

Vol 17, Núm1, jan-jun, 2024, pág. 336-368.

Educação das relações étnico-raciais e a formação inicial de Professores de letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel

Education of ethnic-racial relations and the initial training of Teachers of letters at the State University of Western Paraná, Cascavel Campus

Raquel Amorim dos Santos
Carmen Teresinha Baumgartner
Samara Ferreira da Silva

RESUMO

O estudo analisa as significações sobre as relações étnico-raciais no currículo da formação inicial de professores a partir das discursividades do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Cascavel, a partir das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). O estudo baseia-se na Teoria da Filosofia da Linguagem com base em Bakhtin (2006). A pesquisa é de abordagem qualitativa, com aplicação da pesquisa documental, tendo como documento de análise o PPC do Curso de Letras - Licenciatura Língua Portuguesa, Inglês, Italiano e Espanhol. O PCC menciona as DCNERER, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteram a LDB n. 9.394/96 e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. A discussão sobre a EREER é incluída em apenas 11 (onze) disciplinas situadas nos âmbitos da Formação Geral, Formação Diferenciada e Optativas de um total de 116 disciplinas. A EREER nas ementas do PPC do Curso de Letras Português, Inglês, Italiano e Espanhol é abordada de forma transversal no currículo. Mas, existem especificidades no trato da EREER para as disciplinas do currículo de línguas a saber: Na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado o conteúdo da EREER é tratado de forma tangencial, posto que o foco são as práticas pedagógicas no Ensino de Línguas. Na Habilitação de Letras Língua Portuguesa, há disciplinas específicas que mencionam a EREER, destacando-se: Cultura Brasileira, Literatura Infantil e Juvenil e Estudos Linguísticos II e tratam das contribuições das culturas negras Nas disciplinas Optativas de Literatura Afro-brasileira e Africana e Educação e Diversidade: gênero, raça/etnia e homoafetividade há conteúdos estruturais sobre a EREER, a Diversidade e as Relações de Gênero. No entanto, a oferta dessas disciplinas pode não ocorrer devido ao quantitativo de disciplinas optativas (53 disciplinas) que tratam de outras temáticas transversais que podem ser objeto de interesse do estudante do curso de Letras e são ofertadas somente no 4º ano. Essa pulverização de disciplinas optativas pode inviabilizar a inclusão de disciplinas que tratam especificamente da EREER no currículo de Letras. Conclui-se que o currículo do Curso de Letras de formação bilíngue invisibiliza a Educação das Relações Étnico-Raciais, tendo sua inserção estrutural em disciplinas de caráter optativo, que nem sempre são ofertadas pelo curso. Portanto, é necessário refletir e questionar o currículo eurocêntrico, para garantir uma abordagem contextualizada sobre a EREER. O objetivo de formar professores que desenvolvam uma consciência crítica, de reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, ainda configura-se como uma realidade distante na formação do egresso da Educação Básica.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais, Currículo, Formação Inicial, Curso de Letras.

ABSTRACT

The study analyzes the meanings of ethnic-racial relations in the curriculum of initial teacher training based on the discursiveness of the Pedagogical Project of the Course (PPC) of Letters of the State University of Western Paraná (UNIOESTE), Cascavel Campus, based on Laws 10.639/2003, 11.645/2008 and the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (DCNERER). The study is based on the Theory of Philosophy of Language based on

Bakhtin (2006). The research has a qualitative approach, with the application of documentary research, having as an analysis document the PPC of the Letters Course - Degree in Portuguese, English, Italian and Spanish. The PCC mentions the DCNERER, Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 that amend LDB n. 9.394/96 and includes in the official curriculum of the Education Network the obligation of Afro-Brazilian, African and Indigenous History and Culture. The ERER in the syllabi of the PPC of the Languages Course Portuguese, English, Italian and Spanish is addressed in a transversal way in the curriculum. However, there are specificities in the treatment of ERER for the subjects of the language curriculum, namely: In the discipline of Teaching Practice and Supervised Internship, the content of ERER is treated in a tangential way, since the focus is on pedagogical practices in Language Teaching. In the Habilitation of Portuguese Language Letters, there are specific subjects that mention ERER, Diversity and Gender Relations. However, the offer of these courses may not occur due to the number of elective courses (53 subjects) that deal with other transversal themes that may be of interest to the student of the Languages course and are offered only in the 4th year. This fragmentation of elective courses may make it impossible to include courses that specifically deal with ERER in the Languages curriculum.

It is concluded that the curriculum of the Bilingual Languages Course makes the Education of Ethnic-Racial Relations invisible, having its structural insertion in optional disciplines, which are not always offered by the course. Therefore, it is necessary to reflect on and question the Eurocentric curriculum, to ensure a contextualized approach to ERER. The objective of training teachers who develop a critical awareness, of recognition and appreciation of Afro-Brazilian and African history and culture, is still configured as a distant reality in the training of graduates of Basic Education.

Keywords: Ethnic-Racial Relations, Curriculum, Initial Training, Language Course.

INTRODUÇÃO

As Relações Étnico-Raciais constituem-se como um campo de conhecimento que visa a reeducação das relações entre negros e brancos e suas aprendizagens, sendo articuladas aos processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais, posto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola e visam o combate ao racismo, a discriminação e ao preconceito racial presentes na sociedade brasileira (Brasil, 2004).

Para Coelho (2018, p. 113) a Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial de professores exige “[...] rever currículos, repensar pesquisas, problematizar aportes, criticar lugares consagrados, desafiar os cânones [...]”. A educação das relações étnico-raciais nos currículos da formação inicial de professores visa contribuir para o reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros e indígenas brasileiros, conforme preconizam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo oficial das escolas brasileiras. Mas, a despeito da promulgação desses dispositivos jurídicos antirracistas, ainda persistem na formação inicial de professores matrizes curriculares que negligenciam as influências da cultura negra, sendo premente a inclusão efetiva das relações étnico-raciais nos Projetos Pedagógicos de Cursos das instituições de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) a partir da regulamentação do Parecer CNE/CP nº 003/2004 e da Resolução CNE/CP nº 001/2004, busca estabelecer o reconhecimento e a valorização das identidades e culturas afro-brasileira, africana e indígena e sua contribuição histórica para as diferentes áreas do conhecimento, inclusive língua/linguagem, dentre outros campos do conhecimento. Refletir sobre o currículo e a formação inicial de professores imputa às Instituições de Ensino Superior o compromisso político com a formação para a diversidade étnico-racial. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC), nesse sentido, deve contemplar estruturalmente as matrizes afro-brasileiras, africanas e indígenas conforme institui as Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e as DCNERER.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (Licenciatura, Formação Pedagógica de Licenciados e Segunda Licenciatura) e para a Formação Continuada, o PPC é o documento oficial que concentra a justificativa, a concepção do curso e todos os seus aspectos: os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa. Além de discernir, os princípios educacionais que tangem todas as articulações e ações a serem adotadas no processo de formação inicial de professores, pois a formação deverá contemplar em sua estrutura organizacional o ensino, pesquisa e extensão.

Para Sacristán (2010, p. 23) o currículo é algo evidente, é tudo aquilo que o aluno estuda, tem um papel decisivo na ordenação dos conteúdos a ensinar. Portanto, tem um poder regulador e está atrelado ao sentido de construir de maneira mais concreta os conteúdos e a organização do percurso formativo do aluno. Para o autor, o currículo não “é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”.

Na seleção e organização dos conteúdos curriculares é fundamental a inclusão dos dispositivos antirracistas (Lei 10.639/2003, 11.645/2008 e DCNERER) com vista a implementação da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo das Instituições de Ensino, pois o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos, das experiências escolares, que se desdobram em torno do conhecimento escolar, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades (Sacristán, 2010; Moreira, 2007).

A inclusão das relações étnico-raciais na seleção e organização dos conteúdos escolares possibilita compreender as dimensões do racismo e seus efeitos deletérios e ao mesmo tempo combatê-los. Neste sentido, a formação de professores (inicial e continuada) para a educação das relações étnico-raciais propicia conhecimentos, reflexões e práticas emancipatórias e antirracistas na escola. Para Coelho e Coelho (2021, p. 3) “[...] torna-se relevante dimensionar o modo pelo qual o desenho pensado para a formação inicial promove saberes docentes que capacitem o professor para o enfrentamento do racismo e de seus desdobramentos”.

