contudo, exige ultrapassar a constatação da simples presença da temática racial, considerando a forma como os sujeitos são nomeados, quais processos históricos são reconhecidos, quais responsabilidades são atribuídas à escola e quais possibilidades de transformação curricular são construídas discursivamente.

Na BNCC, uma das primeiras ocorrências relevantes encontra-se na discussão sobre igualdade, diversidade e equidade. Ao reconhecer o Brasil como marcado por “acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais”, o documento determina que os currículos e as propostas pedagógicas considerem, entre outros aspectos, as “identidades linguísticas, étnicas e culturais” dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 15). A formulação é significativa porque estabelece uma relação entre diversidade e organização curricular. A identidade étnica não aparece, portanto, como elemento exterior ao currículo, mas como

dimensão que deve ser considerada pelos sistemas de ensino, pelas redes e pelas escolas na elaboração de suas propostas pedagógicas. Para esta pesquisa, tal formulação permite compreender que o reconhecimento da diversidade constitui uma dimensão explícita da política curricular nacional e cria uma expectativa normativa de articulação entre currículo e realidade sociocultural dos estudantes.

Essa orientação é aprofundada nas páginas seguintes, quando a BNCC associa o princípio da equidade à necessidade de enfrentar processos históricos de exclusão. O documento afirma que um planejamento orientado pela equidade deve assumir o compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos como os povos indígenas originários, as populações remanescentes de quilombos e os demais afrodescendentes (BRASIL, 2018, p. 15-16). A questão racial, nesse ponto, deixa de ser apresentada apenas como diferença cultural e passa a ser relacionada a processos históricos de marginalização. Essa mudança é relevante porque introduz no discurso curricular uma dimensão histórica da desigualdade, reconhecendo que determinados grupos não ocupam posições sociais diferenciadas por acaso, mas em decorrência de processos que produziram formas persistentes de exclusão.

Outra ocorrência fundamental está nas páginas 19 e 20 da BNCC, quando a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena são incorporados ao conjunto de temas que devem ser abordados nos currículos e nas propostas pedagógicas, preferencialmente de maneira transversal e integradora. O documento estabelece, nesse caso, uma articulação direta com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A questão racial, portanto, não é apresentada apenas como uma possibilidade temática, mas como uma dimensão relacionada a determinações legais que incidem sobre a organização curricular da Educação Básica. Para a análise das políticas linguísticas educacionais, essa orientação é particularmente importante, pois desloca a discussão racial para além de componentes curriculares tradicionalmente associados à temática, permitindo questionar de que maneira a educação das relações étnico-raciais se materializa também nas práticas de linguagem, na seleção de textos, nas representações de sujeitos e nas formas de produção de conhecimento.

No campo das Linguagens, essa orientação encontra uma materialização significativa na indicação de que o repertório literário do Ensino Médio deve ser diversificado, incluindo a literatura africana de língua portuguesa, a literatura afro-brasileira e produções de matrizes africanas e indígenas (BRASIL, 2018, p. 524). A escolha lexical utilizada pela BNCC evidencia

que a ampliação do repertório cultural é também uma questão de representação e de seleção curricular. Quando diferentes tradições literárias são incorporadas ao repertório escolar, questiona-se, ainda que parcialmente, a centralidade de uma seleção cultural restrita a determinadas tradições. Nesse ponto, a categoria raça aproxima-se diretamente da política linguística educacional, uma vez que o currículo de Língua Portuguesa também produz efeitos sobre quais autores, obras, vozes e experiências sociais são legitimados como conhecimentos escolares.

A categoria raça também aparece em outros campos do conhecimento. Na área de Ciências da Natureza, a BNCC inclui entre os conhecimentos que podem ser mobilizados o “darwinismo social, eugenia e racismo” (BRASIL, 2018, p. 544). A presença desses termos é relevante porque permite observar que a questão racial não é circunscrita à discussão cultural ou identitária. Ela também é relacionada à produção histórica de discursos que procuraram atribuir fundamento científico às hierarquizações entre grupos humanos. O currículo, nesse caso, pode constituir espaço de problematização das relações entre ciência, poder e produção de desigualdades, deslocando o debate racial para uma perspectiva histórica e epistemológica.

Nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC aprofunda essa orientação ao estabelecer, na habilidade EM13CHS601, a necessidade de identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes, incluindo as quilombolas, considerando os processos históricos das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica contemporânea (BRASIL, 2018, p. 579). Na página 565, que antecede a apresentação das habilidades, o documento já destaca a importância de considerar as demandas político-sociais e as questões culturais relacionadas às populações indígenas e afrodescendentes. A categoria racial, portanto, é articulada à cidadania, à participação política, aos direitos humanos e às desigualdades sociais.

Quando se passa da BNCC para o DCRC, observa-se uma recontextualização dessa problemática no âmbito do estado do Ceará. O DCRC do Ensino Médio possui uma seção específica denominada “As Negras e os Negros”, localizada na página 54, o que já constitui uma diferença importante na organização discursiva do documento. Enquanto a BNCC distribui as referências às relações étnico-raciais por diferentes partes do texto, o DCRC dedica uma seção específica à população negra como sujeito educacional. Essa organização não representa,

por si só, uma ruptura com a política nacional, mas evidencia uma tentativa de conferir maior visibilidade à questão racial na elaboração curricular estadual.

Na referida seção, o DCRC afirma que diferentes nações foram constituídas a partir de processos históricos relacionados à escravidão dos povos africanos e a discursos que procuraram justificar a violência e a injustiça, afirmando ainda que o racismo constitui um “elemento estrutural” e que a sociedade brasileira o (re)produz, inclusive no espaço escolar (CEARÁ, 2021, p. 54). Essa formulação possui especial relevância para esta pesquisa porque estabelece uma relação direta entre estrutura racial, sociedade e escola. A questão racial deixa, assim, de ser apresentada somente como uma dimensão da diversidade dos sujeitos e passa a ser compreendida também como uma relação social historicamente produzida e reproduzida nas instituições.

O DCRC também relaciona a questão racial às políticas educacionais específicas. Ao apresentar a Educação para as Relações Étnico-Raciais, o documento recupera as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e afirma que elas tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em toda a extensão do currículo da Educação Básica (CEARÁ, 2021, pp. 54-55). A formulação é importante porque reforça a compreensão de que a implementação da legislação não deve ser reduzida à criação de atividades pontuais ou à inclusão episódica de conteúdos relacionados à população negra e indígena. A questão racial é vinculada ao próprio currículo e, conseqüentemente, à organização das práticas pedagógicas.

Essa perspectiva é ampliada quando o DCRC afirma que a efetivação da cidadania passa pelo reconhecimento das matrizes culturais e de conhecimento que constituem a diversidade brasileira e defende, no espaço escolar, o respeito e a valorização das diferenças racial, étnica e de gênero (CEARÁ, 2021, p. 56). O documento também afirma que as culturas e os conhecimentos negros possibilitam a negras, negros e não negros a criação de novas histórias e identidades, fortalecendo e valorizando a presença africana na formação cultural. Essa formulação produz um deslocamento importante: a população negra não é apresentada somente como grupo historicamente vitimizado pelo racismo, mas também como sujeito produtor de conhecimentos, culturas, identidades e histórias.

Outro aspecto relevante do DCRC encontra-se na seção dedicada à Educação das Relações Étnico-Raciais, na qual o documento afirma que é necessário pensar em “projetos, políticas e práticas” voltados à implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (CEARÁ, 2021, p. 97). O uso articulado desses três termos é significativo para a análise de

políticas curriculares, pois aproxima a dimensão normativa das práticas educacionais concretas. Não se trata apenas de reconhecer a existência das leis, mas de produzir condições institucionais para sua implementação. Nesse ponto, torna-se possível estabelecer uma das questões centrais desta pesquisa: a distância, ou eventualmente a aproximação, entre aquilo que os documentos prescrevem e aquilo que efetivamente se materializa no cotidiano escolar.

O DCRC também explicita a necessidade de repensar a ação pedagógica a partir de uma base epistemológica que não seja exclusivamente eurocêntrica, defendendo a consideração de matrizes culturais afro-brasileiras e indígenas (CEARÁ, 2021, p. 97). Essa formulação amplia a discussão sobre raça porque desloca a problemática da representação dos sujeitos para a própria seleção e organização dos conhecimentos escolares. A questão passa a envolver não somente quem aparece no currículo, mas também quais conhecimentos são reconhecidos como legítimos, quais matrizes epistemológicas são valorizadas e quais perspectivas históricas e culturais são incorporadas ao processo de escolarização.

Essa dimensão torna-se ainda mais evidente quando o próprio DCRC define o currículo como espaço de seleção e disputa, afirmando que ele expressa interesses e que nele se entrecruzam “saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação” (CEARÁ, 2021, pp. 98-99). Para esta investigação, essa formulação constitui uma importante chave de leitura. Se o currículo é também uma forma de seleção e regulação dos conhecimentos, a presença ou ausência de determinados sujeitos, autores, culturas e perspectivas raciais não pode ser compreendida como mero acaso ou como questão exclusivamente pedagógica. Ela pode ser analisada como parte das disputas que atravessam a produção das políticas educacionais e sua posterior materialização nas instituições escolares.

A comparação entre os dois documentos permite, portanto, identificar simultaneamente continuidades e diferenças. A BNCC estabelece nacionalmente princípios relacionados à diversidade, à equidade, à superação de processos históricos de exclusão e à educação das relações étnico-raciais, além de inserir referências a populações negras, indígenas e quilombolas em diferentes áreas do conhecimento. O DCRC, elaborado no âmbito do Ceará e orientado pela BNCC, retoma essas determinações e acrescenta uma contextualização mais explícita da população negra, do racismo e das relações étnico-raciais, incluindo uma seção específica sobre negras e negros e outra dedicada à Educação das Relações Étnico-Raciais. Trata-se, portanto, menos de uma substituição das orientações nacionais e mais de um processo

de recontextualização curricular em que determinados problemas ganham maior densidade no documento estadual.

5.3. A Categoria Classe Social nos Documentos Curriculares (BNCC e DCRC)

A análise da categoria Classe Social demonstra que nem a BNCC nem o DCRC utilizam a matriz de classe sob a perspectiva clássica das relações de produção e exploração capitalista. Em vez disso, ambos os documentos operam com categorias mitigadoras, como "equidade", "vulnerabilidade social", "pobreza" e "exclusão educacional".

O Quadro 4 consolida a materialidade discursiva e os quadros das páginas oficiais para a categoria Classe Social:

Quadro 4 – Mapeamento Detalhado e Comparativo da Categoria Classe Social

Documento	Localização / Página	Trecho Selecionado e Materialidade Discursiva com Tags em Destaque	Foco Analítico e Implicações Curriculares
BNCC	p. 15	"(...) país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais (...)."	Reconhecimento formal da desigualdade socioeconômica como marca do país.
BNCC	p. 16	"(...) um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica (...)."	Discurso funcional da equidade focado na compensação de oportunidades.
BNCC	p. 561	"CIÊNCIAS HUMANAS - (EM13CHS204) (...) identificando o papel de diferentes agentes (...) considerando (...) as características socioeconômicas."	Análise das condicionantes socioeconômicas na organização do espaço geográfico.

