

## **No chão da escola: a Lei 10.639/03 no contexto do novo ensino médio cearense**

*On the school floor: Law 10.639/03 in the context of the new high school education in Ceará*

*En el suelo escolar: la Ley 10.639/03 en el contexto de la nueva educación secundaria en Ceará*

Tiago Souza de Jesus<sup>1</sup>

Victor Matheus Gonçalves de Figueiredo<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo buscou evidenciar uma trajetória docente vivenciada por professores afrodescendentes em escolas públicas de tempo integral da cidade de Pacatuba-CE, sob o contexto do “velho” ensino médio e o que chamamos hoje de Novo Ensino Médio. As experiências juntam-se ao processo de luta pela implementação da Lei 10.639 de 2003. Tem por objetivo evidenciar o sufocamento pedagógico existente no conjunto de atividades educativas previstas no quadro de novos cursos do currículo apresentado pela Lei do Novo Ensino Médio. O problema enxergado é que essa nova composição didático-pedagógica, no contexto cearense, dificultou as possibilidades de se trabalhar com a Lei 10.639/03, uma vez que em sua composição do quadro de Trilhas de Aprofundamento não constam temáticas relativas à Lei Federal citada. A metodologia utilizada foi a da afrodescendente de pesquisa em que se analisa os aspectos levantados sob a ótica dos conceitos de base africana. A educação do Ceará, por vezes é associada ao sucesso, com suas práticas e inovações que por vezes serviram de base para pensar e formatar políticas públicas no âmbito nacional, contudo, os desafios encontrados no chão da escola não são menores e o que se vê são lutas diárias, sobretudo ao que se refere a educação antirracista. A disputa no campo do currículo, neste sentido, não se difere de outras realidades. Para tal, utilizou-se como base teórica os estudos de Cunha Junior (2001, 2008, 2021), Nilma Lino Gomes (2002, 2005a, 2005b) Kabengele Munanga (2004, 2010) e Clóvis Moura (1994, 2014).

**Palavras-chave:** Antirracismo; Lei 10.639; Letramento racial crítico; Novo Ensino Médio.

**Abstract:** This article sought to highlight a teaching trajectory experienced by Afro-descendant teachers in full-time public schools in the city of Pacatuba-CE, under the context of the “old” high school and what we call today New High School. The experiences join the process of struggle for the implementation of Law 10,639 of 2003. It aims to highlight the pedagogical suffocation that exists in the set of educational activities foreseen in the framework of new courses in the curriculum presented by the Law of New Secondary Education. The problem seen is that this new didactic-pedagogical composition, in the context of Ceará, hindered the possibilities of working with Law 10.639/03, since in its composition of the Trails of Deepening framework there are no themes related to the aforementioned Federal Law. The methodology used was that of afro-descendant research in which the aspects raised from the perspective of African-based concepts are analyzed. Education in Ceará is sometimes associated with success, with its practices and innovations that sometimes served as a basis

---

<sup>1</sup> Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor na rede pública do Ceará (SEDUC/CE).

<sup>2</sup> Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC.) Professor na rede pública do Ceará (SEDUC/CE).

for thinking and formatting public policies at the national level, however, the challenges found on the school floor are not minor and what you see these are daily struggles, especially with regard to anti-racist education. The dispute in the curriculum field, in this sense, is not different from other realities. For this purpose, studies by Cunha Junior (2001, 2008, 2021), Nilma Lino Gomes (2002, 2005a, 2005b) Kabengele Munanga (2004, 2010) and Clóvis Moura (1994, 2014) were used as a theoretical basis.

**Key-words:** Antiracism; Critical Racial Literacy; Law 10.639; New High School.

Resumen: Este artículo buscó resaltar una trayectoria docente vivida por docentes afrodescendientes en escuelas públicas de tiempo completo de la ciudad de Pacatuba-CE, en el contexto de la “vieja” escuela secundaria y lo que hoy llamamos Nueva Escuela Secundaria. Las experiencias se suman al proceso de lucha por la implementación de la Ley 10.639 de 2003. Tiene como objetivo evidenciar la asfixia pedagógica que existe en el conjunto de actividades educativas previstas en el marco de nuevos cursos en el currículo presentado por la Ley de Nueva Educación Secundaria. El problema visto es que esa nueva composición didáctico-pedagógica, en el contexto de Ceará, obstaculizó las posibilidades de trabajar con la Ley 10.639/03, ya que en su composición del marco de los Caminos de Profundización no hay temas relacionados con la referida Ley Federal. La metodología utilizada fue la de investigación afrodescendiente en la que se analizan los aspectos planteados desde la perspectiva de conceptos de base africana. La educación en Ceará a veces se asocia al éxito, con sus prácticas e innovaciones que a veces sirvieron de base para pensar y formatear políticas públicas a nivel nacional, sin embargo, los desafíos que se encuentran en el suelo escolar no son menores y lo que ves estos son cotidianos. luchas, especialmente en lo que respecta a la educación antirracista. La disputa en el campo curricular, en este sentido, no es diferente a otras realidades. Para ello, se utilizaron como base teórica los estudios de Cunha Junior (2001, 2008, 2021), Nilma Lino Gomes (2002, 2005a, 2005b) Kabengele Munanga (2004, 2010) y Clóvis Moura (1994, 2014).

Palabras-clave: Alfabetización racial crítica; Anti racismo; Ley 10.639; Nueva Escuela Secundaria.

## **Introdução**

O Novo Ensino Médio está com seu cronograma de implementação suspenso, conforme determinação do Governo Federal no ano de 2023. Contudo, suas atividades no chão da escola continuam até que o Ministério da Educação retorne da suspensão com respostas plausíveis à população no que se refere à educação do país.