Para Pimenta (1997) a formação de professores é uma sequência da formação inicial à formação continuada. A formação de professores é um processo intelectual e reflexivo, que culmina em uma prática emancipatória, em que o docente atua como ator e autor da sua prática, por isso a formação é concebida como uma autoformação, possibilitando aos professores a reelaboração dos saberes e as relações com as experiências adquiridas no cotidiano escolar.

No presente artigo pretendemos analisar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Letras das Línguas Inglesa, Portuguesa, Espanhola e Italiana, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), problematizando o modo pelo qual ele encaminha a educação para as relações étnico-raciais, tendo como parâmetro as licenciaturas de formação bilíngue em Letras, considerando as Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), legislações educacionais de caráter afirmativo.

Este documento foi analisado a partir do conceito de currículo com base em Moreira (2007), Sacristán (2010) e Silva (2005) que compreendem o currículo como expressão das tensões, em torno do *quê* e de *como* ensinar. Pois, “um currículo crítico deveria evitar, de todas as formas, seria uma abordagem essencialista da questão da identidade étnica e racial.” (Silva 2005, p. 104). Uma vez que, a abordagem crítica e pós-estruturalista considera que a construção das identidades é inerente ao processo histórico da sociedade. Então, o currículo envolve complexas inter-relações que invocam as discussões sobre o acesso à educação que tendem a descrever as dinâmicas sociais.

No presente artigo pretendemos analisar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Letras das Línguas Inglesa, Portuguesa, Espanhola e Italiana, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), problematizando o modo pelo qual ele encaminha a educação

para as relações étnico-raciais. Tendo como parâmetro as licenciaturas de formação bilíngue em Letras, considerando as Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), legislações educacionais de caráter afirmativo.

Este documento foi analisado a partir do conceito de currículo com base em Apple (2002), Sacristán (2010), Moreira e Candau (2007) e Silva (2009) que em suas distintas abordagens compreendem o currículo como parte de uma tradição seletiva, fruto de tensões, conflitos e concessões culturais em torno da legitimação da produção do texto político. O currículo envolve as experiências escolares, o conhecimento e a cultura.

Apple (2002, p. 59) corrobora: “O currículo [...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva [...]. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas”. O currículo, portanto, é resultado da seleção de alguém ou de algum grupo do que seja conhecimento legítimo.

Para Sacristán (2000, p. 61) o “currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática [...]” (Sacristán, 2000, p. 61). O currículo estabelece conexão entre o conhecimento, a cultura, a sociedade, relaciona teoria e prática contribuindo de forma decisiva para o processo de ensino aprendizagem. Assim, afirma: o currículo [...] é uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvidas em instituições escolares que comumente chamamos ensino (Sacristán, 2010, p. 15-16).

Candau e Silva (2007, p. 18) corrobora que o currículo expressa “[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. Nessa concepção o currículo associa-se ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, que se materializam nas escolas e nas salas de aula.

Silva (2005) corrobora que o currículo representa lugar, espaço, território, relações de poder em torno da produção do texto político, expressa trajetória, viagem, percurso, autobiografia, identidade, portanto o currículo é texto, discurso é documento de identidade. Portanto, o currículo é percebido como expressão das tensões, em torno do quê e de como ensinar.

O estudo baseia-se na Teoria da Filosofia da Linguagem que permite refletir sobre a relação entre linguagem e realidade. A linguagem influencia a percepção da realidade, devido às convenções sociais que estabelecem significados, portanto, “[...] a filosofia da linguagem e a linguística até hoje ainda não se conscientizaram do imenso papel ideológico da palavra estrangeira” (Bakhtin 2006, p.103). Através da linguagem, os falantes estabelecem acordos e/ou regras que são aceitas e difundidas, estabelecendo comportamentos e práticas sociais.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e em sua fundamentação “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (Chizzotti, 2010, p. 79). Nesta abordagem, o pesquisador é um “[...] ativo descobridor do significado das ações e relações que se ocultam nas estruturas sociais”. (Idem, 2010, p. 80). A pesquisa qualitativa, neste estudo responde a questões particulares relacionadas ao campo do currículo e da formação de professores e as significações sobre as relações étnico-raciais, um universo de significados expressos nas enunciações do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UNIOESTE.

Para a análise dos enunciados discursivos utilizamos a técnica da análise do discurso de base teórico-metodológica na teoria da linguagem de Bakhtin (2006), particularmente, na utilização do conceito de dialogismo, enunciado e signo ideológico manifestados nas discursividades dos documentos da universidade pesquisada. A concepção de discurso em Bakhtin (2003) é o de compreender que a linguagem é o elemento constituinte das interações sociais, impregnada pelas relações dialógicas, que não podem ser separadas do campo do discurso (língua como fenômeno integral concreto).

O dialogismo é manifestado verbalmente na interdependência entre o locutor e o ouvinte, bem como internamente através da relação entre dois ou mais sujeitos, nesse sentido a palavra é o “território comum do locutor e do interlocutor” (Bakhtin 2006, p. 115). O dialogismo está presente nessa relação com o outro. O enunciado na teoria bakhtiniana do discurso utiliza de maneira indistinta os termos enunciado e discurso, sendo que, um enunciado constitui-se como parte de uma cadeia de enunciados.

Para Bakhtin (2003) tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Neste sentido, o autor afirma: “[...] tudo que é ideológico é um signo e sem signos não existe ideologia” (Bakhtin, 2006, p. 32). O signo ideológico reflete e refrata a realidade de cada esfera ideológica, podendo distorcê-la, ratificá-la ou apreendê-la de

um ponto de vista específico. De acordo com Bakhtin/Volochínov, “[...] o signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela” (Bakhtin/Volochínov, 2006, p. 37).

Neste estudo, a concepção de discurso em Bakhtin (2006) é basilar para as análises dos documentos, portanto, cabe perceber como o currículo da formação inicial de professores e as relações étnico-raciais ganham significações na linguagem do PCC, que trata da estrutura curricular da formação inicial de professores de Letras. Foram realizadas as seguintes etapas: a) Leitura na íntegra do Projeto Pedagógico de Curso de Letras; b) sistematização das ementas das disciplinas que mencionam a EREER a partir das legislações antirracistas (Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Significações sobre as Relações Étnico-Raciais no Projeto Pedagógico do Curso de Letras/UNIOESTE

O Curso de Letras - UNIOESTE, surge ante a Lei Municipal nº 8.6671/1971 e registros da Ata 014/99 – COU, foram criadas as Habilitações em Espanhol e Italiano, conforme a autorização do Decreto Federal 70.521/1972, que autoriza o pleno funcionamento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no município de Cascavel, no Paraná. O Campus de Cascavel seguiu o Parecer nº 4879 – C.F.E., promulgado em 1975, que consolidou a validação do curso. Em 1976, adjacente ao Decreto Federal nº 77.173 que rege o reconhecimento da Graduação de Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel, no Paraná. Em 2013, ocorreu a renovação do reconhecimento das Graduações em Letras.

Desde 2017, a Licenciatura em Letras^{1*} da UNIOESTE, oferta três habilitações voltadas a formação bilíngue: a) Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas literaturas; b) Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas literaturas; c)

^{1*} O PPC determina o número de vagas por Habilitação no Curso de Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa (20 vagas), Língua Inglesa e respectivas literaturas (15 vagas); Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas literaturas; e Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Italiana e respectivas literaturas (15 vagas). (UNIOESTE, 2017).

Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Italiana e respectivas literaturas, tendo ementários distintos para a formação do profissional bilíngue.