BNCC	p. 564	"CIÊNCIAS HUMANAS - (...) perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades (...) de políticas públicas."	Estudo crítico da eficácia e das lacunas das políticas públicas de combate à pobreza.
DCRC	pp. 15-16	"Garantia de equidade educacional diante dos quadros de vulnerabilidade social e pobreza agravados pelas emergências sanitárias e econômicas no Ceará."	Contextualização das condições materiais precárias agravadas pela pandemia de Covid-19.
DCRC	p. 544	"(...) mitigação da defasagem de aprendizagem e da evasão escolar decorrentes das desigualdades socioeconômicas no ensino público."	Foco nos indicadores do fluxo escolar (reprovação e abandono) causados pela precarização da vida.
DCRC	p. 564	"(...) combate à exclusão educacional através do fortalecimento do ensino público, reconhecendo o impacto da renda familiar no desempenho dos estudantes."	Relação direta entre a renda familiar, a carência de equipamentos e o aproveitamento escolar.

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2018) e Ceará (2021)

A análise da categoria classe social na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) permite identificar diferentes formas de reconhecimento das desigualdades sociais e de seus possíveis efeitos sobre a trajetória educacional dos estudantes. Diferentemente da categoria raça, cuja presença nos documentos aparece frequentemente associada à identificação de grupos historicamente racializados, a classe social nem sempre é nomeada de forma direta. Em seu lugar, aparecem termos como “desigualdades sociais”, “equidade”, “exclusão histórica”, “vulnerabilidade social”, “pobreza”

e “características socioeconômicas”. Esse aspecto é relevante para a análise, pois demonstra que as condições materiais de existência são reconhecidas no discurso curricular, embora nem sempre sejam apresentadas explicitamente a partir da categoria classe social ou das relações estruturais que organizam a sociedade capitalista.

Na BNCC, uma das primeiras ocorrências relacionadas à dimensão socioeconômica encontra-se na apresentação dos fundamentos que devem orientar a construção dos currículos. O documento caracteriza o Brasil como um país marcado por “acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais” (BRASIL, 2018, p. 15). A formulação estabelece, desde o início, que a elaboração curricular ocorre em uma sociedade atravessada por desigualdades. O reconhecimento dessa condição é importante porque impede uma leitura do currículo como instrumento produzido em contexto social homogêneo. Ao admitir a existência de profundas desigualdades sociais, a BNCC reconhece que os estudantes não chegam à escola a partir das mesmas condições materiais, culturais e sociais.

Entretanto, a forma como essa desigualdade é incorporada ao discurso curricular merece atenção. A categoria utilizada é “desigualdades sociais”, e não propriamente “classe social”. Essa escolha discursiva produz determinado efeito analítico: reconhece-se a existência de diferenças e assimetrias sociais, mas elas não são necessariamente explicadas a partir das relações entre classes, da distribuição desigual da riqueza, das relações de trabalho ou das estruturas econômicas que produzem e reproduzem tais desigualdades. A desigualdade aparece, assim, como uma condição social que deve ser considerada pelas políticas educacionais, enquanto a explicitação de suas determinações estruturais permanece menos desenvolvida nesse trecho do documento.

Essa característica torna-se ainda mais evidente na discussão sobre equidade. A BNCC afirma que um planejamento com foco na equidade exige compromisso com a reversão de situações de exclusão histórica (BRASIL, 2018, pp. 15-16). A equidade constitui, nesse contexto, um princípio por meio do qual o currículo deve considerar a existência de diferentes condições de partida entre os estudantes. O reconhecimento dessas diferenças desloca a ideia de igualdade entendida exclusivamente como oferta uniforme, uma vez que pressupõe atenção às condições concretas dos sujeitos.

Para esta pesquisa, contudo, é necessário problematizar os limites dessa formulação. A utilização da equidade como resposta às desigualdades não significa, por si só, uma problematização das estruturas que produzem a desigualdade social. É possível reconhecer que

determinados estudantes se encontram em condições sociais distintas e, simultaneamente, construir políticas educacionais que atuem principalmente sobre seus efeitos. Essa distinção é fundamental para uma leitura crítica do documento: uma política pode reconhecer a desigualdade e propor mecanismos de compensação ou equalização das oportunidades sem necessariamente questionar as relações econômicas, políticas e sociais que produzem sua reprodução.

Essa questão pode ser relacionada à crítica de Apple (2006) acerca das relações entre currículo, poder e interesses sociais. Em sua perspectiva, o currículo não constitui uma seleção neutra de conhecimentos, pois envolve disputas sobre quais saberes serão legitimados, quais grupos terão suas experiências representadas e quais interesses serão incorporados às políticas educacionais. A partir dessa contribuição, a presença da equidade na BNCC pode ser analisada não somente como reconhecimento de uma necessidade educacional, mas também como parte de uma determinada forma de organizar discursivamente o problema da desigualdade.

A contribuição de Saviani também permite aprofundar essa discussão, sobretudo quando se considera a relação entre educação, sociedade e desigualdade. Uma leitura histórico-crítica permite diferenciar o reconhecimento das desigualdades sociais de uma compreensão de suas determinações históricas. Nesse sentido, a análise do discurso curricular não deve se limitar a identificar a presença do termo “equidade”, mas investigar qual concepção de desigualdade sustenta sua utilização e quais respostas educacionais são propostas diante dela. A questão central passa a ser compreender se a política curricular apenas reconhece diferenças de condições entre os estudantes ou se também problematiza as estruturas sociais que produzem tais diferenças.

No âmbito das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC apresenta formulações que permitem aprofundar essa discussão. Na habilidade EM13CHS204, o documento orienta a análise de diferentes agentes e processos considerando, entre outros elementos, características socioeconômicas (BRASIL, 2018, p. 561). A inserção dessa dimensão amplia a possibilidade de compreender o espaço geográfico e as relações sociais considerando as condições econômicas que atravessam sua organização. A classe social, ainda que não seja explicitamente nomeada nesse trecho, pode ser mobilizada como categoria analítica para compreender como renda, trabalho, acesso a recursos e condições materiais participam da constituição dos territórios e das experiências sociais.

Essa dimensão é especialmente relevante para esta pesquisa porque o território escolar não pode ser compreendido de maneira dissociada das condições socioeconômicas de seus sujeitos. Ao considerar características socioeconômicas na análise das relações espaciais e sociais, a BNCC oferece uma possibilidade de leitura que permite relacionar território e desigualdade. Entretanto, é importante não atribuir ao documento uma interpretação que ele não apresenta explicitamente. A articulação entre características socioeconômicas e classe social constitui, neste trabalho, uma escolha teórico-metodológica da pesquisadora, construída a partir do diálogo entre o documento curricular e a literatura crítica, e não necessariamente uma equivalência conceitual estabelecida pela própria BNCC.

Outra ocorrência importante encontra-se na discussão das desigualdades, dos preconceitos e das políticas públicas. A BNCC orienta os estudantes a perceberem desigualdades e preconceitos presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, bem como a avaliar ambiguidades e possibilidades relacionadas às políticas públicas (BRASIL, 2018, p. 564). A formulação amplia o tratamento da desigualdade para além de indicadores econômicos, incorporando dimensões simbólicas, relacionais e políticas. A desigualdade passa a ser percebida também nas práticas cotidianas e nos mecanismos de reconhecimento ou silenciamento presentes na sociedade.

Essa orientação apresenta uma abertura importante para a análise crítica, uma vez que permite compreender que as desigualdades sociais não se expressam somente na distribuição da renda. Elas também se manifestam nas relações sociais, nas formas de participação, nos processos de reconhecimento e nas possibilidades diferenciadas de acesso a direitos. Contudo, novamente, a análise da classe social exige um movimento interpretativo adicional, pois a BNCC não desenvolve, nesse trecho, uma teoria das classes sociais. Cabe à pesquisa estabelecer esse diálogo entre a materialidade discursiva do documento e as categorias teóricas mobilizadas para compreender o contexto investigado.

No DCRC, observa-se uma tentativa de aproximar as orientações curriculares das condições concretas vivenciadas no contexto educacional cearense. A categoria classe social, assim como ocorre na BNCC, aparece frequentemente por meio de categorias correlatas, como pobreza, vulnerabilidade social, desigualdade socioeconômica e exclusão educacional. Essa escolha discursiva é particularmente significativa porque desloca a discussão das desigualdades para as condições materiais de vida dos estudantes e para seus efeitos sobre o processo educativo.

O documento estadual apresenta a equidade educacional articulada às condições de vulnerabilidade social e às desigualdades que atingem a população. Essa formulação adquire maior relevância quando considerada em relação ao contexto cearense e às desigualdades educacionais que atravessam a rede pública. Ao incorporar a vulnerabilidade e a pobreza ao discurso curricular, o DCRC reconhece que as condições materiais dos estudantes constituem elementos que precisam ser considerados na organização das políticas e práticas educacionais.

Essa contextualização constitui uma diferença importante em relação à forma mais geral como a BNCC apresenta a desigualdade social. O DCRC procura estabelecer uma aproximação maior entre as orientações nacionais e as especificidades do território cearense. Entretanto, é necessário evitar uma interpretação segundo a qual o documento estadual simplesmente “resolve” ou supera as limitações da BNCC. O que se observa é uma recontextualização das orientações curriculares, na qual determinados problemas sociais adquirem maior visibilidade em função do contexto em que o documento será implementado.

A relação entre desigualdade social e educação torna-se ainda mais evidente quando o DCRC aborda problemas como a defasagem de aprendizagem e a evasão escolar. Entretanto, há um cuidado metodológico necessário: não se deve afirmar que o documento estabelece uma relação causal simples entre desigualdade socioeconômica e evasão ou reprovação. É mais adequado afirmar que o DCRC reconhece a existência de condições socioeconômicas que podem interferir nas trajetórias escolares e que essas condições devem ser consideradas na formulação de políticas educacionais. Essa distinção é importante porque indicadores de fluxo escolar resultam da articulação de múltiplos fatores e não podem ser reduzidos a uma única causa.

Essa cautela é especialmente relevante para a análise da escola investigada nesta pesquisa. A identificação de pobreza, vulnerabilidade ou desigualdade socioeconômica no território não autoriza concluir automaticamente que essas condições determinam o desempenho escolar dos estudantes. O que a análise permite é investigar de que maneira essas condições atravessam a experiência escolar, articulando-se a outras dimensões, como raça, território, acesso a bens culturais, condições familiares, mobilidade urbana, segurança, acesso às tecnologias e condições de permanência na escola.

A partir desse ponto, a categoria classe social passa a assumir uma função articuladora dentro da pesquisa. Ela não deve ser compreendida isoladamente, mas em relação às categorias raça e território. A condição socioeconômica de uma população não se distribui de maneira

independente das relações raciais e da organização territorial das cidades. Do mesmo modo, o território não constitui apenas um espaço físico, mas envolve desigualdades de acesso a equipamentos públicos, serviços, oportunidades educacionais, culturais e condições de circulação. A análise conjunta dessas categorias permite compreender que as experiências escolares são produzidas em uma trama social na qual diferentes formas de desigualdade se sobrepõem e se reforçam.

É nesse ponto que o contexto da escola investigada ganha relevância para a análise documental. Se a BNCC estabelece que os currículos devem considerar as profundas desigualdades sociais existentes no país e o DCRC procura recontextualizar essa orientação diante das condições educacionais do Ceará, torna-se necessário investigar como essas prescrições são apropriadas no espaço escolar. A questão não é apenas verificar se os documentos mencionam desigualdade, pobreza ou equidade, mas observar de que maneira essas categorias são traduzidas em práticas curriculares, escolhas pedagógicas e concepções sobre os estudantes.