O Novo Ensino Médio começou a ser elaborado por volta do ano de 2009, durante o segundo governo do atual presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva. Passou por todos os dois Governos de Dilma Rousseff e acelerou os passos no que tange a sua estruturação após Michel Temer assumir a presidência da República por meio de uma ruptura institucional intencional arquitetado por grupos políticos de oposição do então Governo do Partido dos Trabalhadores e alinhados com o poder judiciário e grupos de empresários dos mais diversos ramos da economia, desde o agronegócio até as comunicações.

A Medida Provisória nº 746, de 2016 cerceou a possibilidade de a população participar ativamente na construção do Novo Ensino Médio, ficando a cargo de grupos políticos e institutos de educação de vertente ideológica neoliberal pensar o formato da Reforma Educacional. Transformada em Lei, o Novo Ensino Médio visa tornar essa importante etapa escolar mais atrativa aos jovens, apresentando maior flexibilidade curricular e caráter personalizado ao seu público.

Na prática, formou-se uma educação alinhada ao pensamento neoliberal em que o aumento das desigualdades e diminuição das condições das populações empobrecidas de transformar sua própria realidade por meio da educação. Essa nova realidade cria desafios a todos os grupos da sociedade, em especial a população negra e os adeptos da luta antirracista.

Com muito custo o movimento negro tem lutado por políticas de ações afirmativas em prol das populações negras, com destaque para as mudanças curriculares. A lei 10.639/2003 visa tornar obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino básico foi uma importante conquista. Porém, passados 20 anos de sua aprovação, ainda encontra resistências para implementação. Amparada por essa lei, a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar apresenta muitos desafios, tais como a formação de professores, projetos que possibilita a discussão mais ampla com a comunidade escolar, a inclusão dessas temáticas nos livros didáticos de todas as áreas do conhecimento e reflexões sobre a formação da identidade.

No Ceará, é comum ouvir que não houve presença de negros no estado. Costa (2016) demonstra que a invisibilidade que o negro teve na historiografia cearense até época recente não se sustenta quando se observa a presença de marcadores importantes, como as manifestações culturais do Maracatu, Reisado de Congo e a utilização de palavras de origem bantu que nomeia lugares no território cearense, bem como percentagem de 72% da população autodeclarada negra em 2019, segundo dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE, 2020).

Sob esses aspectos, demonstra-se que a educação para as relações étnico-raciais não pode ser desvinculada da localidade em que a escola está inserida. A utilização do letramento racial possibilita a realização de atividades que provocam essas reflexões e questionamentos no ambiente escolar. Os indivíduos, mesmo que não percebam, passam por letramentos que moldam a sua identidade de acordo com suas vivências em espaços familiares, religiosos, escolares, rodas de amigos, consumo de mídias digitais e muitos outros.

Entendendo que o letramento é múltiplo é importante especificar que letrar para o mundo contemporâneo é trabalhar com letramentos multissemióticos, usar de linguagens orais, escritas e imagéticas, letramento multicultural, uso dos conhecimentos escolares e conhecimentos populares, o letramento crítico e protagonista, uso de abordagens que permitam compreender textos identificando características ideológicas, ética e democráticas. Segundo Aparecida de Jesus Ferreira, o letramento racial crítico é:

[...] refletir sobre raça e racismo e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais (FERREIRA, 2015. p.138).

O letramento em uma perspectiva educacional antirracista ganha espaço relevante dentro da teoria racial crítica, classificando-o como a necessidade de uma educação voltada a discutir raça e racismo nas práticas cotidianas.

Este artigo tem como objetivo ressaltar a importância da educação étnico-racial na escola e a utilização do letramento racial, sob o contexto do Novo Ensino Médio, por meio de estratégias pedagógicas que visam dar espaço à sufocante realidade do Novo Ensino Médio.

## **O Novo Ensino Médio**

O Novo Ensino Médio consiste em uma reforma educacional implementada no Brasil. Após a conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016, foi transformada na Lei nº 13.415/2017 e tem em seu seio justificativas de que esta reforma visa atualizar e aprimorar a estrutura, os currículos do ensino médio para torná-lo mais flexível, ao permitir que os estudantes possam escolher parte das disciplinas que deseja cursar, de acordo com suas aptidões e interesses. Contudo, na prática, observamos que essas justificativas não se sustentam.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (BRASIL, 2022).

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz parte desse processo de mudanças proposta no currículo, que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais a todos os estudantes. Além disso, o Novo Ensino Médio busca organizar o currículo em áreas do conhecimento, como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Formação Técnica e Profissional.

Dentre as propostas de reforma das quais trouxe a Lei nº 13.415 de 2017, destacamos que a carga horária anual passou de 800 para 1.000 horas nos estabelecimentos de ensino de tempo parcial, com objetivo de fomentar garantias no que se refere ao tempo hábil para desenvolvimento das atividades da Formação Geral Básica (FGB) e dos Itinerários Formativos (IF).

A FGB e os IF formam a nova estrutura da grade curricular do estudante do Ensino Médio sendo, 60% da nova carga horária voltada para os componentes curriculares da FGB e 40% restante para o desenvolvimento de atividades dos IFs, nas escolas de tempo parcial. Nas escolas de tempo integral com 9 tempos de aula diária (45 horas semanais), a composição muda, ficando 60% destinada ao desenvolvimento dos IFs e 40% voltada para o desenvolvimento da FGB.<sup>3</sup>

A esse processo estabeleceu-se um cronograma no qual teria início em 2022 e término em 2024. Com isso, celebrou-se também uma nova forma de avaliar estudantes que desejam ingressar no Ensino Superior, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois este, segundo o Governo, será atualizado e ajustado ao formato do Novo Ensino Médio.