O PCC organiza a matriz curricular do Curso de Letras, com uma carga horária de 3.396 horas, distribuída em 116 disciplinas e 06 (seis) ementários, a saber: +

- a) Língua Portuguesa - obrigatória a todas habilitações, composto de disciplinas voltadas para o campo dos Estudos Linguísticos, Sintaxes, Produção Textual, Morfologia, Fonética e Fonologia do Português;
- b) Literatura é obrigatória a todas as Habilitações, aborda os Estudos Literários, Cultura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Clássica, Universal, Infantil e Juvenil;
- c) Língua Inglesa, é específica para esta habilitação, apresenta os Tópicos de Cultura, Língua e Literaturas de Língua Inglesa;
- d) Língua Espanhola, inclui disciplinas específicas para a habilitação com os Tópicos da Cultura Hispânica, Língua e Literaturas de Língua Espanhola e Literaturas Hispano-americanas;
- e) Língua Italiana apresenta disciplinas específicas sobre os Tópicos de Cultura, Língua e Literaturas de Língua Italiana;
- f) Optativas que abrangem diversificadas temáticas voltadas para a Literatura Afro-brasileira e Africana, Aprendizagem de Línguas, Letramento e Alfabetização, Literaturas, Gênero do Discurso, Reflexão Linguística Gramatical, Oralidade, Produção Escrita em Línguas, Tradução, Formação de professores, Filosofia e aspectos sociológicos da linguagem. Além da Monografia, atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas disciplinas do curso de Licenciatura em Letras visa atender as determinações dos dispositivos legais antirracistas (Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e DCNERER). Desse modo, pode possibilitar aos futuros professores de línguas uma formação voltada para a diversidade étnico-racial. No entanto, as temáticas identificadas em alguns ementários tratam especificamente das relações de gênero, sexualidade, diversidade sexual e multiculturalidade. Do conjunto dos 06 (seis) ementários, composto por 116 disciplinas, identificou-se apenas 11 (onze) disciplinas que versam sobre a ERER, conforme demonstra Tabela 1:

Tabela 1 – A ERER nas Disciplinas do Curso de Letras/UNIOESTE

Habilitação	C.H.	Disciplinas
Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas	136h	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e respectivas literaturas I
	68h	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e respectivas literaturas II
Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas	68h	Tópicos de Cultura Hispânica
Língua Portuguesa e Língua Italiana e suas respectivas Literaturas	136h	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Italiana e Respectivas Literaturas I
	68h	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Italiana e Respectivas Literaturas II
Estudo Literários	68h	Cultura Brasileira
	68h	Literatura Infantil e Juvenil
Estudos Linguísticos	68h	Estudos Linguísticos II
	68h	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Literaturas em Língua Portuguesa
Optativas	68h	Literatura Afro-brasileira e Africana
	68h	Educação e Diversidade: gênero, raça/etnia e homoafetividade
TOTAL	884h	11

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no PPC de Letras/ UNIOESTE/2023

A ERER na Habilitação de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas

No PPC a ERER é incluída nas habilitações em Letras – Licenciatura Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, destacando-se em duas disciplinas obrigatórias, quais sejam: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Respectivas Literaturas I e II. A disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Respectivas Literaturas I, possui a carga horária total de 136 horas, com 74 horas teóricas e 62 horas práticas. Sendo complementada pela Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Respectivas Literaturas II, com uma carga horária menor, perfazendo um total de 68 horas, sendo 10 horas de campo teórico e 58 horas de atividade prática. Ambas as disciplinas apresentam o mesmo ementário, que trata sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do Ensino de Língua Inglesa.

A ementa descreve:

Fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino de língua inglesa pautados numa nova ética da relação sociedade-natureza. Análise das propostas oficiais e do trabalho docente em língua inglesa no ensino médio. Planejamento e desenvolvimento de atividades docentes que contemplem a diversidade cultural, racial, étnica e social, considerando-se o diagnóstico das escolas/instâncias campo de estágio (UNIOESTE, 2017, p. 61).

As disciplinas tratam sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do Ensino de Língua Inglesa, com ênfase nas propostas oficiais de LI no Ensino Médio e no planejamento voltado para diversidade étnico-racial e social, considerando a realidade sociocultural das escolas e/ou instituições campo de Estágio. Essa disciplina possibilita ao futuro professor experiências com propostas curriculares do Ensino Médio e o contato com a realidade das instituições de ensino, com o olhar atento à diversidade étnico-racial. Entretanto, essa disciplina não dispõe de referências básicas e complementares, que indique aportes teóricos específicos para o trato com a diversidade étnico-racial na formação dos egressos, isso pode dificultar a implementação das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e das DCNERER.

A implementação da EREER nos cursos de formação de professores de Línguas exige o cumprimento dos princípios estabelecidos nas DCNERER, visando a consciência política histórica da diversidade, do fortalecimento das identidades e de direitos, de ações educativas de combate ao racismo e discriminações, da obrigatoriedade do ensino e da história e cultura afro-brasileiras e a EREER, assim como dos Conselhos de Educação (BRASIL, 2004).

Segundo Munanga (1996, p. 147):

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar.

A escola precisa compreender o processo educacional considerando as dimensões ética, identitárias a diversidade cultural, de gênero, de raça e outros, sendo sensível aos processos que constituem a formação humana no ambiente escolar. Mignolo (2005) aponta a necessidade de desenvolver um pensamento e uma ação (práxis) descolonizadora rompendo as hierarquias epistêmicas a partir da crítica colonizadora e eurocêntrica do currículo.

O pensamento e uma ação (práxis) descolonizadora possibilita avançar nas discussões de um currículo que contemple a educação das relações étnico-raciais, como fios de macramê que se entrelaçam as lutas antirracistas, o direito à educação e aos diálogos epistêmicos de reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos e na formação de professores das instituições de ensino brasileiras.

Para Pimenta (1997) nos cursos de formação inicial deve-se considerar a reflexão dos alunos e a constituição de suas identidades como professores, problematizando-as frente à realidade do ensino nas escolas, desenvolvendo uma atitude investigativa e ressignificando os processos formativos, a partir dos saberes necessários à docência – experiências, conhecimento, saberes pedagógicos – articulados aos contextos sócio-histórico-culturais, contribuindo para a inclusão de conteúdo voltados para o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, conforme institui a Lei nº 10.639/2003.

Os cursos de formação inicial, devem promover estudos e discussões sobre a diversidade cultural e étnico-racial, sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação, do preconceito racial, dentre outras temáticas necessárias a formação do egresso, inclusive de língua/linguagem. O curso de formação de professores de Língua Portuguesa e Inglesa deve proporcionar ao futuro professor o contato com a diversidade étnico-cultural presente nas escolas e em outros espaços sociais, considerando o racismo e seus múltiplos desdobramentos nocivos a sociedade brasileira: a discriminação e o preconceito racial.

A formação do professor de língua inglesa deve incluir as relações étnico-raciais no currículo, contribuindo para a subversão do racismo no ensino de língua e linguagem, dentre outras áreas do conhecimento, a fim de construir relações dialógicas para a constituição de enunciados e repertório discursivo sobre as influências da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas vozes discursivas (sociais) representadas no currículo, projetos pedagógicos de curso e na formação docente. O professor, ator e autor da sua prática pedagógica, consegue ter acesso a uma base sólida de conhecimentos dialógicos sobre a diversidade étnico-racial de forma contextualizada, traz consigo a essência da partilha, realizando o processo interacional com o outro, através da enunciação, preservando outros ditos, já-ditos e/ou não-ditos na linguagem (Bakhtin, 2006).

Para Bakhtin (2006, p.132) “[...] é impossível designar a significação de uma palavra isolada [...] sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação”. No processo de ensinar uma língua estrangeira é necessário que o signo linguístico considere o significante e o significado da palavra, mas também evoque os aspectos socioculturais que são

inerentes aos elementos da história, da memória, da identidade, da ancestralidade, das culturas, tradições, etc. que apresentam uma amplitude de ideias e significações discursivas.

A realização psíquica do signo é sustentada pelos símbolos e valores da sociedade (o ideológico), o social se internaliza no indivíduo (psíquico) para sobreviver a natureza semiótica. (Bakhtin, 2006). Partindo desse pressuposto, torna-se importante compreender que a formação linguística do docente exige uma formação alinhada às relações étnico-raciais e outras temáticas historicamente invisibilizadas.

No PPC de Letras evidencia-se que o ensino de línguas mantém o silenciamento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a maioria das ementas das disciplinas do curso de formação bilíngue em Língua Inglesa e Portuguesa não tratam da EREER, salvo apenas duas disciplinas que mencionam os aspectos étnico-raciais: Estágio Supervisionado I e II. A ausência dessa discussão representa uma lacuna na formação docente e pode inviabilizar o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos cursos de formação de professores.

O ementário de Inglês corrobora com o tratamento das questões étnico-raciais como temática transversal no Ensino Médio. Nesse sentido, o PCC de Língua Inglesa não faz menção à África de Língua Inglesa, onde sua história é marcada pelos grandes conflitos da humanidade. Nesse sentido, a formação de professores deve levar em consideração as questões históricas que envolvem o cenário mundial. Para Furtado (2019) a história da África se funde aos aspectos linguísticos do inglês, desde o período colonial, perpassa pelas Grandes Guerras Mundiais. Além da formação dos países africanos, que possuem forte influência da Inglaterra^{2*}.