A análise também permite problematizar o próprio conceito de equidade utilizado pelas políticas curriculares. Em uma perspectiva crítica, a equidade pode desempenhar uma função importante ao reconhecer que os estudantes partem de condições desiguais. Contudo, ela pode assumir sentidos distintos. Pode representar uma estratégia de enfrentamento das desigualdades e de garantia de direitos ou pode restringir-se à compensação de diferenças individuais e à adaptação da escola às condições sociais existentes. Por isso, o sentido político da equidade não deve ser presumido a partir do uso do termo, mas investigado em conjunto com as demais formulações do documento e com as práticas que dele decorrem.

É nessa dimensão que as contribuições de Apple (2006) e Saviani podem ser mobilizadas criticamente. A partir de Apple, torna-se possível questionar a neutralidade das políticas curriculares e observar como determinadas concepções de conhecimento, sujeito e sociedade são legitimadas no currículo. A partir de Saviani, é possível problematizar a relação entre educação e desigualdade social, evitando reduzir a função da escola à adaptação dos estudantes às condições sociais existentes. A questão, portanto, não consiste em afirmar previamente que a BNCC ou o DCRC são documentos neoliberais, mas em investigar em que medida determinadas categorias, objetivos e formas de organização curricular podem ser interpretados à luz das transformações contemporâneas das relações entre educação, Estado, trabalho e sociedade.

Essa cautela é fundamental porque a crítica curricular precisa permanecer sustentada pela materialidade documental. Não basta identificar a presença de termos como “competências”, “aprendizagens essenciais”, “equidade” ou “flexibilidade” para concluir automaticamente que o currículo está subordinado às necessidades do mercado de trabalho. Tal interpretação exige a articulação entre diferentes trechos da política curricular e o diálogo com autores que analisam criticamente a relação entre educação e capitalismo. O procedimento mais consistente, portanto, é construir a crítica a partir das evidências encontradas, e não atribuí-la previamente ao documento.

Nesse sentido, a análise da categoria classe social revela uma tensão importante entre reconhecimento e transformação. Tanto a BNCC quanto o DCRC reconhecem a existência de desigualdades sociais e estabelecem que as políticas educacionais devem considerar as diferentes condições dos estudantes. O DCRC acrescenta maior contextualização das condições sociais que atravessam a educação no Ceará. Entretanto, o reconhecimento da desigualdade não significa necessariamente a superação de suas determinações estruturais. A política curricular pode reconhecer a pobreza, a vulnerabilidade e a desigualdade e, simultaneamente, limitar sua intervenção ao campo das oportunidades educacionais, das aprendizagens e da permanência escolar.

É justamente essa tensão que torna a categoria classe social relevante para a presente investigação. O objetivo não é apenas identificar onde a pobreza, a vulnerabilidade ou a desigualdade são mencionadas, mas compreender como essas condições são significadas pela política curricular, quais respostas educacionais são construídas a partir delas e quais dimensões estruturais permanecem pouco explicitadas. A análise documental, nesse caso, permite observar tanto o que os documentos afirmam quanto os limites de suas formulações.

Quando articulada às categorias raça e território, a classe social amplia ainda mais o potencial explicativo da pesquisa. A desigualdade educacional não se constitui somente pela condição econômica dos estudantes, assim como não pode ser explicada exclusivamente por sua raça ou pelo lugar onde vivem. Essas dimensões se entrecruzam e produzem experiências diferenciadas de escolarização. Por isso, investigar a escola situada no território da Sapiranga implica compreender como as prescrições nacionais e estaduais sobre equidade e desigualdade encontram condições materiais específicas e como essas condições podem interferir na maneira pela qual as políticas curriculares são apropriadas e materializadas.

Assim, o Quadro 4 evidencia que a classe social ocupa uma posição importante, embora nem sempre explicitamente nomeada, no discurso curricular da BNCC e do DCRC. A desigualdade aparece por meio de diferentes categorias, entre elas desigualdade social, equidade, vulnerabilidade, pobreza, características socioeconômicas e exclusão educacional. A comparação entre os documentos demonstra uma continuidade na preocupação com as desigualdades, acompanhada, no DCRC, de maior contextualização das condições sociais que atravessam a educação cearense. Todavia, permanece como questão analítica a distância entre o reconhecimento discursivo das desigualdades e a capacidade efetiva das políticas curriculares de enfrentar suas determinações estruturais.

Desse modo, a análise da categoria classe social não deve terminar na constatação de que BNCC e DCRC reconhecem a pobreza ou a desigualdade. Seu principal potencial está em permitir a investigação do movimento entre prescrição, contexto e materialização. A pergunta que se coloca para a etapa empírica da pesquisa é, portanto, como as condições de classe são percebidas e significadas pelos sujeitos escolares, de que maneira aparecem nas práticas de ensino de Língua Portuguesa e como as orientações de equidade presentes nos documentos curriculares se relacionam com as condições concretas de raça, classe e território que atravessam a escola investigada.

5.4. A Categoria Território nos Documentos Curriculares (BNCC e DCRC)

A categoria território apresenta deslocamentos analíticos expressivos entre os dois documentos. A BNCC opera com uma visão geográfica abstrata e genérica de território (p. 561). Por sua vez, o DCRC incorpora a perspectiva crítica de Milton Santos (2000; 2006), concebendo o território como "espaço vivido/território usado", atravessado por identidades, conflitos, desigualdades regionais e práticas culturais das juventudes (pp. 15, 19, 561).

O Quadro 5 mapeia a materialidade discursiva e as páginas correspondentes à categoria Território:

Quadro 5 – Mapeamento Detalhado e Comparativo da Categoria Território

Documento	Localização / Página	Trecho Selecionado e Materialidade Discursiva com <i>Tags</i> em Destaque	Foco Analítico e Implicações Curriculares

BNCC	p. 15	"(...) temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global (...)."	Abordagem multiescalar genérica do contexto espacial
BNCC	p. 544	"(...) identificar essas diferenças e semelhanças tanto em seu grupo social (familiar, escolar, bairro, cidade, país, etnia...) (...)."	Escalas de vivência social e espacial do estudante no cotidiano ^[1] .
BNCC	p. 561	"CIÊNCIAS HUMANAS - (EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras (...)."	Dimensão conceitual das territorialidades e fronteiras na área de Ciências Humanas.
DCRC	p. 15	"Construção do currículo a partir do contexto local, valorizando as territorialidades, o semiárido, as zonas rurais e as periferias urbanas do Ceará."	Reconhecimento da diversidade geográfica e das assimetrias socioespaciais estaduais.
DCRC	p. 19	"(...) valorização do espaço vivido e da	Incorporação do conceito de "espaço

		identidade territorial dos estudantes cearenses como ponto de partida pedagógico."	vivido" de Milton Santos no planejamento escolar.
DCRC	p. 544	"(...) análise dos conflitos socioambientais, do acesso à terra e da preservação das culturas tradicionais em seus territórios de origem."	Problemática do acesso aos recursos naturais e justiça territorial no Ceará.
DCRC	p. 561	"CIÊNCIAS HUMANAS / LINGUAGENS - (...) reconhecimento das produções culturais das periferias, das comunidades quilombolas e dos povos originários."	Transversalidade da categoria território na área de Linguagens e Ciências Humanas.

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2018) e Ceará (2021)

A análise da categoria território evidencia uma aproximação entre a BNCC e o DCRC quanto à necessidade de considerar diferentes escalas espaciais e os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos, embora os documentos apresentem níveis distintos de explicitação dessa relação. Na BNCC, o território aparece tanto de maneira ampla, por meio da orientação para que os currículos incorporem temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, quanto de forma mais concreta, quando o documento toma o grupo social dos estudantes como referência para a identificação das diferenças e semelhanças entre indivíduos e sociedades, incluindo espaços como a família, a escola, o bairro e a cidade. A própria organização da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas amplia essa abordagem ao estabelecer como objeto de análise os processos de ocupação do espaço e a formação de

territórios, territorialidades e fronteiras, articulando-os a conflitos populacionais, diversidade étnico-cultural e características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

Embora essas formulações reconheçam o espaço como dimensão relevante da formação social, observa-se que, na BNCC, a categoria território assume diferentes níveis de elaboração. Em alguns momentos, o espaço aparece como escala de contextualização da vida social, enquanto, nas Ciências Humanas, passa a ser tratado como categoria conceitual relacionada às relações de poder, às territorialidades, às fronteiras, aos conflitos e à atuação de diferentes agentes. Essa diferença é relevante para a presente pesquisa porque permite distinguir a simples localização espacial da compreensão do território como construção histórica, social e política. Assim, o bairro em que a escola está situada não constitui apenas uma referência geográfica ou um cenário externo à instituição, mas pode ser compreendido como espaço produzido por relações sociais, econômicas, políticas e culturais que atravessam as experiências dos sujeitos escolares.

No DCRC, essa relação entre currículo e território aparece de maneira mais contextualizada em função das especificidades do Ceará. O documento afirma que os currículos devem considerar as especificidades, territorialidades, práticas, saberes e sujeitos das diferentes redes e escolas, incorporando elementos relacionados às realidades locais. Essa orientação é aprofundada em diferentes partes do documento, especialmente nas discussões relativas aos povos indígenas e à Educação Escolar Quilombola, nas quais território e territorialidade são articulados a identidade, cultura, pertencimento, memória e formas próprias de organização comunitária. Nesse caso, o território deixa de aparecer apenas como espaço físico e passa a integrar a própria constituição dos sujeitos e das práticas educativas.

Essa perspectiva se torna particularmente significativa quando o DCRC discute as escolas cearenses e suas diferentes realidades sociais. O documento reconhece que as instituições estão inseridas em espaços distintos e específicos e chama atenção para escolas localizadas em zonas rurais ou urbanas e em locais marcados por conflitos sociais, marginalidade e violência, observando que os problemas vivenciados pelas comunidades podem convergir para o interior da escola. Na sequência, afirma que o espaço geográfico em que a escola está localizada constitui fator determinante para que as práticas de ensino sejam significativas, defendendo que o professor conheça a comunidade, sua história e seus problemas para construir um ensino contextualizado.

Essa formulação do DCRC apresenta uma contribuição importante para a análise aqui desenvolvida, pois aproxima a política curricular das condições concretas em que a escolarização ocorre. O documento não trata a escola como uma instituição isolada de seu entorno, mas reconhece que as características sociais e espaciais da comunidade podem atravessar o cotidiano escolar. Para esta pesquisa, essa formulação possibilita problematizar o território da EEMTI João Nogueira Jucá não apenas como o local em que a instituição está fisicamente situada, mas como uma dimensão que participa das condições concretas de escolarização e das experiências dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Entretanto, é necessário estabelecer uma distinção entre o reconhecimento discursivo do território e a materialização de respostas pedagógicas e institucionais às desigualdades territoriais. O fato de a política curricular reconhecer que existem escolas situadas em contextos de violência, conflitos sociais e diferentes condições socioespaciais não significa, por si só, que sejam estabelecidas estratégias suficientes para enfrentar os efeitos dessas condições sobre as trajetórias escolares. É justamente nessa distância entre a prescrição curricular e as condições concretas de sua realização que a categoria território adquire relevância para esta pesquisa. A questão não consiste apenas em verificar se o território é mencionado nos documentos, mas em analisar que concepção de território é produzida, quais desigualdades territoriais são reconhecidas e quais respostas educacionais são propostas diante delas.