A tônica da propaganda do Governo Federal em relação ao Novo Ensino Médio é viabilizar a possibilidade de os estudantes escolherem itinerários formativos de acordo com seu interesse, dando assim, um caráter mais personalizado ao ensino que será ofertado pelos estabelecimentos de ensino formal dos Estados. Os IF são conjuntos de disciplinas e atividades relacionadas a uma ou mais áreas específicas do conhecimento ou a uma formação técnica/profissional. Neste sentido, os estudantes poderiam optar por aprofundar seus

---

<sup>3</sup> Toda essa estrutura do Novo Ensino Médio refere-se a arquitetura elaborada pela Secretaria de Estado da Educação do Ceará que visou, por meio das orientações do MEC, criar condições mais equânimes no que se refere à distribuição da carga horária dos componentes curriculares ao longo dos três anos do Ensino Médio e estão expressas no Documento Curricular Referencial do Ceará, publicado em versão provisória em 2021.

conhecimentos e voltar seus estudos para uma ou mais áreas do conhecimento.

No Ceará, os IFs buscam promover um diálogo entre as áreas do conhecimento. Então, formaram-se itinerários que incentivam o diálogo entre Linguagens e Códigos (LGC) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) ou Ciências da Natureza e Suas Tecnologias (CN) e Matemática (MT) ou até mesmo MT e CHSA. A formação Técnica ou profissional ficou sob a responsabilidade das Escolas de Educação Profissional (EEEP).

As mudanças propostas pela Lei nº 13.415/2017 tem como objetivo estruturar o Ensino Médio, de modo que este seja mais atrativo, sob o pretexto de contextualizar e alinhar o ensino ofertado no Brasil às demandas do mundo atual, ao proporcionar aos estudantes formação em tempo integral e preparando-os com maior qualidade para os desafios da vida acadêmica e profissional.

### **A Lei 10.639/03: Mecanismo legal de luta da população negra no Brasil.**

A homologação da Lei 10.639/03 é resultado de um longo processo de luta por acesso à educação que a população negra empunha há séculos. O Jornal O Homem de Cor, lançado em 1833 no Rio Grande do Sul, desempenhou um importante papel no que se refere à busca do conhecimento da população negra. Sua leitura, realizada coletivamente entre a população negra, de forma que os não alfabetizados tivessem acesso ao conteúdo veiculado no jornal. Conteúdo este que prezava por assuntos de interesse da população negra.

Outro importante registro histórico é a proposta de criação de uma escola de artes e letras voltada para a população negra, sob a coordenação e orientação do professor Pretextato Passos e Silva no período imperial no Brasil (CUNHA JR, 2001). O professor Pretextato viu a necessidade de criar essa instituição uma vez que os pais das crianças brancas estavam incomodados com a presença de crianças negras na mesma sala de aula.

Os movimentos negros, em sua grande maioria, constituíram-se como instrumentos educativos para a população negra, atuando não somente na educação não formal e informal, mas também na educação formal. A Frente Negra Brasileira, importante movimento negro que atuou ao longo da década de 1930 no Brasil tinha escola para crianças negras. O Teatro Experimental do Negro, difusor das ideais da *négritude* antilhana que circulava na França,

sustentou dentro de sua organização espaços escolares que atendia crianças negras e pobres do Rio de Janeiro durante a década de 1940.

Na década de 1970 surge o movimento de Consciência Negra, encabeçado por vários jovens intelectuais negros e posteriores que colocaram em sua pauta o acesso a educação, moradia e a liberdade em expressar-se culturalmente. Em 1997 aconteceu a Marcha para Zumbi, no mesmo ano em que o Brasil reconheceu oficialmente a existência de racismo. Em 2001 o Brasil foi signatário na Conferência Mundial das Nações Unidas de 2001 contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, ocorrida em Durban, na África do Sul. Nesta ocasião, Edna Rolan, uma mulher negra brasileira, foi relatora. Todo esse histórico, ainda que breve e resumido, aponta importantes momentos da história em que a população negra empunhou em sua luta o acesso à educação.

O quadro abaixo é organizado em preto e branco, com um título e em tópicos, em que cada um sintetiza data e fato histórico de luta da população negra por educação no Brasil, entre os séculos XIX e XXI.

<b>O tema da educação sempre foi caro a nós afrodescendentes</b>	
➤	Primeiro jornal negro, “O Homem de Cor”, lançado em 1883 (os letrados narravam o jornal aos não letrados)
➤	Pretextato Passos e Silva 1856 à Inspeção Geral da Instrução Pública (Proposta de escola de artes e letras para crianças negras)
➤	Década de 1930, a Frente Negra Brasileira tinha escola para crianças negras
➤	Em 1940 o Teatro Experimental do Negro tinha escola para crianças negras e pobres
➤	Na década de 1970 o MNU é fundado com fortes atuações na cultura e educação
➤	2003 é sancionado a Lei 10.639/3, que altera a LDB

Fonte: autoria própria

O artigo 26, alínea A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, altera toda a carta magna da educação no Brasil. Conhecida como Lei 10.639/03, determina obrigatoriedade o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os estabelecimentos de ensino formal do país (BRASIL, 2003). A aprovação da Lei sinaliza uma vitória dos movimentos negros e diversos seguimentos da sociedade brasileira que estiveram e estão engajados na superação do racismo brasileiro. Porém, a promulgação não foi suficiente e desde então, intensificaram-se os movimentos para sua implementação.