Bakhtin (2006, p. 103) afirma: “[...] na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a ideia de poder, de força, de santidade, de verdade, e obrigou a reflexão linguística a voltar-se de maneira privilegiada para seu estudo”. Logo, não há uma abordagem consistente sobre a EREER em outras disciplinas do ementário de Língua Inglesa na formação inicial do professor de língua estrangeira. A EREER não está dissociada das influências da cultura negra na História mundial e os conflitos que a rodeiam, posto que a

^{2*} Para Furtado (2019), a República da África do Sul foi oficialmente fundada em 1961. Posteriormente, em 1910, ficou conhecida como União Sul-Africana. Onde em 1948, surge o sistema Apartheid, movimento segregacionista das elites brancas que se sustentavam no mito da superioridade racial que estabeleceu limites fronteiriços e linguísticos com a criação do africânder, legalmente estabelecido como a língua dos brancos que residiam na região. Este movimento teve início em meados de 1990, entretanto deixou marcas profundas como racismo e preconceito.

história se utiliza e constitui-se por meio da língua/linguagem, logo a formação docente envolve a compreensão dos debates que convergem sobre a questão racial.

A formação do professor de língua inglesa, necessita compreender os percursos sócio-históricos e culturais que narram os processos de expansão da Língua Inglesa desde seu surgimento, até as questões que tangem a colonização dos territórios africanos e de outros países que a instituem como língua oficial, como no Estados Unidos³ (Chadarevian, 2006).

A inclusão da EREER na Habilitação em Letras Língua Portuguesa e Inglesa acaba por ser tangencial em seu ementário, pois é citada apenas nas disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Respectivas Literaturas I e II, por meio da menção aos aspectos étnicos no planejamento e desenvolvimento de atividades docentes. Entretanto, nessa habilitação a EREER não é mencionada no conjunto de disciplinas obrigatórias que compõem o currículo da Língua Inglesa, além dos Estágios Supervisionados.

Na formação de professores de língua estrangeiras, evidencia-se a invisibilidade das relações étnico-raciais, uma vez que o PCC não disponibiliza de um repertório específico para abordagem teórica da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Também, não deixa explícito no currículo de formação docente a inclusão das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e das DCNERER.

Coelho (2018) corrobora que as atuais diretrizes moldam formação inicial de professores, sobretudo ao que diz respeito ao processo de formação dos professores capazes de enfrentar o racismo e suas ramificações dentro do ambiente escolar. Há necessidade da inclusão de conteúdos que possibilitem o reconhecimento e a valorização da cultura negra de língua inglesa na formação do egresso, sejam elas: obras literárias, personalidades históricas, na música, na história dos movimentos sociais negros em países de língua inglesa, nas artes entre outros, possibilitando contato com aportes teóricos que tratem sobre a diversidade étnico-racial na formação dos egressos de língua inglesa.

³ É importante compreender que o movimento negro estadunidense alcança determinada notoriedade nos anos quarenta, propondo uma discussão sobre o sistema de segregação imposto no Sul do Estados Unidos, dando origem às políticas de compensação à população negra, chamadas de “ação afirmativa” (Chadarevian, 2006, p. 107).

A EREER na Habilitação de Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas Respectivas Literaturas

No PPC da UNIOESTE a EREER é mencionada no ementário do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola, em específico na ementa das disciplinas Tópicos de Cultura Hispânica que faz menção às influências da cultura negra e na disciplina de Literatura Hispano-americana I que trata sobre crônicas das Índias, a cultura ameríndia hispânica e a literatura indígena, ambas fazem menção às relações étnico-raciais. Entretanto, esta pesquisa analisa as disciplinas que mencionam a temática das relações raciais na perspectiva do negro.

No Ementário Língua Espanhola, Formação Diferenciada, disciplina obrigatória para a formação docente bilíngue em Português/Espanhol, com carga horária de 60 horas, destaca-se a disciplina Tópicos de Cultura Hispânica, a ementa enuncia:

Estudo da formação histórica, social e cultural da Espanha e da América Hispânica e suas principais manifestações da cultura erudita e popular destacando os conceitos de hibridação e mestiçagem como traços distintivos valorativos das artes latino-americanas, com popular destacando os conceitos de hibridação e mestiçagem como traços distintivos valorativos das artes latino-americanas, com ênfase, também, nas influências indígena e afro-hispânicas. A relação dos estudos culturais com a prática docente, considerando a diversidade cultural, racial, étnica e social. (UNIOESTE, 2017, p. 62).

A disciplina apresenta um estudo da cultura erudita e popular destacando conceitos de hibridação e mestiçagem como traços presentes e próprios da identidade dos povos latino-americanos, conforme descreve em seu ementário. A ementa apresenta a formação histórica e sócio cultural da Espanha e da América Hispânica, apontando as principais manifestações e distinções entre as vertentes da cultura erudita e popular. Nele, percebe-se uma ênfase da cultura hispânica em detrimento de outras culturas, valorizando o erudito alinhado às heranças advindas da Europa por meio da hibridação (indígena e afro-hispânica). Nesta disciplina percebe-se a invisibilização da cultura popular e a enfatiza no conceito de mestiçagem como fator valorativo da cultura espanhola e da América Hispânica, influência do pensamento colonial e eurocêntrico.

A lógica da mestiçagem emerge nas entrelinhas do ementário ao utilizar as principais manifestações da cultura erudita e popular, os conceitos de hibridação e mestiçagem como traços distintivos valorativos das artes latino-americanas (PPC/UNIOESTE, 2017). As manifestações da cultura erudita e popular latino-americana podem ser contempladas nas

abordagens que trazem as discussões pautadas na decolonialidade, de enfrentamento epistêmico decolonial aos padrões eurocêntricos, permitindo o reconhecimento e a valorização cultural afro-hispânica.

Mendes (2017, p. 41) ressalta:

É preciso reiterar a importância da África no processo civilizatório global como dado positivo; é igualmente importante observar que a noção de hispanismo não se restringe à bilateralidade América-Espanha; é relevante conhecer a existência de uma África de língua espanhola e os marcos que unem e nos separam como ferramenta de instrução e humanismo.

É importante referendar as influências afro-hispânicas e africanas, para que o egresso do curso de Letras Língua Espanhola possa compreender a importância dos processos complexos de trocas de saberes e múltiplas heranças. As adaptações dos múltiplos saberes são fontes que geram novas formas de expressões. Então, existem elementos intrínsecos da tradição afro-hispânica e africana nas literaturas, nas manifestações musicais, nas artes visuais e na dança. Torna-se importante refletir sobre a África de língua espanhola, além da importância de reconhecer os laços linguísticos e históricos dos povos africanos na construção cultural dos continentes de países que possuem o Espanhol como língua oficial.

Para Munanga (2005, p. 16):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Munanga (2005) corrobora a importância do resgate da memória e da história da cultura negra, demarcada por um processo histórico de subalternização e invisibilização nos campos social, cultural, econômico, geográfico e educacional. A disseminação positiva da cultura negra diz respeito a todas as raças/etnias, considerando sua contribuição para a formação da sociedade nacional.

Santos (2007, p. 75) corrobora que é um pensamento abissal, baseado num “[...] sistema de distinções visíveis e invisíveis demarcadas pelas linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. Aponta que “o outro lado da linha” é inexistente, “[...] desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente”. A ERER na maioria das ementas

das disciplinas do curso de Letras revela a inexistência das tratativas sobre as contribuições das culturas negras advindas da África. É fundamental sua inserção no currículo, considerando que é necessário reconhecer e valorizar a produção literária dos povos afro-hispânicos, africanos e indígenas.

A EREER na Habilitação de Língua Portuguesa e Italiana

As disciplinas apresentadas no ementário da Língua Italiana e suas respectivas Literaturas que mencionam a EREER são Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Italiana e respectivas Literaturas I e II. A ementa enuncia:

Desdobramentos teóricos e metodológicos do ensino de língua italiana, preferencialmente voltados para o ensino médio, e suas implicações na prática docente. Planejamento e desenvolvimento de atividades docentes, considerando-se o diagnóstico das escolas/instâncias, campo de estágio, assim como a diversidade étnica e cultural. Trabalho com temas transversais, tais como questões relativas à preservação do meio ambiente (UNIOESTE 2017, p. 68).

A disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Italiana e respectiva Literatura I apresenta uma carga horária total de 136h, com 74h teórica e 62h prática. Complementada por uma segunda disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Italiana e respectivas Literaturas II com carga horária total de 68h, desmembrada em 10h de campo teórico e 58h de atividades práticas. A ementa é a mesma para ambos componentes curriculares, sendo trabalhadas em períodos distintos (3º ano e 4º ano) do curso.