Essa problemática é especialmente relevante quando se considera um território periférico de Fortaleza. A presença de referências genéricas ao local, ao bairro e à cidade na BNCC não assegura, por si só, uma compreensão das desigualdades socioespaciais existentes entre diferentes áreas urbanas. Da mesma forma, a atenção do DCRC às distintas realidades sociais das escolas representa um avanço na contextualização da política curricular, mas não elimina a necessidade de investigar como tais orientações se materializam em instituições concretamente situadas em territórios marcados por desigualdades. A categoria território, portanto, permite deslocar a análise de uma concepção do espaço como simples cenário para uma compreensão das relações sociais que nele se produzem e das condições de acesso a direitos, equipamentos, serviços, oportunidades e formas de participação social.

É nesse ponto que território se articula diretamente às categorias raça e classe social mobilizadas nesta pesquisa. As desigualdades territoriais não podem ser compreendidas de maneira isolada das desigualdades econômicas e raciais, uma vez que a distribuição de recursos, oportunidades, equipamentos públicos, serviços e condições de segurança ocorre de maneira

socialmente desigual. Assim, analisar o território da escola significa também perguntar quais sujeitos ocupam esse espaço, quais condições materiais atravessam suas experiências e de que maneira raça e classe participam da produção das desigualdades socioespaciais. O território, nesse enquadramento, funciona como uma dimensão articuladora das demais categorias analíticas da pesquisa.

Desse modo, o Quadro 5 evidencia que território ocupa lugar relevante tanto na BNCC quanto no DCRC, mas sob diferentes formas de elaboração. Na BNCC, a categoria aparece associada às escalas local, regional e global, aos espaços de vivência dos estudantes e à formação de territórios e territorialidades como objeto de análise das Ciências Humanas. No DCRC, por sua vez, a discussão ganha maior aproximação com as especificidades cearenses e com as realidades concretas das escolas, incluindo a consideração de diferentes territorialidades e de contextos marcados por conflitos sociais e violência. A principal questão analítica, portanto, não está na ausência do território nos documentos, mas na passagem entre seu reconhecimento discursivo e sua efetiva consideração nas condições concretas de escolarização. É justamente nessa passagem que se torna possível investigar como as políticas linguísticas educacionais são apropriadas, tensionadas e materializadas em uma escola pública situada em um território específico de Fortaleza.

5.5. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EEMTI João Nogueira Jucá

No nível micro da gestão educacional, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EEMTI João Nogueira Jucá constitui uma instância fundamental para compreender como as prescrições presentes na BNCC e no DCRC são apropriadas, reelaboradas e traduzidas em princípios e orientações para a organização do trabalho escolar. Se os documentos curriculares de âmbito nacional e estadual estabelecem categorias, competências, habilidades e princípios que orientam a educação básica, é no espaço institucional da escola que tais prescrições entram em contato com sujeitos concretos, condições materiais específicas, demandas territoriais e experiências sociais particulares. O PPP, portanto, não deve ser compreendido apenas como um documento administrativo destinado ao cumprimento de exigências normativas, mas como uma materialidade discursiva na qual se torna possível observar quais concepções de educação, sujeito, território, raça, classe social e linguagem são incorporadas pela instituição e quais dimensões permanecem menos explicitadas.

Nessa perspectiva, o PPP da EEMTI João Nogueira Jucá medeia as orientações dos documentos curriculares de maior abrangência com as condições empíricas da escola e de sua

comunidade. Essa mediação, contudo, não ocorre de maneira automática ou linear. Entre a formulação das políticas curriculares e sua materialização no cotidiano escolar existem processos de seleção, interpretação, adaptação, priorização e, eventualmente, silenciamento. O documento institucional torna-se, assim, um espaço privilegiado para investigar aquilo que Ball, Maguire e Braun compreendem como processos de interpretação e tradução das políticas, uma vez que as políticas não são simplesmente implementadas pelas instituições, mas interpretadas e colocadas em ação em condições concretas. Nessa direção, a análise do PPP permite deslocar a investigação da pergunta sobre o que a BNCC e o DCRC prescrevem para outra questão igualmente relevante: o que a escola faz com essas prescrições quando precisa articulá-las às características de seus estudantes, de seu território e de suas condições efetivas de funcionamento.

O Quadro 6 evidencia que as três categorias centrais desta pesquisa, raça, classe social e território, encontram correspondência no discurso institucional. No entanto, a presença de determinadas palavras e expressões não significa, por si só, que exista uma abordagem crítica e aprofundada dessas categorias. É necessário observar de que maneira elas são significadas, quais relações estabelecem entre si e, principalmente, quais consequências pedagógicas são atribuídas a elas. A análise da materialidade textual do PPP permite, desse modo, distinguir entre a presença lexical das categorias e sua efetiva densidade política, pedagógica e epistemológica.

Quadro 6 – Mapeamento do PPP da Escola: Materialidade Textual e Categorias Analíticas

CATEGORIA	Trechos e Enfoques do PPP (Materialidade Textual)	Seção do PPP	Tags Mapeadas e Campos Semânticos
RAÇA	"A escola assume o compromisso com a diversidade étnico-racial e o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, promovendo a leitura de autores negros e o combate ao racismo de forma transversal."	Princípios Pedagógicos; Língua Portuguesa.	Relações étnico-raciais; Diversidade étnico-racial; Racismo; História e cultura afro-brasileira.

CLASSE SOCIAL	"Atendimento a estudantes em situação de alta vulnerabilidade social e desigualdade socioeconômica, buscando a equidade e o desenvolvimento do capital cultural necessário à inserção social."	Diagnóstico Institucional; Área de Linguagens.	Equidade; Inclusão; Vulnerabilidade social; Desigualdade social; Ensino público.
TERRITÓRIO	"O ensino deve considerar a realidade local e a comunidade da Sapiranga, integrando as vivências dos alunos à rotina escolar."	Caracterização da Escola; Projetos Pedagógicos.	Território; Contexto local; Cultura local; Comunidade; Espaço vivido

Fonte: Elaboração própria com base no PPP institucional (2026)

No que se refere à categoria raça, o PPP afirma que “A escola assume o compromisso com a diversidade étnico-racial e o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, promovendo a leitura de autores negros e o combate ao racismo de forma transversal”. A formulação demonstra que a instituição reconhece a educação das relações étnico-raciais como uma dimensão legítima do trabalho pedagógico e incorpora ao discurso institucional referências fundamentais da legislação educacional brasileira. A presença das expressões “diversidade étnico-racial”, “autores negros” e “combate ao racismo” também indica que o PPP não silencia completamente a dimensão racial da formação escolar. Ao contrário, existe uma declaração explícita de compromisso com a inclusão dessa temática e com a valorização de produções intelectuais e literárias de autoria negra.

Entretanto, a própria composição da formulação permite problematizar a maneira como esse compromisso é construído. A associação entre “diversidade étnico-racial” e “combate ao racismo” aparece acompanhada da indicação de uma abordagem “transversal”, mas o PPP não explicita, nesse trecho, quais concepções de racismo orientam a ação institucional, quais objetivos formativos são estabelecidos, quais conteúdos são priorizados ou quais práticas pedagógicas seriam desenvolvidas para enfrentar as desigualdades raciais. Essa ausência não autoriza concluir que a escola não desenvolva práticas antirracistas, mas permite identificar uma diferença entre a declaração normativa do compromisso e a especificação de mecanismos pedagógicos para sua realização.

Essa distinção é importante porque a noção de diversidade pode assumir diferentes sentidos no campo educacional. Ela pode constituir uma perspectiva efetivamente crítica, voltada ao reconhecimento das relações históricas de poder que produziram desigualdades raciais, ou pode permanecer em um registro mais celebratório, no qual diferentes identidades são reconhecidas sem que sejam necessariamente problematizadas as estruturas que produzem hierarquias entre elas. É nesse ponto que a contribuição de Cida Bento (2022) e Lia Vainer Schucman (2022) pode ampliar a leitura do PPP. Se o documento nomeia a diversidade, a população negra e o racismo, torna-se igualmente relevante perguntar quais posições raciais são explicitamente tematizadas e quais permanecem naturalizadas. A ausência de uma discussão sobre branquitude, por exemplo, não significa que ela seja necessariamente negada pelo documento, mas revela uma possibilidade analítica importante: o racismo pode ser apresentado predominantemente como problema relacionado à experiência da população negra, enquanto as posições de privilégio racial permanecem menos nomeadas.

A referência às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 também merece atenção. Ao incorporá-las ao PPP, a escola reconhece que o currículo não deve restringir-se aos conteúdos tradicionalmente legitimados pela tradição escolar eurocentrada. A leitura de autores negros, mencionada no documento, representa uma possibilidade concreta de ampliação do repertório literário e cultural oferecido aos estudantes. Entretanto, a análise crítica precisa avançar para além da presença ou ausência desses autores. É necessário observar se a produção negra aparece apenas como complemento ao currículo tradicional ou se participa da própria reorganização das formas de compreender literatura, língua, história, cultura e conhecimento. Em outras palavras, não basta perguntar se autores negros estão presentes, mas também em que lugar epistemológico eles são colocados no currículo.

A categoria classe social apresenta movimento semelhante. O PPP registra o “Atendimento a estudantes em situação de alta vulnerabilidade social e desigualdade socioeconômica, buscando a equidade e o desenvolvimento do capital cultural necessário à inserção social”. A formulação é significativa porque reconhece que a escola atende estudantes atravessados por condições socioeconômicas desiguais e porque estabelece uma relação entre essas condições e a função social da instituição. As expressões “vulnerabilidade social”, “desigualdade socioeconômica” e “equidade” aproximam o discurso institucional das categorias já observadas na BNCC e no DCRC, indicando uma continuidade discursiva entre os diferentes níveis da política educacional.

Entretanto, a expressão “desenvolvimento do capital cultural necessário à inserção social” merece atenção particular. Ela atribui à escola a função de ampliar os repertórios culturais dos estudantes, o que pode ser interpretado positivamente como reconhecimento do papel da educação na ampliação das possibilidades de participação social. Ao mesmo tempo, essa formulação pode ser problematizada quando se pergunta quais conhecimentos são considerados legítimos como “capital cultural” e quais saberes trazidos pelos próprios estudantes são reconhecidos ou desvalorizados pela instituição. A questão não está em negar a importância da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, mas em investigar se a escola concebe os estudantes periféricos como sujeitos que chegam à instituição desprovidos de cultura ou como sujeitos que já possuem repertórios culturais próprios, ainda que esses repertórios nem sempre sejam legitimados pelo currículo escolar.

Essa questão aproxima-se diretamente da discussão de Pierre Bourdieu sobre capital cultural, mas também pode ser tensionada por uma perspectiva freireana. Em Freire (1987), a prática educativa não deve partir da negação dos saberes dos sujeitos, mas do reconhecimento de que os estudantes possuem experiências e conhecimentos produzidos em suas condições concretas de existência. Assim, a análise do PPP permite perguntar se a expressão “capital cultural necessário à inserção social” está associada a uma ampliação efetiva dos repertórios dos estudantes ou se tende a representar a escolarização como mecanismo de adaptação dos sujeitos às formas culturais consideradas legítimas pelas instituições dominantes.