Visando orientar, o Conselho Nacional de Educação lança o parecer CNE/CP nº. 03, 10 de março de 2004 que, dentre outras coisas, evidencia os motivos históricos que levaram à aprovação da citada lei 10.639/03. Motivos esses que apontam para a necessidade de

reconhecimento da população Afrodescendente, bem como reparações das desigualdades históricas.

Entendemos reconhecimento como "justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira" (BRASIL, 2004, p. 03). Isso implica, segundo o Parecer, em uma mudança estrutural na sociedade brasileira, transformando os "discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras" (BRASIL, 2004, p. 3).

### **O racismo no ambiente escolar**

*Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola* é o título de um artigo publicado pelo intelectual negro Henrique Cunha Junior em 2008, no qual descreve aspectos de como o racismo brasileiro atua no ambiente escolar. Segundo Cunha Junior,

[...] uma das causas frequentes, dentre muitas, da evasão, dos baixos aproveitamentos, ou, pelo menos, dos desconfortos e constrangimentos dos afrodescendentes nas escolas está relacionada com os afrodescendentes nas escolas está relacionada com os procedimentos de xingamentos, piadas e ações de fundo racistas (CUNHA Jr., 2008, p. 229).

Parte significativa das dificuldades de empunhar práticas pedagógicas que atendam a Lei 10.639/03 no ambiente escolar decorre de incompreensões acerca da luta antirracista e práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar. Essas incompreensões por vezes barram projetos e propostas elaboradas por professores antirracistas.

Lembramos da proposta de elaboração de um jornal negro na escola, ao longo desse ano de 2023, em que docentes envolvidos na reunião propuseram a criação de um jornal da diversidade escolar. Entendemos a importância de se trabalhar na perspectiva da diversidade na escola. Contudo, a proposta configura-se como uma tentativa (ainda que não combinada previamente) de impedir a criação de um espaço específico da população negra (professores negros e estudantes negros) dentro da instituição.

Outro ponto importante relacionado a luta antirracista dentro da escola está relacionado aos esforços empunhados para determinadas atividades. Esse ponto também está relacionado à incompreensão do que seja racismo e como ele opera na sociedade brasileira. Aqui, precisamos

entender a que ordem pertence determinada ação ou prática racista presente na escola e na sociedade, são elas: problemas situacionais e os problemas estruturais.

Os problemas ocasionais ou situacionais são, segundo Cunha Junior:

[...] de dimensões menores, não menos importantes, entretanto de solução mais fácil, que demandam menor esforço econômico na solução. As inclusões de problemas ocasionais na sociedade são feitas com mobilizações menores de recursos materiais e imateriais, pois são mais fáceis de resolver, como é o caso da acessibilidade aos edifícios públicos. (CUNHA JR. 2019).

Os problemas estruturais estão relacionados a um longo período histórico e que afetam de forma significativa milhões de seres humanos, que por vezes são impedidos de seguir o curso natural da vida pelo fato de que os problemas de ordem estrutural serem capazes de produzir ideologias que permeiam todos espaços, até mesmo os mais estreitos da sociedade e ressignificam relações institucionais. Segundo Cunha Júnior, são:

[...] problemas de longa duração e demandam esforços econômicos importantes na sua solução. As necessidades das populações negras são estruturais e determinadas por causas estruturais, resultantes de processos sociais estruturais da sociedade brasileira, o escravismo criminoso e o capitalismo racista antinegro. (CUNHA JR. 2019).

A mudança da situação de vida é um problema estrutural. É necessário compreender conceitualmente as diferenças entre preconceito e discriminação (ocasionais e situacionais) e o racismo antinegro (estrutural). O preconceito ou discriminação racial é todo tipo de julgamento que discrimina de forma negativa uma raça/etnia, que o considera menos capaz ou inferior. Já o racismo, sob a perspectiva de Clóvis Moura e Kabengele Munanga, é uma “sofisticada tecnologia” (MOURA, 1994) que produz “um crime perfeito” (MUNANGA, 2010), e mantém a população negra na mesma condição por séculos e mais séculos.

Clóvis Moura enxergava o racismo como uma arma ideológica de dominação (MOURA, 1994) e a cultura de dominação é um aspecto efetivo do racismo e que para a emancipação do povo negro brasileiro pudesse ser efetivada era necessário enfrentamento dessa cultura de dominação. Portanto, para o intelectual negro marxista, o motor da história no Brasil são as insurreições negras contra o escravismo (MOURA, 2014).

Por sua vez, Kabengele Munanga vê o racismo por vezes interpretado sob a ótica da ideia de raça, que dificulta a compreensão do que de fato seja o racismo. O racismo, em sua

perspectiva, é uma crença na existência de uma hierarquia natural entre raças. Essa conceituação cria a ideia sociológica de raça, que se expande e transpassa a estrita definição biológico-hereditário. Mas, agora, relacionado ao comportamento, a forma de ser e estar no mundo (MUNANGA, 2004).

Portanto, falar de educação na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais é atacar diretamente um problema estrutural do Brasil, a construção de uma educação na perspectiva da afrodescendência. O racismo antinegro precisa ser pauta das nossas discussões no ambiente escolar ao mesmo tempo que deve ser encarado como problema social estrutural urgente e que influencia a vida de todos os grupos étnicos.