O ementário apresenta um desdobramento teórico-metodológico da Língua Italiana com foco nas práticas docentes do Ensino Médio. Nessa disciplina, o planejamento das atividades docentes é desenvolvido a partir do diagnóstico das escolas (campo de Estágio) e deve contemplar a diversidade étnica e cultural, as discussões a respeito do meio ambiente a partir dos temas transversais. Ao mencionar a questão da diversidade étnica denota que as atividades propostas na formação dos professores devem garantir uma abordagem para a educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores.

A formação inicial deve voltar-se para formação de sujeitos históricos, críticos e socialmente situados. Segundo Pimenta (1997, p. 7) espera-se que a licenciatura desenvolva nos alunos “[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes”, ultrapassando a visão do “[...] aluno em cliente e do(a) professor(a) em produto” (Pimenta, 2019, p. 33).

Pimenta (2019) ainda corrobora que é necessário a consolidação das licenciaturas, tendo o estágio curricular como eixo articulador do projeto pedagógico de cursos, articulando a prática e as teorias do currículo, transformando-as em *práxis*.

Para Pimenta (2019, p. 70) a esse respeito afirma:

O Estágio Curricular Supervisionado poderia se constituir como eixo articulador das disciplinas e atividades pedagógicas dos cursos de formação de professores desde o início do curso, tendo a pesquisa como método de formação da capacidade de pensar de todos os sujeitos envolvidos. [...] os estágios deveriam ser realizados em escolas públicas, porque nelas está a maioria das crianças da população brasileira, que, não por acaso, pertence aos segmentos aos quais o direito à educação escolarizada tem sido historicamente negado: pobres, de periferias, imigrantes, negros, indígenas, que formam a diversidade cultural de nosso país.

O Estágio Supervisionado como eixo articulador das disciplinas nos cursos de formação inicial de professores possibilita vivenciar os conteúdos teórico e prático em sala de aula. Nesse sentido, os estágios devem ser configurados como espaço de pesquisa nos cursos de formação de professores, pois a pesquisa proporciona e intenciona a ampliação e o aprofundamento do conhecimento pedagógico e da prática docente e contribui para a construção de uma identidade docente.

A criação da Licenciatura em Língua Italiana no Ensino Superior, esteve motivada pela contribuição dos descendentes de italianos na cultura e no dialeto vêneto pertencentes à etnia de origem, influenciando a formação e desenvolvimento do Oeste e Sudoeste do Paraná (UNIOESTE, 2017). A partir da história das populações imigrantes (africana e europeia) é possível compreender o contexto dialógico, o contraponto entre a diáspora negra⁴ e a imigração italiana.

Para Bakhtin (2006, p. 102):

[...] o imenso papel histórico que a palavra estrangeira desempenhou no processo de formação de todas as civilizações da história. [...] foi conferido à palavra estrangeira em todas as esferas da criação ideológica, desde a estrutura sócio-política até o código de boas maneiras.

É necessário evidenciar os conflitos que existem e emergem de um sistema, para compreender o teor ideológico, sendo a ideologia o produto das estruturas sociais. A inserção de imigrantes italianos não está relacionada a uma convivência harmoniosa entre negros e brancos, mas a política de branqueamento (miscigenação) da população brasileira:

⁴ A diáspora negra ocorre de maneira compulsória com a dispersão de grandes populações escravizadas (tráfico humano). O termo imigração está ligado ideologicamente ao contexto histórico da industrialização e criação de oportunidades, onde as famílias vieram em busca de uma mudança de vida (Schwarcz, 2012).

Esse medo do negro que compunha o contingente populacional majoritário no país gerou uma política de imigração europeia por parte do Estado brasileiro, cuja consequência foi trazer para o Brasil 3,99 milhões de imigrantes europeus, em trinta anos, um número equivalente ao de africanos (4 milhões) que haviam sido trazidos ao longo de três séculos (Bento, 2003, p. 7).

As implicações do processo de miscigenação no que se refere às relações étnico-raciais, foi demarcada pela política de branqueamento, discurso ideológico de ditos e não-ditos baseado na lógica da superioridade branca com vista a construção da identidade nacional. Historicamente ocorreu a dispersão forçada da população negra do seu país de origem, não por uma decisão própria e voluntária, mas trazidos como escravizados ao Brasil durante três séculos⁵ (Bento, 2003).

A ideologia racista constituiu-se a partir de uma estratégia discriminatória, cuja a finalidade explícita constituiu-se na exclusão dos povos negros. Neste período de transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado “livre” no Brasil, a vida de grupos étnicos foi afetada pelo racismo reproduzido pelas elites, com a valorização da mão de obra europeia como mais adequada ao trabalho, negando espaço a maioria da população, até mesmo criando leis contra a vadiagem^{6*}.

Para Santos et al (2020, p. 225):

[...] A miscigenação operada no Brasil tinha como intuito uma identidade nacional baseada na superioridade branca, em tal premissa, dois aspectos centrais estavam subjacentes: o primeiro correspondendo a progressiva diminuição da população negra em relação à branca e o segundo refere-se à miscigenação, que “naturalmente” produziria uma população mais clara.

Na concepção de Skidmore (2012), buscava-se uma identidade nacional baseada na herança de características europeias em detrimento da negra e indígena, tal constructo foi demarcado pelo mito da democracia racial, reforçando a lógica de que “[...] somos uma democracia porque a mistura gerou um povo sem barreiras e sem preconceito” (Ortiz, p. 41 Apud Munanga 2004, p. 89). Esse constructo foi demarcado pela Teoria do Branqueamento* baseada num projeto de nação, pensado pela elite “branca” brasileira, no século XIX e em

⁵ Para Bento (2003) a política de imigração promovida pelo Estado, instaurou em três décadas a vinda de aproximadamente 3,99 milhões de imigrantes europeus para o Brasil como mão de obra assalariada.

^{6*} De acordo com Schwarcz (2012) após o Brasil sofrer pressões internas e externas para a o fim da escravidão, principalmente da Inglaterra, com a abolição da escravatura, o mercado de trabalho não consegue absorver o grande contingente de pessoas, que começam a vagar pela cidade, havendo um aumento considerável do trabalho informal. Neste período, surge a figura “vadio” tipificada no cenário penal brasileiro, a partir do Código Criminal de 1890, sob o Decreto nº 145, de 1893. Pena aplicada aos sujeitos egressos da escravidão, que eram classificados como mão de obra desqualificada, que estariam vagando pela cidade ociosos, com ausência de ofício, sem moradia ou meio de subsistir (BRASIL,1893).

meados do século XX, como estratégia política para branquear a população brasileira. Para o autor, “[...] ideal de branqueamento, mostrando de maneira vívida que a elite (primitivamente branca) adquiriu preciosos traços culturais do íntimo contato com o africano (e com o índio, em menor escala)” (Skidmore, 2012, p. 211).

Nas licenciaturas de língua estrangeira é basilar compreender o contexto das ideologias hegemônicas baseadas na lógica da branquitude, sendo o PPC um documento curricular que deve contribuir para visibilizar a diversidade étnico-racial e promover a inclusão desse conteúdo nas ementas das disciplinas dos cursos de formação de professores de línguas, que também são reflexos do contexto sócio histórico-político brasileiro.

O PCC, na formação de professor de língua italiana, oferece apenas as disciplinas relacionadas aos Estágios Supervisionados e a Prática de Ensino, abordando em seus ementários a EREER, por meio dos conceitos de etnias e culturas como temas transversais. Pondera-se, que os estágios Supervisionados e a Prática de Ensino, considerando a carga horária (3º ano com 136h e 4º ano 68h), possibilita as vivências do aluno no contexto escolar a partir das disciplinas de línguas no Ensino Médio. No entanto, considerando o tempo exíguo dos estágios, não problematiza a educação das relações étnico-raciais, ou pode tangenciar essa temática em projetos e atividades didático-pedagógicas pontuais na escola.

O PCC, na formação do professor de língua italiana, oferece apenas as disciplinas relacionadas aos Estágios Supervisionados e a Prática de Ensino, abordando em seus ementários a EREER, por meio dos conceitos de etnias e culturas como temas transversais. Pondera-se, que os estágios Supervisionados e a Prática de Ensino, possibilita as vivências do aluno no contexto escolar a partir das disciplinas de línguas do Ensino Médio. No entanto, evidencia-se nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Italiana e respectivas Literaturas I e II a não problematização da educação das relações étnico-raciais, silenciando a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo dos egressos da Educação Básica.