Essa problematização torna-se ainda mais relevante quando classe social é articulada à raça e ao território. A vulnerabilidade social mencionada pelo PPP não é uma condição abstrata e homogênea. Os sujeitos ocupam posições sociais distintas e vivem experiências diferenciadas em função de raça, renda, gênero, território, acesso a equipamentos públicos, condições de mobilidade e possibilidades de participação cultural. Por essa razão, a categoria “vulnerabilidade social” não deve substituir automaticamente a categoria teórica “classe social”. Enquanto o PPP utiliza expressões como “desigualdade socioeconômica” e “vulnerabilidade social”, esta pesquisa mobiliza classe social como categoria analítica para investigar as relações estruturais que produzem e organizam essas desigualdades.

No campo da categoria território, o PPP afirma que “O ensino deve considerar a realidade local e a comunidade da Sapiiranga, integrando as vivências dos alunos à rotina escolar”. Essa formulação é particularmente relevante para esta investigação porque estabelece uma relação explícita entre território, experiência dos estudantes e organização do ensino. A

Sapiranga não aparece apenas como localização geográfica da instituição, mas como uma comunidade cujas vivências devem ser consideradas no processo educativo. O enunciado aproxima-se, portanto, da perspectiva encontrada no DCRC, segundo a qual as práticas pedagógicas devem considerar as realidades sociais e espaciais nas quais as escolas estão inseridas.

Ao mesmo tempo, a expressão “realidade local” exige uma análise cuidadosa. Falar em realidade local não significa necessariamente produzir uma leitura crítica do território. O termo pode designar desde a incorporação de experiências cotidianas dos estudantes até uma compreensão mais ampla das relações sociais, econômicas, raciais e políticas que estruturam determinado espaço. Por isso, a presença da categoria no PPP constitui uma condição discursiva importante, mas não permite, isoladamente, concluir que o território seja efetivamente problematizado em sua complexidade.

Essa questão é especialmente importante no caso da Sapiranga. Trata-se de um território que não pode ser reduzido às representações homogêneas de “carência” ou “vulnerabilidade”. A análise territorial precisa considerar a coexistência de diferentes condições socioespaciais, as desigualdades de acesso a equipamentos e serviços, as formas de circulação dos sujeitos, as experiências culturais produzidas no bairro e as diferentes maneiras pelas quais os moradores estabelecem relações de pertencimento com o espaço. Assim, quando o PPP utiliza a expressão “comunidade da Sapiranga”, é necessário perguntar qual Sapiranga é representada pelo documento, quais sujeitos aparecem nessa representação e quais dimensões do território permanecem menos visíveis.

Essa questão conduz a uma das principais hipóteses analíticas desta pesquisa: a possibilidade de que o território seja reconhecido pelo PPP predominantemente como contexto, mas não necessariamente como uma dimensão estruturante das desigualdades educacionais. Em outras palavras, a escola pode reconhecer que seus estudantes pertencem a determinado território e que suas experiências devem ser consideradas, mas isso não significa automaticamente que as relações de poder, as desigualdades socioespaciais e as condições materiais que atravessam esse território sejam incorporadas ao planejamento curricular. A diferença entre contextualizar o território e problematizar o território torna-se, nesse caso, fundamental.

A leitura conjunta das três categorias permite identificar uma característica importante do PPP: raça, classe social e território aparecem discursivamente, mas nem sempre são

articulados de forma explícita. A raça aparece principalmente por meio de “diversidade étnico-racial”, “autores negros” e “combate ao racismo”; a classe social é significada por “vulnerabilidade social”, “desigualdade socioeconômica”, “equidade” e “capital cultural”; enquanto o território é representado pela “realidade local”, pela “comunidade” e pelas “vivências dos alunos”. O desafio analítico consiste justamente em ultrapassar essa organização fragmentada e compreender como essas dimensões se atravessam na experiência escolar.

Essa articulação é indispensável porque a desigualdade educacional não se distribui de maneira indiferente ao espaço e às relações raciais e econômicas. Estudantes negros e estudantes pertencentes a famílias de menor renda não experimentam o território necessariamente da mesma maneira que estudantes situados em posições sociais mais favorecidas. Da mesma forma, a experiência de frequentar uma escola localizada em determinado bairro não é apenas uma questão de distância geográfica. Ela envolve condições de mobilidade, acesso a equipamentos públicos, possibilidades de circulação, experiências culturais, segurança, relações comunitárias e expectativas sociais. Assim, território, raça e classe devem ser compreendidos como dimensões interdependentes, ainda que analiticamente distintas.

A partir dessa perspectiva, a hipótese de um “silenciamento racial” no PPP precisa ser formulada com maior precisão. O documento não silencia completamente a questão racial, uma vez que menciona explicitamente “diversidade étnico-racial”, “racismo”, autores negros e as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08[62]. O que pode ser problematizado é a densidade dessa **abordagem** e a distância entre o reconhecimento discursivo e a explicitação das estruturas que produzem as desigualdades raciais. A questão, portanto, não é afirmar que o PPP ignora a raça, mas investigar se a presença da temática se traduz em uma concepção estrutural do racismo, em práticas curriculares sistemáticas e em uma reorganização dos critérios de seleção e legitimação dos conhecimentos escolares.

Do mesmo modo, a hipótese de uma abordagem superficial da classe social deve ser formulada sem transformar o uso de “vulnerabilidade” em evidência automática de uma concepção neoliberal ou compensatória. O que se observa é que o PPP reconhece desigualdades socioeconômicas e estabelece a equidade como horizonte, mas é necessário investigar quais ações concretas são associadas a esse princípio. A pergunta analítica passa a ser, então, se a equidade é concebida como enfrentamento das condições que produzem desigualdades ou

predominantemente como criação de oportunidades para que os indivíduos se adaptem e participem de estruturas sociais já existentes.

Nesse ponto, a contribuição de Apple (2006) torna-se fundamental. Se o currículo não é uma seleção neutra de conhecimentos, a presença de determinados conteúdos e a ausência de outros precisam ser compreendidas como resultado de disputas sociais, culturais e políticas. A questão curricular não se resume, portanto, ao que a escola ensina, mas envolve também quais conhecimentos são considerados legítimos, quais sujeitos aparecem como produtores de conhecimento e quais experiências são transformadas em objetos de aprendizagem. Aplicada ao PPP da EEMTI João Nogueira Jucá, essa perspectiva permite analisar se as referências à diversidade, à equidade e à realidade local modificam efetivamente os critérios de seleção curricular ou se são incorporadas a uma estrutura curricular que permanece essencialmente organizada por prescrições externas e por demandas avaliativas.

É nesse ponto que a análise da Língua Portuguesa adquire centralidade. O PPP apresenta a área de Linguagens como espaço de desenvolvimento das competências necessárias à inserção social, mas a análise do documento precisa verificar como essa inserção é concebida e quais variedades linguísticas, gêneros discursivos e práticas culturais são reconhecidos como legítimos. Se o ensino da língua permanecer fortemente orientado pela norma-padrão como único modelo de prestígio, pode-se estabelecer uma tensão entre a valorização discursiva da diversidade étnico-racial e territorial e a hierarquização efetiva das práticas linguísticas dos estudantes.

Essa tensão permite estabelecer um diálogo produtivo com a discussão sobre racismo linguístico. A linguagem não constitui apenas instrumento neutro de comunicação, mas também participa da produção e da reprodução de hierarquias sociais. Nascimento (2019) chama atenção para a dimensão racial das práticas de legitimação e deslegitimação linguística, enquanto Lélia Gonzalez (1984) contribui para pensar a presença de marcas da experiência negra na constituição da linguagem e da cultura brasileiras. A referência ao “pretuguês”, nesse sentido, pode ampliar a análise sobre as variedades populares e periféricas, não para negar o ensino da norma-padrão, mas para questionar a transformação de uma variedade socialmente prestigiada em medida absoluta de competência linguística e de valor cultural.

Assim, se o PPP afirma compromisso com a diversidade étnico-racial e com a realidade local, torna-se pertinente investigar se esse compromisso alcança também as práticas linguísticas concretamente produzidas pelos estudantes. O reconhecimento da diversidade não

deveria restringir-se à inclusão de autores negros ou à realização de atividades pontuais sobre cultura afro-brasileira. Ele pode alcançar a própria concepção de língua adotada pela escola, reconhecendo que os estudantes chegam à instituição portando diferentes repertórios linguísticos e culturais. A questão central passa a ser saber se esses repertórios são tratados como conhecimentos a partir dos quais novos saberes podem ser construídos ou apenas como formas linguísticas que precisam ser corrigidas e substituídas pelo padrão legitimado institucionalmente.

A dimensão territorial também pode ser retomada nessa discussão. As práticas linguísticas não são produzidas em um espaço social abstrato. Elas estão relacionadas às comunidades, aos grupos de pertencimento, às redes de sociabilidade e às culturas juvenis. Quando o planejamento de Língua Portuguesa privilegia apenas manifestações culturais tradicionalmente reconhecidas, como cordel e folclore, enquanto deixa em segundo plano práticas contemporâneas das juventudes periféricas, como batalhas de rima, rap, funk, literatura marginal, slam e passinhos de bregafunk, estabelece-se uma questão curricular relevante. Não se trata de substituir conteúdos tradicionais por manifestações juvenis, mas de investigar por que determinados gêneros e práticas culturais são reconhecidos como objetos legítimos de conhecimento escolar enquanto outros permanecem associados ao entretenimento, à informalidade ou à inadequação.

A questão do Ensino Médio em Tempo Integral também pode ser analisada a partir dessa perspectiva. A ampliação da jornada escolar não produz automaticamente condições ampliadas de aprendizagem. Para estudantes que vivenciam situações de desigualdade socioeconômica, o aumento do tempo de permanência na escola pode representar tanto uma oportunidade de ampliação das experiências formativas quanto uma exigência que entra em tensão com outras dimensões da vida social. Por isso, a análise do PPP deve investigar não apenas quantas horas os estudantes permanecem na instituição, mas quais condições materiais sustentam essa permanência, quais atividades são realizadas e como a escola considera as diferentes condições de vida de seu público.

Nesse aspecto, a categoria território volta a assumir centralidade. A permanência prolongada na escola pressupõe condições de deslocamento, alimentação, segurança e organização da vida familiar. Não é metodologicamente adequado afirmar, sem dados específicos, que a jornada integral produz riscos ou dificuldades para todos os estudantes da instituição. Entretanto, é pertinente formular como questão de investigação se as condições

territoriais e socioeconômicas são consideradas no planejamento da jornada e se existem diferenças entre aquilo que a política de tempo integral prescreve e as condições concretas de sua realização.

A mesma cautela deve orientar a análise das condições de violência. O fato de o território apresentar conflitos e problemas relacionados à segurança não permite afirmar automaticamente que todos os estudantes sejam igualmente afetados ou que tais condições determinem suas trajetórias escolares. Entretanto, considerando que o próprio DCRC reconhece a existência de escolas inseridas em contextos de conflitos sociais e violência, torna-se legítimo investigar como essas condições aparecem no discurso institucional e quais respostas são construídas pela escola. O silêncio do PPP sobre determinadas dimensões territoriais, quando confirmado pela análise documental, pode constituir um dado relevante, mas deve ser interpretado como ausência discursiva, e não imediatamente como ausência de práticas ou de preocupação institucional.