### **As bases teóricas.**

A perspectiva da afrodescendência é uma das bases conceituais deste artigo científico. A interpretação das experiências no contexto escolar cearense parte da perspectiva da afrodescendência, base conceitual que surge no Brasil na esteira pan-africanista de elaborações de conceitos de base africana. A afrodescendência, segundo Henri Cunha Júnior (2001), é o reconhecimento de uma etnia de base africana. Sua conceituação, ainda segundo Cunha Junior (2021) é necessária visto a confusão existente em torno do conceito de negro. Para tal, a afrodescendência e a africanidade são conceitos que embasam o conceito de população negra, ruptura epistêmica, vista a complexidade sistêmica dos estudos no campo da afrodescendência.

Para entender as relações étnico-raciais faz-se necessário compreender o conceito de raça como categoria de estudo, conseqüentemente como categoria de análise científica no campo das ciências sociais. Nilma Lino Gomes (2005) analisa a discussão em torno dos conceitos sobre relações raciais, pontuando que o termo raça ainda é usado por dar conta da complexidade existente nessa relação entre negros e não negros, além de ser utilizada por militantes do movimento negro e intelectuais negros que utilizam o termo partindo de uma resignificação que permite delinear as questões históricas, culturais e sociais do negro na sociedade brasileira.

Silvio Almeida (2019) analisa três concepções em que a sociedade brasileira assimila o racismo: individual, institucional e estrutural. Na concepção estrutural há o questionamento de ordem social que entende as instituições como a materialização das estruturas que regem o racismo, tendo o entendimento de que o racismo é fruto da sociedade. Almeida (2019) afirma:

O racismo é uma ocorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (ALMEIDA, 2019, p.30).

Ao entender a escola como uma instituição do Estado, faz-se necessário compreender que a educação deve ser um espaço de aprendizagem antirracista. Gomes (2005) defende a formação cidadã pautada nos saberes escolares, na realidade social e diversidade étnica-cultural, tal entendimento tem como obstáculo a prática educacional dos professores, pois assim como na sociedade brasileira, a escola afirma a existência do racismo, mas mantém um discurso de negação do mesmo.

Sobre a ideia de racismo, utilizamos a perspectiva de Clóvis Moura (1994) que define racismo como uma arma ideológica para subjugação da população negra. Tem-se a cultura como aspecto alienador e que efetiva a prática do racismo nos meandros da sociedade brasileira. Sob esse aspecto, as insurreições, guerras e lutas da população negra é o motor de desenvolvimento da história (MOURA, 2014) e fator de emancipação da população negra. Cunha Júnior sintetiza as insurreições como “sistemáticas reações ao escravismo criminoso” (CUNHA JUNIOR, 2022, p. 108). Essas perspectivas de base africana viabilizam a compreensão da totalidade das experiências afrodescendentes no contexto brasileiro.

Compreendemos a análise da totalidade, o que Cunha Junior (2021) chama de complexidade sistêmica, que considera na investigação aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos e étnicos. Essa perspectiva distancia-se das análises simplificadas sobre a população negra que consideram apenas a ideia de classe social sob a ótica das variáveis trabalho e capital. A perspectiva afrodescendente de pesquisa atua sob análise se múltiplas variáveis, algo que torna mais complexo o trabalho do pesquisador da afrodescendência.

## **No chão da escola: experiências da afrodescendência em Pacatuba-CE.**

O Novo Ensino Médio aponta que os processos pedagógicos devem relacionar a escola com a realidade do estudante numa intenção de aproximar esses dois aspectos da vida do estudante:

[...] a mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (BRASIL, 2022)

A cidade de Pacatuba está localizada na região metropolitana da cidade de Fortaleza, no Ceará, estado do Nordeste do Brasil. Com área total de 133 km<sup>2</sup> e aproximadamente 81 mil habitantes que têm rendimentos mensais médio de 1,7 salário mínimo (Censo, 2022), a cidade de Pacatuba tem 32 escolas de ensino fundamental sob administração municipal e seis escolas públicas de ensino médio sob a administração estadual. As experiências sintetizadas e estudadas neste trabalho aconteceram em escolas de ensino médio. Dentre essa quantidade de escolas estaduais, tem-se: 2 escolas de educação profissional, 1 escola de ensino de tempo parcial, 1 escola de educação indígena e 2 escolas de tempo integral.

As experiências que serão apresentadas em seguida, aconteceram entre os anos de 2019 e 2023 nas duas escolas de tempo integral que serão identificadas aqui como escola integral n° 1 e escola integral n° 2. Ambas as escolas apresentam realidades semelhantes do ponto de vista geográfico, étnico e econômico e atendem, em sua maioria, jovens de 15 a 17 anos autodeclarados pretos ou pardos. Estão localizadas em bairros distantes do centro da cidade de Pacatuba e atendem públicos dos mesmos bairros, apenas com variações de oferta de vagas para os bairros do entorno da escola. Possuem, em sua maioria, um grupo de estudantes matriculados no Programa Bolsa Família, programa federal de transferência de renda para famílias de baixa renda. Ambas as escolas atendem estudantes residentes em regiões rurais da cidade de Pacatuba, com um adendo à escola n° 1, que atende um número relativamente maior de estudantes residentes em região rural.

No que se refere ao ambiente escolar, atendem cerca de 400 estudantes por ano e iniciaram a transição para o tempo integral em 2018 sendo, desde 2020, escolas 100% de tempo integral. Contam com corpo docente relativamente numeroso, com cerca de 30 a 40 docentes. As experiências da afrodescendência aqui sintetizadas foram coordenadas por 3 docentes (dois homens e 1 mulher) autodeclarados pretos e que se conheceram em 2019 na escola n° 1, onde desenvolveram uma série de trabalhos até se separarem em escolas distintas. Dos três professores, dois se encontraram novamente em 2023 na escola n° 2 e retomaram as atividades educativas antirracistas no chão da escola.