Letras – Ementário de Língua Portuguesa Estudos Linguísticos

O ementário de Letras Língua Portuguesa - Estudos Linguísticos, pertence ao grupo de Disciplinas Obrigatórias para todas as formações de professores bilíngues. De acordo com o PPC, compreende a área específica de Língua Portuguesa comum e indispensável para todas as formações em Letras. As disciplinas de Estudos Linguísticos II e Prática de Ensino e

Estágio Supervisionado de Literaturas em Língua Portuguesa, são os únicos componentes curriculares que mencionam a ERER, sendo uma disciplina obrigatória para todas as formações de Letras (Inglês, Espanhol e Italiano).

A disciplina Estudos Linguísticos II aborda a ERER, dedica 68h para Estudos Linguísticos e menciona em sua ementa:

Concepções de linguagem referente aos Estudos Comparatistas e ao Estruturalismo. Línguas (como instrumento de poder e resistência: ênfase na pluralidade étnica/racial, de gênero, diversidade sexual e meio ambiente), normas e as variações (diatrática, diafásica, diatópica e diacrônica). História da linguística: Comparativismo e estruturalismo. (UNIOESTE 2017, p. 54).

O ementário propõe um estudo sobre a linguagem relativo aos Estudos Comparatistas e Estruturalistas. Aborda as línguas como instrumento de poder, identidade e resistência, abarca as temáticas étnica/racial, gênero, diversidade e meio ambiente. Inclui o estudo das normas padrões e as variações pertinentes aos aspectos diastráticos (relacionada a identidade das camadas sociais estando ligada diversidade dos grupos socioeconômicos), diafásica (referente as performances da situação social onde exige uma comunicação formal ou informal), diatópica (regionalismos, diversidade sociolinguísticas e dialetais) e diacrônica (condiz com a variação relacionada a evolução histórica da língua, aspectos: gramaticais, lexicais, sintáticos, fonéticos e semânticos). Essas temáticas são inerentes a História da linguística, no que diz respeito ao comparativismo e estruturalismo.

As Relações Étnico-Raciais estão ligadas às concepções de linguagem como um elemento vivo, que supera a dicotomia apresentada pelas estruturas comparativistas e estruturalistas da língua. Nesse sentido, a ERER associa-se à evolução do discurso, que considera os contextos sociais dos seus falantes. Na concepção de Bakhtin (2006, p. 191):

É impossível, evidentemente, estudar a evolução da língua dissociando-a completamente do ser social que nela se refrata e das condições sócio-econômicas refratantes. Não se pode estudar a evolução da palavra dissociando-a da evolução da verdade, em geral, e da verdade na arte, tais como são expressas na palavra pela sociedade humana, para a qual existem.

O ementário ao empregar uma variedade de tópicos sobre os aspectos históricos da sociedade e dos estudos linguísticos pretende tratar a língua como instrumento de poder e resistência. Nessa lógica, trata as dimensões e concepções da linguagem no que tange ao aspecto social (diatrática), funcional (diafásica), geográfico (diatópica) e histórico (diacrônica). Nesse sentido, é possível ressaltar a pluralidade étnico-racial na história das

línguas, refletindo as relações étnico-raciais presentes no construto da história da língua, além de ampliar a compreensão sobre a mesma, no caráter metalinguístico.

Bakhtin (2006) corrobora que é necessário enfatizar um estudo alinhado à evolução da palavra considerando o contexto social ao qual está inserida. Para o autor a linguística ao se separar do contexto histórico-social permanece escravizada pela palavra estrangeira imposta pelo colonizador. Isso inclui, as condições socioeconômicas que influenciam o contexto da comunicação. Portanto, torna-se fundamental um conhecimento sobre as dinâmicas culturais, identitárias e relações simbólicas comunicativas.

A disciplina de Estudos Linguísticos consegue ampliar as discursividades presentes na evolução da palavra, ao mencionar os aspectos sociais que reverberam nos âmbitos da pluralidade étnica/racial, de gênero, diversidade sexual e meio ambiente. Nesse sentido, compreende que as variações linguísticas são desdobramentos da performance dos grupos sociais e econômicos, historicamente estabelecidos. Assim, esta disciplina compreende as relações de poder, através do estudo das normas e das variações utilizadas pelos falantes da língua, expressas por meio da linguagem que abrange as diversas esferas e grupos sociais.

No âmbito dos Estudos Linguísticos para a formação específica e obrigatória relacionada a área de Língua Portuguesa, a ementa da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Literaturas em Língua Portuguesa, prescreve:

Políticas e diretrizes do ensino de literatura no Ensino Fundamental e Médio. Construção de alternativas metodológicas para o Ensino de Literatura. Prática docente em Literatura no Ensino Fundamental e Médio. Estudos das políticas e diretrizes, alternativas metodológicas e prática docente, considerando as questões afro-brasileiras, indígenas e de educação ambiental. (UNIOESTE 2017, p. 59)

A ementa apresenta uma abordagem ampla sobre um conjunto de temas no contexto do ensino de literatura nos âmbitos do Ensino Fundamental e Médio. Inclui as Políticas e diretrizes do ensino de literatura, a fim de perceber as percepções sobre as políticas e diretrizes, além das abordagens de temáticas afro-brasileiras, indígenas e educação ambiental, de forma transversal. A disciplina pretende aprofundar na construção de alternativas metodológicas para o Ensino de Literatura atrelando a prática docente nas dimensões do ensino da Literatura para os níveis Fundamental e Médio.

A disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Literaturas em Língua Portuguesa propõe a integração de conteúdos enfatizando o emprego de políticas e diretrizes, alternativas metodológicas na prática docente. A ementa incorpora em seu texto a diversidade étnica de acordo com as prescrições das DCNERER, que destacam a obrigatoriedade da

inserção de “conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (Brasil, 2004, p.12)

A educação linguística proposta pelas ementas de Estudos Linguísticos II e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Literaturas em Língua Portuguesa desvelam o diálogo com o campo das políticas e as diretrizes do ensino da Literatura e Linguística na proposição de alternativas metodológicas para a inclusão dos estudos afro-indígenas e ambientais. Percebe-se a inclusão da EREER a partir de metodologias diferenciadas e da prática docente.

Letras – Ementário de Língua Portuguesa Estudos Literários

No Ementário de Estudos Literários dispõe nas disciplinas obrigatórias da área específica de Literatura, indispensável para todas as formações de Letras (Inglês, Espanhol e Italiano). Na ementa de Literatura Infantil e Juvenil, que dispõe de uma carga-horária de 68h, descreve em seu ementário:

Estudo da Literatura Infantil e Juvenil. Características específicas e concepções de mundo, veiculadas pelos gêneros orais e escritos da Literatura Infantil e Juvenil. Estudo de obras literárias infantil e juvenil que contemplem temas gerais, além dos afro-indígenas e socioambientais. Encaminhamentos metodológicos para a formação do aluno-leitor em uma perspectiva crítica e de consciência cidadã. (UNIOESTE 2017, p. 59)

O ementário da disciplina de Literatura Infantil e Juvenil, do campo de estudos literários, trata sobre o estudo das características da Literatura de narrativas para crianças e jovens. Corroborar para o reconhecimento das características específicas como a linguagem, adaptação à faixa etária, o que incide na inserção de valores e concepções de mundo, que moldam e influenciam a percepção de crianças e jovens. Destaca a diversidade de gêneros orais presentes nesse tipo de literatura: contos, fábulas, poemas, entre outros. Inclui aos temas gerais as questões afro-indígenas e socioambientais, a fim de versar sobre a representatividade e a diversidade na formação de leitores. Abarca a discussão metodológica sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura e análise, aspectos da interpretação e reflexão na formação do aluno-leitor.

A ementa ao mencionar o trato com as narrativas da literatura negra infanto-juvenil pretende incorporar ao campo de formação docente obras que estimulem a experiências, identidades e culturas negras. A fim de estabelecer ambientes onde as crianças negras se reconheçam e sintam valorizadas, a fim de reduzir a perpetuação de padrões eurocêntricos.

Para Abramovich (1997) a literatura infantil se amplia e se estende ao campo possibilidades que permitem conhecer a vasta gama de conflitos, dificuldades, impasses e soluções que as crianças vivenciam em seu cotidiano. De uma forma ou de outra, é necessário que a formação docente esteja circunstanciada em questões que estão sendo enfrentadas (ou não) e resolvidas (ou não), mas que necessitam ser debatidos e refletidos. Por isso, a formação de leitores críticos se dá pelo contato de obras e seus personagens, onde em cada história auxilia a esclarecer pontos de conflito com mais clareza ou encontrar uma forma de resolvê-los.