É nesse sentido que a noção de “adesão acrítica” precisa ser problematizada. A presença de formulações semelhantes às encontradas na BNCC e no DCRC não demonstra, por si só, uma adesão acrítica. A convergência discursiva pode decorrer da própria natureza normativa dos documentos curriculares e das exigências institucionais para elaboração dos PPPs. Para caracterizar uma adesão reprodutora, seria necessário demonstrar que as categorias são incorporadas sem reelaboração, sem contextualização e sem produção de respostas específicas para a realidade escolar. O Quadro 6 pode contribuir justamente para essa demonstração ao permitir comparar os enunciados do PPP com aqueles encontrados nos documentos macro e verificar quais elementos são preservados, quais são transformados e quais desaparecem durante o processo de tradução institucional.

A análise do PPP, portanto, não deve procurar apenas correspondências textuais com a BNCC e o DCRC. Ela deve observar os deslocamentos produzidos entre os diferentes níveis da política curricular. Quando a BNCC fala em “desigualdades sociais”, o que o PPP faz com essa categoria? Quando o DCRC reconhece diferentes territorialidades e realidades sociais, como a escola representa a Sapiiranga? Quando os documentos oficiais estabelecem a educação das relações étnico-raciais, que lugar os conhecimentos negros ocupam efetivamente no currículo institucional? Essas perguntas permitem transformar a comparação documental em uma análise das formas de apropriação e tradução da política educacional.

A contribuição de Saviani é particularmente pertinente nesse ponto. Como afirma o autor:

“A educação, enquanto prática social, não se desenvolve em um vazio histórico. Ela se insere no conjunto das relações sociais e sofre as determinações das condições materiais de existência da sociedade. Por isso, não se pode atribuir à escola, isoladamente, a responsabilidade pela superação das desigualdades sociais, mas também não se pode ignorar que ela participa, de forma ativa ou passiva, do processo de reprodução ou transformação dessas desigualdades.” (SAVIANI, 2011, p. 82)

A passagem é especialmente produtiva para interpretar o PPP porque desloca a análise de uma perspectiva que responsabilizaria exclusivamente a escola pelos resultados educacionais. As condições sociais que atravessam a EEMTI João Nogueira Jucá não são produzidas pela instituição, tampouco podem ser solucionadas exclusivamente por ela. A escola está inserida em relações sociais mais amplas e recebe estudantes cujas trajetórias são constituídas em meio a desigualdades econômicas, raciais e territoriais que extrapolam os limites da instituição. Ao mesmo tempo, reconhecer essas determinações não significa retirar da escola sua capacidade de ação. É justamente nessa tensão entre determinação e possibilidade de intervenção que o PPP adquire importância como documento político e pedagógico.

A partir dessa leitura, o PPP pode ser compreendido como um espaço intermediário entre a política educacional formulada em níveis mais amplos e as condições concretas de escolarização. Ele não possui autonomia absoluta para redefinir as finalidades da educação pública, pois está submetido a legislações, orientações curriculares, avaliações externas, políticas de rede e condições administrativas. Entretanto, também não constitui simples reprodução mecânica dessas determinações. É justamente na maneira como seleciona, organiza, nomeia e silencia determinados aspectos da realidade que se manifesta sua dimensão política.

Por essa razão, a análise do Quadro 6 não permite concluir simplesmente que a EEMTI João Nogueira Jucá reproduz a BNCC e o DCRC. O que os dados documentais permitem afirmar, de maneira mais precisa, é que existe uma continuidade discursiva entre os diferentes níveis da política curricular, especialmente no uso de categorias como diversidade, equidade, vulnerabilidade, realidade local e relações étnico-raciais. A questão analítica consiste em verificar se, no interior do PPP, essas categorias são aprofundadas e contextualizadas ou se permanecem predominantemente como formulações normativas de caráter geral.

Essa distinção é decisiva para a compreensão da materialização das políticas linguísticas educacionais. Uma política pode ser formalmente incorporada ao documento institucional sem necessariamente produzir alterações profundas nas práticas pedagógicas. Da mesma maneira, uma ausência textual não significa automaticamente inexistência de práticas, pois determinadas

ações podem ocorrer no cotidiano escolar sem serem plenamente registradas no PPP. Por isso, a análise documental deve ser posteriormente confrontada com as entrevistas e demais dados empíricos da pesquisa. É a triangulação entre documentos, discursos dos participantes e contexto institucional que poderá permitir uma interpretação mais consistente acerca da distância ou aproximação entre prescrição e prática.

Nesse quadro, as cinco hipóteses analíticas inicialmente formuladas podem ser reorganizadas em torno de uma questão mais abrangente: em que medida o PPP da EEMTI João Nogueira Jucá transforma as categorias de raça, classe social e território presentes nas políticas curriculares mais amplas em princípios efetivamente contextualizados para a realidade de seus estudantes? A questão permite investigar o possível silenciamento racial sem negar a presença da temática; problematizar a abordagem da classe social sem reduzir vulnerabilidade a classe; analisar o território sem tratá-lo apenas como localização geográfica; e compreender o ensino de Língua Portuguesa como espaço no qual essas três dimensões se articulam.

Desse modo, o PPP revela uma materialidade discursiva marcada simultaneamente pela incorporação e pelos limites das políticas curriculares oficiais. A escola reconhece a diversidade étnico-racial, o combate ao racismo, a equidade, a vulnerabilidade socioeconômica e a realidade local da Sapiiranga. Essas categorias, contudo, precisam ser analisadas não apenas pela frequência com que aparecem, mas pela profundidade das relações que estabelecem entre si e pelas práticas que conseguem orientar. O principal achado, portanto, não reside simplesmente na constatação de que raça, classe e território estão presentes no PPP, mas na identificação de uma possível distância entre nomear a desigualdade e problematizar suas estruturas, entre reconhecer o território e incorporá-lo como dimensão da prática pedagógica e entre afirmar a diversidade e transformar os critérios de seleção e legitimação dos conhecimentos escolares.

Essa distância constitui um dos pontos centrais desta investigação. No plano discursivo, o PPP dialoga com as prescrições da BNCC e do DCRC e incorpora categorias associadas à inclusão, à equidade, à diversidade e à contextualização. No plano analítico, entretanto, é necessário investigar como essas categorias são ressignificadas diante das condições concretas da EEMTI João Nogueira Jucá. A Sapiiranga, nesse sentido, não constitui apenas o espaço físico em que a política educacional é executada. Constitui o território concreto no qual as prescrições curriculares encontram sujeitos, desigualdades, práticas culturais, repertórios linguísticos, relações comunitárias e condições materiais específicas.

É nessa perspectiva que o PPP pode ser compreendido como uma materialidade privilegiada para observar a relação entre política e território. Se a BNCC e o DCRC estabelecem prescrições em escalas nacional e estadual, o PPP representa uma tentativa de traduzir essas prescrições em uma realidade institucional particular. A análise desse processo permite observar não apenas o que permanece dos documentos oficiais, mas também o que é acrescentado, reduzido, deslocado ou silenciado. A política curricular, portanto, não termina na publicação da BNCC ou do DCRC; ela continua sendo produzida no interior das instituições escolares, nas escolhas curriculares, nas interpretações dos profissionais e nas condições concretas em que o ensino acontece.

Assim, em diálogo com Apple (2006), Freire (1987) e Saviani (2011), a análise do PPP permite compreender que currículo, escola e desigualdade não constituem dimensões separadas. O currículo participa da disputa pela definição dos conhecimentos legítimos, a escola atua dentro de condições sociais historicamente determinadas e os sujeitos produzem suas experiências educacionais em territórios atravessados por relações de poder. A questão central desta pesquisa, portanto, não é exigir que a escola resolva desigualdades estruturais que ultrapassam sua capacidade institucional, mas compreender como ela reconhece essas desigualdades, como as representa em seu documento orientador e quais possibilidades de enfrentamento pedagógico constrói a partir delas.

Nesse sentido, o PPP da EEMTI João Nogueira Jucá constitui uma peça fundamental para a análise das políticas linguísticas educacionais porque permite observar o momento em que as prescrições normativas encontram a realidade institucional. É nesse espaço de mediação que raça, classe social e território deixam de ser apenas categorias presentes nos documentos oficiais e passam a ser confrontadas com sujeitos concretos, práticas linguísticas, escolhas curriculares e condições materiais de escolarização. A análise do documento, articulada aos demais dados desta pesquisa, permite, assim, investigar em que medida a política curricular se materializa, onde encontra limites e quais possibilidades de transformação emergem no interior da própria escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar de que modo as políticas linguísticas educacionais voltadas ao ensino de Língua Portuguesa se materializam em uma escola pública de Ensino Médio situada em contexto de vulnerabilidade social, no bairro Sapiranga, em Fortaleza, considerando os atravessamentos de raça, classe e território. Para alcançar esse

objetivo, foram analisados documentos que atuam em diferentes níveis de formulação e organização da política educacional, compreendendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EEMTI João Nogueira Jucá. A leitura articulada desses documentos permitiu compreender que as políticas linguísticas educacionais não se constituem como prescrições isoladas nem se realizam de maneira homogênea, mas são atravessadas pelas condições históricas, sociais, econômicas, raciais e territoriais nas quais a escola está inserida.

Ao retomar a questão central que orientou esta investigação, compreendo que a principal contribuição do estudo está justamente em evidenciar a distância existente entre a formulação normativa das políticas educacionais e as condições concretas de sua materialização. Essa distância, contudo, não deve ser entendida como simples fracasso da escola em cumprir aquilo que os documentos oficiais determinam. A análise realizada permite compreender que a escola pública se encontra diante de uma relação complexa entre prescrição, possibilidades institucionais e condições materiais de existência. As políticas curriculares chegam à escola acompanhadas de princípios como equidade, diversidade, inclusão, contextualização e valorização das diferenças, mas sua realização ocorre em um território marcado por desigualdades que não são produzidas pela instituição e que tampouco podem ser enfrentadas exclusivamente por ela.

Compreendo, a partir dos resultados desta pesquisa, que não é adequado responsabilizar a escola pelas desigualdades que atravessam seus estudantes, tampouco interpretar seus indicadores e suas condições de funcionamento a partir de uma lógica individualizante, que atribua aos sujeitos a responsabilidade exclusiva pelas dificuldades encontradas em suas trajetórias escolares. Ao mesmo tempo, reconhecer os limites estruturais que incidem sobre a escola não significa retirar dela sua dimensão política e sua capacidade de produzir outras possibilidades de escolarização. É justamente nessa tensão — entre condicionamento estrutural e capacidade de ação — que compreendo a escola: como espaço de reprodução, negociação e possibilidade de transformação, e não como instância isolada, responsável sozinha por superar desigualdades que a ultrapassam.

A análise comparativa da BNCC, do DCRC e do PPP evidenciou, inicialmente, que raça, classe social e território não estão ausentes do discurso das políticas curriculares. Pelo contrário, as três categorias aparecem sob diferentes denominações e com diferentes níveis de explicitação. A raça é mobilizada por meio de expressões relacionadas à diversidade étnico-

racial, às populações negras, indígenas e quilombolas, ao combate ao racismo e à valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas. A classe social aparece, com maior frequência, por meio de categorias como desigualdade social, desigualdade socioeconômica, pobreza, vulnerabilidade e equidade. O território, por sua vez, é mobilizado por meio de referências às escalas local, regional e global, às territorialidades, ao espaço vivido, às comunidades e às especificidades dos contextos nos quais as escolas estão inseridas.