## **1. Semana de Humanidades: Aproximações África-Brasil - 2019.**

A semana de humanidades ocorreu na escola integral nº 1. As atividades foram desenvolvidas nos espaços disponíveis na escola, quadra, salas e pátio e em espaços externos como pontos históricos da cidade, museu da Pacatuba e o espaço cultural José de Alencar<sup>4</sup>. Os espaços foram utilizados para a apresentação de oficinas, palestras, apresentações e cine-debates.

A participação da comunidade foi por meio de oficinas e palestras sobre a formação da cidade, capoeira, oficina de percussão e oficina de turbante. A proposta do evento foi organizada pela área de ciências humanas tendo dois professores negros e uma professora negra como idealizadores (as) e organizadores (as). É importante ressaltar que houve o envolvimento de todos os estudantes, técnicos, gestores, professores e demais membros-convidados da comunidade local apenas na culminância, sendo, o desenvolvimento e preparação das atividades junto aos estudantes uma tarefa desenvolvida apenas por dois professores negros e uma professora negra.

Para a apresentação foram elencadas 7 categorias culturais referente ao tema das relações entre o Brasil e o Continente Africano e sorteado entre as turmas dos primeiros e segundos anos. Por conta da aproximação do vestibular as turmas da 3ª série do ensino médio não participaram das atividades. As categorias foram de dança, músicas, artes, literatura, religião e moda. A apresentação de cada turma teria que envolver pesquisa, escrita das informações consideradas mais relevantes, decoração das salas de acordo com a sua categoria sorteada, apresentação e organização da sala.

O evento intitulado *Semana de Humanidades* durou em torno de dois meses, sendo dividido entre atividades externas, que possibilitam as pesquisas, orientações e formação crítica dos estudantes sobre as relações étnico-raciais, até a culminância que foi a semana propriamente dita da organização das salas temáticas com as apresentações. O evento também marcou a fundação de um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) na instituição de ensino.

## **2. ÉtnicoLeituras - 2020 -2021.**

---

<sup>4</sup> O espaço cultural está localizado na cidade de Fortaleza e está sob cuidados da Universidade Federal do Ceará. O espaço recebe exposições e atividades culturais voltadas para a população.

O grupo ÉtnicoLeituras ocorreu na escola integral n° 1 e surgiu de uma demanda coletiva não combinada entre os professores-autores deste artigo, um amigo professor de língua portuguesa e estudantes negros de uma escola pública da cidade de Pacatuba. Tal demanda é posterior a ideia de se criar um espaço coletivo dentro da instituição de ensino que estivesse alinhado aos ideais de um NEAB, como proposto no ano de 2019. Contudo, dois meses depois da ideia iniciou-se no mundo todo a pandemia de Covid-19 que impediu as reuniões presenciais.

Com isso, criou-se o grupo ÉtnicoLeituras como estratégia de driblar as condições impostas pela pandemia. O grupo se encontrou periodicamente de forma virtual, via *google meet* e contou com a presença de três professores e 5 alunos, inicialmente. Em alguns momentos fizeram-se presentes outros (as) estudantes e professores (as), contudo, a formação inicial permaneceu do início ao fim tendo um ou outro membro participando menos, porém sempre ligado ao grupo de alguma forma.

As temáticas dos encontros ficavam a cargo do próprio grupo, que escolhia o tema a ser discutido e o texto a ser lido. Na maior parte do tempo em que o grupo esteve ativo, o professor-autor Victor esteve à frente das reuniões. Por vezes, o grupo assumiu um formato de encontro para desabafos de estudantes e professores (as) negros (as), que expunham ali situações cotidianas de dores. O grupo, em determinado momento de maturação, passou a ser convidado para fazer presença em momentos formativos de outros grupos. Estudantes e professoras (es) representaram o grupo em outros espaços. Neste momento, percebemos que a ideia inicial havia de fato tomado corpo. Ainda que virtualmente, havíamos criado um espaço para nós negros e negras.

O grupo parou de se encontrar após a formação dos estudantes que, precisando trabalhar, sentiram dificuldade de conciliar as reuniões com estudo e trabalho. O grupo não renovou e, logo após a virada do ano de 2021 para 2022, parou de se encontrar. É importante frisar que os momentos formativos promovidos pelo grupo foi objeto de estudos de uma dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> A dissertação *Escrita (auto) biográfica e círculo de leitura literária no desenvolvimento do letramento racial crítico com jovens do Ensino Médio*, defendida em 2022, é de autoria do professor-pesquisador Victor Figueiredo.

### **3. Semana (virtual) da Consciência Negra – 2021**

Em 2021 aconteceu a Semana Virtual da Consciência Negra, que ocorreu na escola integral nº 2, devido às condições impostas pela Pandemia de Covid-19. Todos os momentos de interação aconteceram de forma virtual via Instagram com lives de debates, dicas de livros antirracistas e *post* da beleza negra no *feed* do Instagram de uma escola pública da cidade de Pacatuba. Desse momento surgiu o Papo reto, momento de discussão com temas que eram levantados por estudantes e envolviam um convidado e um membro da escola, geralmente um (a) professor (a) e um (a) estudante.

### **4. Semana da África – 2022**

A Semana da África aconteceu de forma presencial na escola integral nº 2 e teve um caráter de celebração alusiva ao processo de independência dos países africanos. Na ocasião foram convidados estudantes guineenses e um professor do curso de Pedagogia na UNILAB-Redenção, que fizeram apresentações científicas e artísticas e oficinas para os (as) estudantes da escola. Este momento contou com a colaboração e organização de um professor ex-estudante guineense da UNILAB.