Bakhtin (2006) afirma que a linguagem não está dissociada de sua existência, em outros termos, a crítica aos estruturalistas quando o ato se desconecta de sua realidade e de sua história experimentada, pois assim emergem dois mundos dessemelhantes: de um lado, o mundo em que cada sujeito constrói e concretiza (vivência) contrapondo. Na perspectiva bakhtiniana a estética literária se distanciou do mundo e do ato, nesse sentido o mundo e o ato interligam e transcendem na cultura. Logo, para compreender o conteúdo, é preciso entender a relação entre o mundo e a forma, ou seja, a linguagem que atravessa todas as camadas sociais.

Para Ianni (1988) a literatura negra apresenta uma conjuntura fértil que se modifica ao longo do tempo. Nesse sentido, não é autônoma, tampouco surge de maneira instantânea. No entanto, surge com uma trajetória marcada por autores e obras alicerçadas em diferentes contextos. No cenário literário brasileiro, a literatura negra agrega características históricas distintas, de perfil próprio com influências ancestrais, identitárias e culturais. Trazendo consigo um sistema significativo distinto, com características peculiares atrelados a diversos gêneros, proporciona ao leitor uma nova experiência aos diversos sentidos e vozes.

Lajolo e Schwarcz (2019) destacam que é necessário visitar autores consagrados, pesquisar as vozes consagradas da Literatura Infantil Brasileira, como Monteiro Lobato, considerado o maior autor infantil brasileiro. As autoras reforçam a importância de rever conceitos e temáticas sem fugir de questões polêmicas, como o racismo expresso em sua obra, marcas relacionadas ao momento histórico, ao qual o Monteiro Lobato estava inserido. A esse respeito as autoras afirmam: “Na época em que Monteiro Lobato nasceu, o Brasil era governado por D. Pedro II e ainda havia escravos no nosso país” (Lajolo e Schwarcz 2019, p.9) , assim é possível compreender que o discurso é indissociável ao contexto histórico, entretanto é necessário tecer a crítica sobre a discursividade nas expressões racistas empregadas nas obras do autor.

Na perspectiva bakhtiniana do discurso as palavras são permeadas pelo conteúdo e repletas de sentidos ideológicos e vivenciais, através da linguagem, são evidenciadas contínuas divergências (luta de classes, a disputa pelo poder e a busca pela representação social de grupos antagônicos) que devem ser evidenciadas na formação do professor de línguas.

O ementário de Estudos Literários, por conseguinte expõe a disciplina de Cultura Brasileira, outro componente do campo de estudos literários, aborda em sua ementa:

Estudo das fontes socioculturais que contribuíram para a formação do povo brasileiro. As contribuições dos povos negros e indígenas, mitos, religiões, música e dança para a formação ethos nacional. Pressupostos históricos e metodológicos para compreensão das representações culturais. Interfaces entre cultura e educação ambiental. (UNIOESTE 2017, p. 57).

A disciplina de Cultura Brasileira aborda o estudo das fontes socioculturais, que contribuíram ao longo da história para a formação da identidade brasileira ao longo do tempo (origens étnicas, religiosas e culturais). Inclui as contribuições dos povos negros e indígenas na construção de narrativas coletivas (mitos, religiões, música e dança), abarca as interfaces entre cultura e educação ambiental. A ementa, ainda menciona as fontes socioculturais que contribuíram para a formação do povo brasileiro (mitos, religiões e música) dos povos negros e indígenas.

A ementa do componente curricular Cultura Brasileira inclui as contribuições e os aspectos socioculturais (mitos, religiões, música e dança) de negros e indígenas na formação da identidade nacional, abarca também os percursos históricos e metodológicos para compreender as questões da diversidade étnico-racial na formação do povo brasileiro. Para Gomes (2012, p. 100) é necessária a “mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros”. Nesse sentido, é necessário descolonizar o currículo e as rupturas epistemológicas e culturais, o reconhecimento demanda a inclusão de discursos epistemológicos e culturais substanciais que ultrapassem a superficialidade na tratativa dessas temáticas no currículo do Ensino Superior.

Letras – Ementário de Disciplinas Optativas

Nos Ementários das Disciplinas Optativas que mencionam a EREER encontram-se as disciplinas de Literatura afro-brasileira e africana e Educação e Diversidade: gênero, raça/etnia e homoafetividade. A disciplina de Literatura afro-brasileira e africana em seu ementário propõe um estudo do percurso do negro em textos literários e na literatura,

contribuindo para o enfrentamento de estereótipos na formação inicial de professores. A ementa descreve:

Estudo do percurso do negro na literatura, como objeto, numa visão distanciada, e como sujeito, numa atitude compromissada. Com destaque para, de um lado, textos literários sobre o negro e, de outro, literatura do negro. Identificando, na produção literária ao longo do processo literário brasileiro, estereótipos reduplicadores da visão preconceituosa, explícita ou velada. Estudo da ultrapassagem do estereótipo e a assunção do negro como sujeito do seu discurso e de sua ação em defesa da identidade cultural. Seleção de autores e textos representativos produzidos em diversos momentos, entre os quais o momento de efervescência dos movimentos de autoafirmação da etnia. Estudo da designação literatura negra, entendida como aparentemente valorizadora, mas passível de converter-se em risco de fazer o jogo do preconceito velado. (UNIOESTE 2017, p.68).

A ementa da disciplina de Literatura Afro-brasileira e Africana trata sobre o percurso do negro na literatura e da literatura do negro, com vista a ultrapassar estereótipos que reproduzem o preconceito racial, reconhecendo e valorizando a assunção do negro como sujeito que possui discurso e de sua ação em defesa da identidade cultural, ainda trata da seleção de autores e textos representativos sobre os movimentos de autoafirmação da etnia, dentre outros.

Para Evaristo (2009, p.19) a literatura negra é uma forma de resistência:

Pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade afro-brasileira. Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos.

Os estudos da Literatura afro-brasileira e africana englobam as representações do negro como sujeito do próprio discurso e da defesa da identidade cultural, uma literatura negra compreendida como espaço libertário de autoafirmação, para além da literatura canônica ensinada nas escolas (Evaristo, 2005). Para a autora, “[...] as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação”. A literatura negra cria uma nova lógica reconhecendo e valorizando a literatura de si (autoafirmação).

Para Evaristo (2005, p. 54) as escritoras negras, “[...] criam, então, uma literatura em que o corpo-mulher-negra deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como sujeito-mulher-negra”. Uma literatura negra, de resistência que desmistifica as produções que encampam a lógica do colonialismo à atualidade, a desigualdade, o racismo, o machismo e outras formas de exclusão, baseada na ideologia do branqueamento, na lógica do

mito da democracia que precisam ser desnaturalizadas na produção literária brasileira e em outros campos sociais.

Almeida (2019, p. 51) corrobora:

No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance.

No contexto de um país desigual, meritocrático que avaliza as desigualdades, o discurso da meritocracia é altamente racista, promovendo a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial. Na disciplina de Literatura Afro-brasileira e Africana evidencia-se o percurso do negro na literatura e da literatura do negro, uma escrita libertária, de resistência, poética e política, escrita de si e do outro. Uma literatura negra de enfrentamento às ideologias racistas, desvelada na escrita, nos gestos de interpretação e no letramento racial.

Bakhtin (2003) compreende que na língua e nas formas literárias o autor sempre irá ocupar um espaço existencial, pois sua obra também se torna um acontecimento, sendo inspiradora, criadora, viva e repleta de relações dialógicas - o eu e o outros presentes. Bakhtin (2003, p. 209) a esse respeito, afirma: “O autor encontrou a língua literária e as formas literárias [...] sua inspiração, o ímpeto criador que o leva a iniciar novas combinações e formas nesse mundo da literatura, sem sair dos seus.”. Assim, a literatura afro-brasileira situa um discurso literário e expressa um sentimento positivo de etnicidade que atravessa a textualidade afro-brasileira e suas as vivências (Evaristo, 2009). Na visão bakhtiniana o artista é precisamente aquele que sabe situar sua atividade fora da vida cotidiana, aquele que não se limita [...], mas aquele que também a ama do exterior”.