Esse resultado é importante porque impede uma conclusão simplificada de que as políticas curriculares simplesmente ignoram as desigualdades. Elas as nomeiam. O problema que esta pesquisa identifica encontra-se em outro lugar: na distância entre nomear as desigualdades e produzir condições concretas para enfrentá-las. A presença de determinada categoria no texto normativo não garante, por si só, sua tradução em práticas pedagógicas, políticas institucionais ou condições materiais de escolarização. A análise documental tornou possível observar precisamente essa tensão entre o plano discursivo das políticas e as condições nas quais seus princípios precisam ser realizados.

Na BNCC, identificou-se um movimento importante de incorporação da diversidade cultural e étnico-racial e de reconhecimento das desigualdades sociais que caracterizam o país. O documento também amplia as possibilidades de abordagem das culturas juvenis, das literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e das diferentes territorialidades. Esses elementos representam avanços importantes no campo normativo e não devem ser desconsiderados por uma leitura crítica. Uma análise comprometida com a realidade educacional precisa reconhecer tanto os avanços produzidos pelas políticas quanto seus limites. A crítica, neste trabalho, não parte da negação dessas conquistas, mas procura compreender seus alcances e as condições necessárias para que elas ultrapassem o nível declaratório.

No que diz respeito à raça, entretanto, a análise permitiu perceber que a incorporação da diversidade étnico-racial não implica necessariamente a problematização de todas as dimensões das relações raciais. A população negra e os povos indígenas aparecem como sujeitos de reconhecimento, valorização, proteção e enfrentamento do racismo, mas a posição social da branquitude permanece menos explicitada nos trechos analisados. Essa constatação não autoriza afirmar que os documentos sejam inteiramente omissos em relação às relações raciais, mas permite apontar uma questão crítica relevante para o currículo: quem é nomeado como sujeito racial e quem permanece representado como posição não marcada? Pensar a branquitude, nesse sentido, significa deslocar a análise do racismo como problema

exclusivamente relacionado à população negra e investigar também os privilégios, as posições de poder e os mecanismos de naturalização das vantagens raciais. A partir dessa compreensão, considero que uma educação efetivamente antirracista precisa ultrapassar a inclusão de conteúdos sobre a população negra e avançar na problematização das próprias estruturas que produzem e naturalizam as hierarquias raciais. Trata-se, portanto, de ampliar o debate sobre raça, e não de negar os avanços já presentes nos documentos curriculares.

A mesma tensão aparece na análise da classe social. A BNCC e o DCRC reconhecem desigualdades sociais e socioeconômicas e recorrem a conceitos como equidade, vulnerabilidade e pobreza. O DCRC, particularmente, aproxima essas categorias das especificidades da realidade cearense e reconhece que as escolas estão inseridas em condições sociais diferenciadas. Essa contextualização constitui um aspecto relevante do documento estadual. Entretanto, reconhecer a desigualdade não equivale necessariamente a explicitar os processos históricos e estruturais que a produzem. Por essa razão, a categoria "classe social", utilizada nesta pesquisa como categoria teórica, não deve ser confundida automaticamente com expressões como "vulnerabilidade social" ou "desigualdade socioeconômica".

Essa distinção foi fundamental para a análise. Ao longo da pesquisa, compreendi que não seria suficiente contabilizar a presença de palavras relacionadas à pobreza ou à desigualdade. Era necessário perguntar que concepção de desigualdade estava sendo produzida pelos documentos, quais respostas educacionais eram associadas a ela e quais dimensões estruturais permaneciam menos visíveis. O discurso da equidade pode assumir um sentido de enfrentamento das desigualdades, mas também pode limitar-se à criação de oportunidades para indivíduos que continuam submetidos a condições sociais profundamente desiguais — o que reforça a compreensão de que a seleção curricular e a definição daquilo que deve ser ensinado não constituem escolhas neutras, mas participam de disputas sobre conhecimento, poder e legitimidade.

No caso do território, os resultados da pesquisa foram particularmente significativos. A análise demonstrou que a localização da escola não pode ser reduzida a uma informação geográfica utilizada para caracterizar o campo empírico. A Sapiranga constitui uma dimensão concreta da experiência escolar e participa das condições nas quais as políticas educacionais são materializadas. O próprio DCRC reconhece a existência de escolas situadas em realidades sociais distintas e considera que o espaço geográfico em que a escola está localizada possui

relevância para a construção de práticas pedagógicas significativas. Essa formulação permite compreender o território como dimensão constitutiva da experiência educativa.

Entretanto, considero necessário evitar uma representação homogênea da Sapiiranga como simples território de "carência" ou "vulnerabilidade". Uma das preocupações éticas desta pesquisa foi justamente não transformar os moradores e estudantes do bairro em objetos de uma narrativa de déficit. O território possui desigualdades, conflitos e limitações materiais, mas também produz formas de pertencimento, cultura, sociabilidade, conhecimento e resistência. Reduzir a Sapiiranga à violência, à pobreza ou à ausência de equipamentos significaria reproduzir uma representação parcial do próprio território que esta pesquisa procura compreender criticamente.

Essa preocupação também orientou a análise das condições de segurança pública. Os dados e documentos examinados permitem reconhecer que a violência e os conflitos territoriais constituem elementos relevantes do contexto no qual a escola está inserida. Contudo, não considero metodologicamente adequado afirmar que tais condições determinam isoladamente a evasão, a reprovação, o abandono ou o desempenho escolar. O que a investigação permite sustentar é que essas condições compõem o conjunto de fatores sociais e territoriais que precisam ser considerados para compreender as trajetórias escolares. Essa distinção é importante porque impede que a pesquisa transforme relações complexas em explicações causais simplificadas.

Ao chegar ao nível do PPP, a pesquisa encontrou uma questão particularmente importante. O documento institucional incorpora categorias presentes na BNCC e no DCRC e afirma compromissos relacionados à diversidade étnico-racial, à equidade, à vulnerabilidade social e à realidade local. No entanto, a análise demonstra que a presença dessas categorias precisa ser examinada para além de sua ocorrência lexical. Quando o PPP afirma que "A escola assume o compromisso com a diversidade étnico-racial e o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, promovendo a leitura de autores negros e o combate ao racismo de forma transversal", há uma declaração institucional importante e que deve ser reconhecida como tal.

Ao mesmo tempo, como pesquisador, entendo que é preciso perguntar o que significa, concretamente, esse compromisso. O que a escola compreende por diversidade étnico-racial? Que concepção de racismo orienta suas práticas? De que maneira a leitura de autores negros é incorporada ao currículo? Quais conhecimentos são selecionados? Como a temática racial atravessa o ensino de Língua Portuguesa? Essas perguntas não procuram deslegitimar a

declaração institucional, mas justamente levá-la a sério. Se o PPP afirma um compromisso com a educação antirracista, cabe à pesquisa investigar as condições e os limites de sua materialização.

Algo semelhante ocorre quando o documento afirma o "Atendimento a estudantes em situação de alta vulnerabilidade social e desigualdade socioeconômica, buscando a equidade e o desenvolvimento do capital cultural necessário à inserção social". O enunciado reconhece a existência de desigualdades entre os estudantes e atribui à escola uma função diante delas. Contudo, ele também abre uma questão sobre o significado de "capital cultural" e sobre quais conhecimentos são reconhecidos como legítimos para a "inserção social". A escola deve, evidentemente, garantir o acesso dos estudantes aos conhecimentos sistematizados e historicamente produzidos. Mas esse movimento não precisa ocorrer mediante a desvalorização dos repertórios culturais que os estudantes já possuem. A questão pedagógica que emerge, portanto, é como ampliar repertórios sem transformar a cultura escolar dominante em medida exclusiva de legitimidade cultural.

No mesmo sentido, quando o PPP afirma que "O ensino deve considerar a realidade local e a comunidade da Sapiranga, integrando as vivências dos alunos à rotina escolar", encontra-se uma orientação potencialmente significativa para uma escola situada em um território específico. Contudo, considerar a realidade local não deve significar apenas mencionar o bairro ou utilizar exemplos relacionados ao cotidiano dos estudantes. Uma abordagem territorialmente comprometida exige compreender as relações sociais que constituem esse espaço e as formas pelas quais elas atravessam a experiência educacional.

Por essa razão, ao concluir esta investigação, não considero suficiente afirmar que o PPP simplesmente reproduz a BNCC e o DCRC. Os dados analisados permitem identificar uma continuidade discursiva entre os diferentes documentos, mas também revelam a necessidade de investigar os processos pelos quais essas categorias são traduzidas institucionalmente. A política educacional não chega à escola pronta e intacta. Ela é interpretada, selecionada, adaptada e reelaborada por sujeitos que atuam em condições concretas. O PPP constitui uma dessas instâncias de tradução e, por isso, sua análise precisa considerar tanto aquilo que ele explicita quanto aquilo que permanece pouco desenvolvido.

Essa constatação me leva a uma das conclusões centrais desta pesquisa: a materialização de uma política curricular não pode ser avaliada apenas pela presença de suas categorias nos documentos institucionais. É necessário observar como essas categorias se relacionam às

condições concretas de trabalho docente, à formação dos profissionais, à organização curricular, às avaliações externas, aos recursos disponíveis, às experiências dos estudantes e às especificidades do território. Uma política que prescreve equidade sem considerar as condições materiais de sua realização pode produzir uma contradição entre o horizonte normativo e as possibilidades efetivas de ação das escolas.

É a partir dessa constatação que compreendo o valor desta pesquisa: pensar uma educação comprometida com a transformação social implica reconhecer os sujeitos como participantes do processo educativo, e não como destinatários passivos de políticas elaboradas externamente. A realidade social não deve aparecer apenas como contexto a ser descrito, mas como dimensão a ser lida criticamente. Para o ensino de Língua Portuguesa, isso significa também compreender a linguagem como prática social e reconhecer que as formas de falar, escrever, narrar e produzir sentidos estão relacionadas às experiências históricas e culturais dos sujeitos.

Essa perspectiva permite retomar uma das questões que atravessaram esta investigação: a relação entre ensino de Língua Portuguesa, variação linguística e desigualdade racial e social. Ensinar a variedade linguística socialmente prestigiada é uma responsabilidade da escola, sobretudo porque seu domínio pode ampliar as possibilidades de participação dos estudantes em diferentes espaços sociais. Entretanto, esse ensino não precisa ser construído a partir da desqualificação das variedades populares. A diferença entre ensinar a norma-padrão e transformar essa norma em critério de inferiorização dos sujeitos é fundamental — e foi justamente esse espaço de tensão, entre língua, raça, poder e identidade, que esta pesquisa procurou iluminar ao discutir o racismo linguístico e a presença das línguas afro-brasileiras na formação do português falado no Brasil.

A discussão sobre esse tema, nesse sentido, não deve ser compreendida como defesa da substituição do ensino da norma-padrão, mas como questionamento de uma perspectiva que transforma diferenças linguísticas em marcas de incapacidade, ignorância ou inadequação. Para uma política linguística educacional comprometida com a equidade, torna-se necessário ensinar aos estudantes diferentes formas de uso da língua, ampliando sua competência comunicativa, sem deslegitimar os repertórios linguísticos e culturais que constituem suas identidades.