### **5. Jornal Negro - 2023**

O Jornal Negro está em processo de formação e acontecendo na escola integral nº 2. Houveram 4 encontros este ano de 2023 em que foram distribuídos os cargos entre os (as) estudantes e docentes envolvidos. O projeto envolve mais de uma área do conhecimento e estudantes da primeira e segunda série do Novo Ensino Médio de uma escola pública de tempo integral da cidade de Pacatuba. A intenção com o Jornal é que se crie uma escola da negritude no ambiente escolar, em que as (os) estudantes possam se expressar por meio do jornal e assim contribuir para criação de um espaço democrático.

Logo abaixo, apresentaremos uma série de registros fotográficos compilados em um mosaico, sobre todo esse período aqui relatado. É interessante ressaltar as cores presentes nos registros, a multiplicidade de cores faz parte de uma concepção da africanidade em que na

diversidade existe uma unidade. A multiplicidade de imagens traduz o esforço docente ao longo do período temporal aqui recortado.

O quadro abaixo é em formato de mosaico colorido, que reúne uma série de registros fotográficos de experiências docentes da afrodescendência entre os anos de 2019 e 2022.

Figura 1. Registros fotográficos de experiências docentes. #PraTodoMundoVer



Fonte: Acervo histórico da Associação Comunitária da Rosalina, s/d.

Todas essas atividades aqui registradas são parte significativa de trabalhos empunhados por professoras (es) negras (os) antirracistas que se propuseram a lutar contra o problema estrutural que é o racismo antinegro e que buscou conversar diretamente com a vida e a realidade estudantil. Todos os momentos aqui apresentados tiveram um caráter de trabalho permanente em sua concepção. A Semana de Humanidades, o EtnicoLeituras, a Semana virtual da consciência negra, a semana da África, o Jornal Negro, nenhum deles tiveram continuidade.

A descontinuidade dos projetos na escola é ponto significativo para entender como o racismo opera dentro das instituições de ensino. A tentativa de criar um espaço voltado para a população negra é vista como subversiva. Não acreditamos que os outros grupos étnicos se juntam em reunião secreta para planejar como acabar com as ideias dos professores antirracistas, mas é como se fosse.

Parafraseando Cida Bento, em seu livro *Pacto da Branquitude*, as ações desenvolvidas mostraram-se pertinentes e relevantes para a realidade em que a escola está inserida, demonstrando que as categorias culturais trabalhadas por cada sala eram de conhecimento popular dos alunos. O que faltava aos alunos era uma sistematização desses conhecimentos que dialogassem com a realidade escolar.

Todas essas atividades foram desenvolvidas no âmbito das disciplinas eletivas de Educação para as relações étnico-raciais (ERER). Exceto o grupo ÉtnicoLeituras e o Jornal negro que foram iniciativas independentes. As atividades possibilitaram ações que desenvolveram letramento racial entre os estudantes, promovendo na comunidade escolar uma mudança de postura para com as temáticas raciais, como respeito e maior conhecimento entre a história e a sua realidade social.

A ERER no Ceará é uma ação que existe há alguns anos e vinha dando certo pois criava-se um espaço de 2h aula destinadas para educação das relações étnico-raciais. Com a chegada do Novo Ensino Médio e com ele as Trilhas de aprofundamento, pulverizou-se a política de ERER no mar de estratégias pedagógicas distantes da realidade das (os) estudantes.

Trilhas de aprofundamento são unidades pré-fixadas que serão percorridas pelas (os) estudantes, com duração de um semestre, voltada para o aprofundamento na Área do Conhecimento escolhida pela (o) estudante e deverão garantir a mobilização das habilidades de cada eixo estruturante. Os estudantes não escolhem as unidades curriculares.

No Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) existe uma infinidade de Trilhas de Aprofundamentos (TRA) que foram construídas para atender as demandas do Novo Ensino Médio e que estão sendo desenvolvidas pelas escolas do Ceará. Observa-se que não existe no documento orientador qualquer menção de estratégia que venha a coadunar com o proposto pela lei 10.639/03, nem propostas de TRAs que venham trabalhar em uma perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.

## **Conclusão**

As trajetórias vivenciadas e sintetizadas ao longo deste trabalho expõem desafios em relação a implementação da Lei 10.639/03 no contexto do Novo Ensino Médio. A estrutura até então apresentada elenca uma série de atividades já pré-elaboradas e tematizadas, que foram apresentadas como sugestivas para as escolas.

Todas as experiências relatadas neste artigo tiveram o envolvimento direto de professoras (es) / autoras (es) negras (os) de duas escolas públicas da cidade de Pacatuba-CE. Parte significativa da dificuldade de manter uma continuidade dos trabalhos decorrem da falta de espaço físico e de tempo na carga horária dos (as) discentes, no sentido de que o dia-a-dia do (a) professor (a) de escola pública de tempo integral do novo ensino médio tem uma nova

dinâmica que envolve a lotação propriamente dita do (a) professor (a) em sala de aula, com inúmeras atividades relacionadas aos itinerários formativos e a formação geral básica.

Consideramos que as práticas de letramento racial foram exitosas por conseguirmos debater temas importantes para que os (as) estudantes pudessem alcançar uma compreensão maior do racismo. Em algumas ocasiões, foram surpreendentes as ações das (os) estudantes em ir além da pesquisa superficial e organizarem exposições, curtas metragens e danças. Essas ações nos fortaleceram em perseverar com os projetos na escola, demonstrando que apesar das adversidades a educação para as relações etnico-raciais é de interesse das (os) alunas (os).

O fato de não acontecer apoio para a continuidade ou desenvolvimento das atividades ao longo de todo processo de elaboração diz respeito a incompreensões de professores e demais membros das instituições com relação a luta antirracista. Os esforços são voltados ao que é situacional. Uma roda de conversa sobre racismo em um dia comum é menos cansativo e mais barato, do ponto de vista econômico, do que a criação de espaços permanentes voltados para a luta antirracista.

O Novo Ensino Médio inchou o cotidiano do professor, com estratégias distantes da realidade de estudantes e de docentes. As Trilhas de Aprofundamento criaram uma realidade paralela dentro do currículo das instituições de ensino de forma que não há um diálogo entre as duas partes que se propõe o Novo Ensino Médio (FGB+IFs). Desta forma, criou-se uma estrutura que não levou em consideração a exequibilidade, de uma forma que falta tempo para planejamento e para formação.

Se antes a (o) docente de uma escola pública de tempo integral tinha sua disciplina de formação e disciplinas eletivas agora, além de ser lotado em sua disciplina de formação, precisará ser lotado também nos múltiplos componentes curriculares dos Itinerários Formativos que, por vezes, não conversam com o que está sendo desenvolvido na Formação Geral Básica.

Essa nova rotina torna superficial o trabalho docente, pois não permite o trabalho do ponto de vista da especificidade científica, sob a justificativa estéril da interdisciplinaridade. Tal estratégia pedagógica é realizada sob a justificativa de que o conhecimento compartimentado é algo do passado. De fato, as áreas do conhecimento precisam “conversar” entre si, para que se possa construir um conhecimento multidisciplinar, em torno de uma especialidade. Utiliza-se, no geral, o exemplo do médico, que necessita conhecer uma série de conhecimentos de diversas áreas no seu processo formativo. É verdade!

Contudo, o que se vê é um fundamentalismo da interdisciplinaridade travestido de Trilha de Aprofundamento, que descaracteriza o núcleo dos conhecimentos especializados e transforma-se em algo superficial, que podemos chamar aqui de conhecimentos pulverizados. É necessário que se preserve o núcleo de saberes das áreas do conhecimento, de forma que cada um possa ser potencializado pelos demais grupos de saberes constituídos pela ciência. Essa nova realidade afeta significativamente todas as estratégias de uma educação antirracista que vinha sendo posta em prática com a política de EREER no Ceará.

## Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Polén, 2019.
- BRASIL. Senado Federal. *Medida Provisória nº 746, de 22 de Setembro de 2016*. Disponível online em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html> acesso em 21/05/2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 627, de 4 de Abril de 2023*. Disponível online em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>
- BRASIL. Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei nº. 10.639, 9 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Cidades. Brasília-DF, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP nº. 03, 10 de março de 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação e Cultura debatem ações conjuntas*. 2015. Disponível online: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35860> acesso em 20/08/2020.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC. Fortaleza, 2021.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui a escola. In: CUNHA JUNIOR, Henrique; GOMES, Ana Beatriz Souza. *Educação e Afrodescendência no Brasil*. Fortaleza: UFC Edições, 2008. 287 p.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. *Africanidade, Afrodescendência e Educação*. Educação em Debate, Fortaleza, ano 23, v. 2, n. 42, p. 5-15, 2001. Disponível em [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14604/3/2001\\_art\\_hcunhajr.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14604/3/2001_art_hcunhajr.pdf). Acesso em 20 jun. 2023.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. História dos afrodescendentes: disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Revista Espaço Acadêmico, v. 21, n. 232, p. 99-113, 2022.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. *Bairros negros: ruptura epistêmica do pan-africanismo no Brasil*. EXTRAMUROS – Revista de Extensão da UNIVASF, Petrolina, v. suplementar, 2021.

Disponível em <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/view/1964/1213>. Acesso em 20 jun. 2023.

CUNHA JUNIOR, Henrique. *Bairros negros: epistemologia dos currículos e práticas pedagógica*. In: Anais do Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares, 2017. Campinas, Galoá, 2017. Disponível em <https://proceedings.science/coloquio/trabalhos/bairros-negros-epistemologia-dos-curriculos-e-praticas-pedagogica?lang=pt-br> acesso em 21 mar. 2023.

CUNHA JUNIOR, Henrique. (2019). *Bairros negros: a forma urbana das populações negras no Brasil*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN, 2019. 11. 65-86. 10.31418/2177-2770. 2019.v11.c.1.p65-86.

COSTA, M de F.V. *Ecossistemas do silêncio em narrativas (auto) biográficas*. In: ATEM, Erica e Costa, Maria de Fátima V. (Org.). *Alteridade: o outro como problema*. V.1, p. 50-61. 1ed. Fortaleza Gráfica Ltda, 2011.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades reflexivas*. Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015.

GOMES, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?* Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.21, pp.40-51.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão*. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação – 2005a.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e relações raciais; refletindo sobre algumas estratégias de atuação*. In: MUNANGA, Kabengele; organizador. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisado p. 143-154. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

MOURA, Clóvis. *Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. 5ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi / Fundação Maurício Grabois, 2014.

MOURA, Clóvis. *O racismo como arma ideológica de dominação*. Revista Princípios, São Paulo, 1994, n. 34, ago./out. p. 28-38.

MUNANGA, Kabengele. *Nosso racismo é um crime perfeito - Entrevista com Kabengele Munanga*. Revista eletrônica Fundação Perseu Abramo, 2010. Disponível online em: <https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/>

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em [biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf](http://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf) acesso em 20 ago. 2023.

Artigo recebido em 11/07/2023

Artigo Aceito em 30/09/2023