Ao finalizar esta pesquisa, também reconheço que seus resultados não permitem generalizações para todas as escolas públicas situadas em territórios periféricos. O estudo concentrou-se em uma instituição específica e em um conjunto delimitado de documentos e

dados. Essa delimitação, entretanto, não diminui sua relevância. Ao contrário, permite compreender com maior profundidade como políticas de alcance nacional e estadual adquirem sentidos particulares quando chegam a uma escola concreta. A especificidade do campo constitui, portanto, uma contribuição para pensar problemas mais amplos das políticas linguísticas educacionais sem transformar uma realidade particular em representação automática de todas as demais.

Também reconheço que algumas questões levantadas ao longo da análise permanecem como hipóteses que exigem investigação empírica complementar. A relação entre avaliações externas e autonomia curricular, os efeitos concretos da jornada de tempo integral sobre estudantes em diferentes condições socioeconômicas, as experiências linguísticas dos estudantes e professores e a forma como o território interfere nas práticas pedagógicas demandam outras estratégias de pesquisa. A análise documental permite identificar discursos, prescrições, ausências e tensões, mas não substitui a escuta dos sujeitos que vivem cotidianamente a política educacional.

Essa compreensão orienta as possibilidades de continuidade desta agenda investigativa. Estudos futuros poderão acompanhar a tradução das prescrições curriculares nas salas de aula, especialmente por meio de observação participante, entrevistas e grupos focais com professores e estudantes. Também será pertinente acompanhar futuras reformulações do DCRC e do PPP institucional, verificando se e como serão incorporadas questões relacionadas à educação antirracista, à diversidade linguística, às culturas juvenis periféricas e às desigualdades territoriais. Outra possibilidade consiste em aprofundar a investigação sobre letramento racial crítico, branquitude e racismo linguístico no ensino de Língua Portuguesa, articulando essas discussões às práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas públicas.

Do mesmo modo, merece atenção específica a relação entre Ensino Médio em Tempo Integral, permanência escolar e condições materiais de vida dos estudantes. A ampliação da jornada pode representar importante possibilidade de formação integral, mas sua efetivação precisa ser analisada à luz das condições concretas dos sujeitos que permanecem mais tempo na escola. Investigar essa relação significa considerar não apenas a quantidade de horas de escolarização, mas também as condições de alimentação, deslocamento, trabalho, convivência familiar, segurança, acesso à cultura e participação comunitária.

As conclusões deste trabalho, portanto, não apontam para uma oposição simples entre documentos oficiais e escola. A relação é mais complexa. A BNCC, o DCRC e o PPP

apresentam avanços importantes na incorporação de discursos relacionados à diversidade, equidade, relações étnico-raciais e contextualização territorial. Ao mesmo tempo, permanecem limites e contradições que se tornam mais visíveis quando essas prescrições são confrontadas com as condições concretas de uma escola pública localizada em território periférico. É justamente nessa contradição que a política curricular se revela como processo e não como produto acabado.

Como pesquisador, considero que uma das principais contribuições desta investigação foi deslocar o olhar de uma leitura estritamente normativa das políticas linguísticas educacionais para uma leitura situada. Não me interessava apenas identificar o que a BNCC, o DCRC ou o PPP dizem, mas compreender o que seus discursos tornam visível, o que deixam menos evidente e quais condições são necessárias para que aquilo que é prescrito possa efetivamente adquirir sentido no cotidiano escolar. Esse deslocamento também exigiu reconhecer os limites do próprio olhar do pesquisador e evitar que a análise produzisse uma representação simplificada da escola, dos professores, dos estudantes ou do território investigado.

Nesse sentido, assumir uma posição crítica não significa produzir uma condenação da escola ou dos documentos analisados. Significa reconhecer que toda política educacional é atravessada por escolhas, disputas, interesses e condições históricas. Significa também compreender que a escola pública, embora limitada por determinações que ultrapassam seu espaço institucional, continua sendo um lugar de produção de conhecimento, de formação humana e de disputa por direitos. É nessa perspectiva que interpreto os limites identificados no PPP: não como prova de incapacidade institucional, mas como indícios das tensões existentes entre as exigências normativas, as condições materiais e as possibilidades concretas de ação pedagógica.

Ao retomar, finalmente, as categorias que estruturaram esta investigação, compreendo que raça, classe social e território não podem ser analisados como dimensões independentes. A raça participa da organização das relações sociais e das formas de reconhecimento e deslegitimação dos sujeitos; a classe social atravessa as condições materiais de existência e de escolarização; e o território materializa espacialmente diferentes formas de acesso, desigualdade, pertencimento e poder. No interior da escola, essas dimensões se encontram e produzem experiências educacionais que não podem ser explicadas por uma única variável.

Assim, a principal conclusão desta pesquisa é que as políticas linguísticas educacionais só podem ser compreendidas em sua materialidade quando suas prescrições são colocadas em relação com os sujeitos, os territórios e as condições concretas nas quais a educação acontece. No caso da EEMTI João Nogueira Jucá, a análise revelou uma escola situada no interior de uma complexa trama de relações sociais, econômicas, raciais e territoriais, na qual os discursos de equidade, diversidade e contextualização convivem com limites materiais e institucionais que tensionam sua realização.

A escola, entretanto, não deve ser vista apenas como espaço onde as desigualdades chegam. Ela também pode constituir espaço de elaboração crítica dessas desigualdades. É nesse horizonte que compreendo o ensino de Língua Portuguesa como parte de uma disputa mais ampla pelo direito ao conhecimento, à linguagem, à representação e à participação social. Ensinar língua, nesse contexto, significa também decidir quais vozes serão legitimadas, quais repertórios serão reconhecidos, quais conhecimentos serão considerados dignos de ocupar o currículo e quais experiências serão transformadas em matéria de reflexão.

Concluir esta pesquisa, portanto, não significa encerrar as questões que a constituíram. Ao contrário, significa reconhecer que a investigação tornou algumas perguntas ainda mais necessárias. Que condições são necessárias para que a equidade deixe de ser apenas um princípio discursivo e se converta em política material? Como construir uma educação antirracista que não apenas inclua sujeitos negros no currículo, mas questione as próprias estruturas de produção do conhecimento? Como elaborar políticas linguísticas capazes de reconhecer a diversidade dos repertórios dos estudantes sem abrir mão do acesso aos conhecimentos sistematizados? E, sobretudo, como construir uma escola pública que reconheça o território não como obstáculo à escolarização, mas como espaço de produção de conhecimento, identidade, cultura e possibilidades?

São questões que permanecem abertas. E talvez seja justamente essa abertura uma das contribuições mais importantes desta pesquisa: compreender que a política educacional não se encerra no texto que a prescreve, nem no documento institucional que a registra. Ela continua sendo produzida nas relações cotidianas entre sujeitos, conhecimentos, instituições e territórios. É nesse movimento, entre a norma e a realidade, entre a prescrição e a prática, entre os limites estruturais e as possibilidades de transformação, que se encontra a materialidade das políticas linguísticas educacionais investigadas neste trabalho.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. Censo Escolar 2024: matrículas para Educação em Tempo Integral aumentam. Brasília: EBC, 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-04/censo-escolar-matriculas-para-educacao-em-tempo-integral-aumentam>. Acesso em: 25 jan. 2026.

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS IBGE. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. Brasília: IBGE, 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 25 jan. 2026.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

APPLE, Michael W. Educação e poder. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: ativismo e currículo. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BALL, Stephen J. Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, Gary S. Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. 2. ed. New York: National Bureau of Economic Research, 1975.

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOURDIEU, Pierre. Estratégias de reprodução e modos de dominação. In: BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 020/2014. Orientações sobre a formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jan. 2026.

CALVET, Louis-Jean. Les politiques linguistiques. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

CALVET, Louis-Jean. As políticas linguísticas. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CAMPOS, Maria Malta; CAMPOS TEBET, Gabriela de. Crianças e desigualdades sociais no Brasil. Campinas: Papirus, 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Fortaleza: SEDUC-CE, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 25 jan. 2026.

CEDRA – Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdades Raciais. Relatório de Desigualdades Raciais na Educação Básica e Superior. São Paulo: CEDRA, 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

EEMTI JOÃO NOGUEIRA JUCÁ. Projeto Político-Pedagógico (PPP). Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2026.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silva Queiroz. Salvador: Editora UFBA, 2008.

FERREIRA, Francisco H. G. Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e ideologia. 8. ed. São Paulo: Ática, 2013.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 143-154.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antônio Machado et al. Lugar de mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 223-244.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2022: características gerais da população, identificação étnico-racial e educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua 2023/2024). Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília, DF: INEP, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Documento técnico: Taxas de rendimento escolar 2024. Brasília, DF: INEP, 2025.

Disponível

em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/taxas_de_rendimento_escolar_2024.pdf. Acesso em: 25 jan. 2026.

LAGARES, Xoán Carlos. Qual política linguística? Desafios da lusofonia no mundo contemporâneo. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARIANI, Bethania. O comunismo e a língua portuguesa no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Revan, 2004.

MARIANI, Bethania. A colonização linguística: imprensa e subjugação no Brasil colônia. Campinas: Pontes, 2013.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto et al. (org.). Cadernos PENESB. Niterói: EDUFF, 2004. p. 15-34.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

NASCIMENTO, Gabriel. Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas linguísticas e direitos linguísticos no Brasil. Gragoatá, Niterói, v. 21, n. 40, p. 380-398, 2016.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas linguísticas, educação e cidadania. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 1-18, 2017.

OLIVEIRA, Yara Maria Castro; NETO, José Meneleu; OLIVEIRA NETO, Tasso Ivo de. Paisagem das favelas do bairro Sapiroanga/Coité, Fortaleza-CE: vida cotidiana para além da casa. *Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)*, Sobral, v. 20, n. 3, p. 31-48, 2018.

PALMEIRA, Cindy Rebouças. Produção de bairros segregados socioespacialmente: uma análise a partir do bairro Sapiroanga, Fortaleza, Ceará. *Cadernos MetrÓpole*, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 963-981, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/r3VZFfyK3QjKnxKr37r3Zsq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2026.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquiria Leão. *Miséria da periferia: desigualdade e cidadania na cidade contemporânea*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

QEDU. EEMTI João Nogueira Jucá – Fortaleza/CE. São Paulo: Fundação Lemann, 2025. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/23252294-eemti-joao-nogueira-juca>. Acesso em: 25 jan. 2026.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 10. ed. Porto: Afrontamento, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da BNCC. *Movimento - Revista de Educação*, Niterói, n. 4, p. 54-73, 2016.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as diretrizes curriculares e os quadros da educação nacional. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. *The American Economic Review*, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961.

SCHUCMAN, Lia Vainer. O branco e a branquitude: letramento racial e formas de desconstrução do racismo. *Portuguese Literary & Cultural Studies*, Dartmouth, v. 36/37, p. 171-189, 2022.

SEVERO, Cristine Gorski. Política linguística e colonialidade: problematizações teóricas. *Desenredo, Passo Fundo*, v. 9, n. 1, p. 102-121, 2013.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1985.

SPOLSKY, Bernard. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, Bernard. Towards a theory of language policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 22, n. 1, p. 1-14, 2007.

SPOLSKY, Bernard. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, Bernard. Políticas linguísticas: uma entrevista com Bernard Spolsky. Tradução de Ana Carolina Spinelli e Gabriel de Ávila Otheroff. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 372-376, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.