Os valores ideologicamente constituídos que definem o discurso na interação, “[...] vozes sociais, em confronto no horizonte dialógico, se constituem a partir da relação com vozes anteriores e, por sua vez, dirigem-se a outras vozes, ou seja, suscitam uma resposta” (Sipriano; Gonçalves, 2017, p. 65). A linguagem como elemento vivo, constituinte das interações sociais “[...] só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. [...] constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (Bakhtin, 2006, p. 183).

A disciplina de Literatura Afro-brasileira e Africana traz uma ementa de conteúdo literário afirmativo, de resistência, no ritmo de uma ciranda ancestral que evoca as vozes de

uma literatura negra, escrita de si (escrevivências) de autoafirmação. Contempla as diretrizes, no entanto é uma disciplina que compõe o eixo de disciplinas optativas.

A Educação e Diversidade: gênero, raça/etnia e homoafetividade é outra disciplina que compõe o eixo das disciplinas Optativas. A ementa enuncia:

O conceito de diversidade e a sua incidência no mundo atual e no contexto escolar. Racismo, preconceito, discriminação e desigualdades. Machismo, misoginia, feminismo e o tratamento de gênero na escola. Diferença e homoafetividade” (UNIOESTE 2017, p.78).

A disciplina trata da diversidade no contexto escolar destacando o racismo e suas manifestações direta como o preconceito, a discriminação e as desigualdades, problemáticas estruturais e deletérias na sociedade brasileira, baseada na linguagem de classe e de cor no Brasil, necessárias a formação de professores. A ementa menciona conteúdos relacionados ao machismo, misoginia, feminismo e o tratamento de gênero na escola, além da diferença e homoafetividade, trazendo a tona a violência de uma sociedade patriarcal, racista, misógina, sexista, machista que dizimou e silenciou (não ditos) crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos da sociedade brasileira.

Segundo Guimarães (1995, p. 27), “[...] a linguagem de classe e de cor sempre foi usada de modo racializado. Tanto a tonalidade da pele quanto outras cromatologias figuradas “naturalizaram” enormes desigualdades [...]”. Isso traz à tona a generalização do racismo, que constrói, discursivamente, imaginários sociais sobre a população negra, sendo colocada em desvantagem por causa da cor da pele, numa incomensurável violência.

Em síntese, a ementa apresenta conteúdos sobre a diversidade no mundo e no contexto escolar, problematizando o racismo estrutural e seus desdobramentos nocivos a sociedade brasileira como o preconceito, a discriminação e as desigualdades raciais. A ementa amplia as relações dialógicas, do eu e do outro, trata conceitualmente a diversidade e dialoga sobre/com as diferenças (relações de gênero, homoafetividade, feminismos, machismo), ressignificando estruturalmente os saberes, as práticas sociais na formação docente.

O PPC de Letras a despeito de citar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é necessário aporte teórico no processo formativo para o trato da temática étnico-racial, conforme prescreve as DCNERER. A implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no sistema educacional brasileiro são sancionadas como marco significativo no reconhecimento e valorização das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas. De modo, que ainda necessitam ser inseridas substancialmente nas disciplinas do Curso de Letras da UNIOESTE.

Assim, evidencia-se, ainda, um distanciamento das contribuições históricas e culturais afro-brasileiras, africanas e indígenas nos cursos de licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa foi possível perceber que mesmo após transcorridas duas décadas da promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e Diretrizes Curriculares que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, ainda é necessário um esforço permanente para modificar os currículos que estruturam a formação inicial de professores. Logo, é indispensável (re)pensar pesquisas, questionar os paradigmas curriculares eurocêntricos que silenciam a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na formação de professores de língua Inglesa, Portuguesa, Espanhola e Italiana.

A partir do desenho curricular da UNIOESTE, identificou-se alguns resultados sobre a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação de professores de Letras:

- A EREER é tratada de maneira transversal com discussões tangenciais nas disciplinas obrigatórias de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado dos cursos de Letras Português, Inglês, Italiano e Espanhol;
- Na Habilitação de Letras Português identificou-se a existência de disciplinas que tratam especificamente das influências das culturas afro-brasileiras e africanas, destacando-se: Cultura Brasileira, Literatura Infantil e Juvenil e Estudos Linguísticos II;
- A EREER nas disciplinas Optativas apresenta conteúdos estruturais sobre a temática étnico-racial, especificamente nas disciplinas de Literatura Afro-brasileira e Africana e Educação e Diversidade: gênero, raça/etnia e homoafetividade. Logo, é possível compreender que as disciplinas optativas que versam sobre a EREER, podem ou não ser ministradas durante a formação inicial de professores e dependem exclusivamente daqueles que têm interesse na temática;
- As disciplinas optativas que tratam estruturalmente da EREER podem ser excluídas do currículo de formação de professores. Devido o quantitativo de uma disciplina Optativa

- No currículo de formação de professores de Língua Portuguesa, Inglesa, Italiana e Espanhola, na distribuição anual das disciplinas do curso, identificou-se um conjunto de cinquenta e três disciplinas optativas, desse quantitativo somente é ofertada uma disciplina eletiva, no 4º ano, durante a formação. Essa configuração na distribuição das disciplinas do curso implica em possibilidades remotas da oferta efetiva da EREER no Curso de Letras.

Conclui-se que o currículo do Curso de Letras de formação bilíngue invisibiliza a Educação das Relações Étnico-Raciais, tendo sua inserção estrutural em disciplinas de caráter optativo, que nem sempre são ofertadas pelo curso. Portanto, é necessário refletir e questionar o currículo eurocêntrico, para garantir uma abordagem contextualizada sobre a EREER. O objetivo de formar professores que desenvolvam uma consciência crítica, de reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, ainda se configura como uma realidade distante na formação do egresso da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ABRAMOVICH, Fanny. “Por uma arte de contar histórias” In: **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. SP: Scipione, 1997.
- APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2ª ed. revista. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Edição. HUCITEC. 2006.
- BRASIL. Lei nº 11.645 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 10 nov 2021.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira", e dá

outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 10 nov 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2019. Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 23 out 2020.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2019.

BRASIL. LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil In: **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CANDAU, V. M. **Indagações sobre o Currículo: currículo, conhecimento e cultura.** MEC/SEB, Brasília, 2007.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos.** Educar em Revista, Curitiba, 2018.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Nazaré Baía. **Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores.** Educar em Revista, 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 2d. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2010.

CHADAREVIAN, Pedro C. **Elementos para uma crítica da teoria neoclássica da discriminação.** Revista Soc. Bras. Economia Política, Rio de Janeiro. 2006.

EVARISTO, Conceição. **Da representação à auto-apresentação da mulher negra na literatura brasileira.** Revista Palmares, ano 1, v. 1, p. 52-57. 2005. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/revista01.pdf>. Acesso em: 8 out. 2020.

_____. **Literatura Negra: uma poética da nossa afro-brasilidade.** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31. 2009.

FURTADO, Cláudio Alves e SANSONE, Lívio. **Lutas pela memória em África**. Salvador: EDUFBA, 2019.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Rev. Bras. Educ. 2003.

_____. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. In: Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o Poder**. Movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

IANNI, Octavio. **Literatura e consciência**. Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros, 1988.

LAJOLO, Marisa Philbert; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Reinações de Monteiro Lobato: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Brasília, FUNAG, 2012.

MENDES, Rogério. **A voz hispânica da África**. Revista Continente, 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2005.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**. Currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

_____, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?** Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/> Acesso em 30 de outubro de 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais** – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2009

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. – 3.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista De Educação PUC-Campinas, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 9. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, p, 155-172, 2011.

SANTOS, R. A., Neves, J. d'Darc de V., Pereira, M. da S. (2020). Representações sociais de docentes sobre relações étnico-raciais na Educação Básica na Amazônia. **Revista Teias**, 21(62), 217–236. Disponível em: e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49725 Acesso em 8 out. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SIPRIANO, B. F.; GONÇALVES, J. B. C. **O conceito de vozes sociais na teoria bakhtiniana**. Revista Diálogos, Cuiabá, v. 5, n. 1, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade**. História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. Tradução. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____ e LAJOLO, Marisa. **Reinações de Monteiro Lobato: uma biografia**. 1ª ed. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930). Tradução de Donaldson M. Garschagen. 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

UNIOESTE. RESOLUÇÃO Nº 017/99-COU. Aprova o novo Estatuto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, 1999.

UNIOESTE. RESOLUÇÃO Nº 214/2015-CEPE, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2015. Aprova, para aplicação gradativa a partir do ano letivo de 2016, o Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em Letras – Licenciatura, da Unioeste/Campus de Cascavel, 2015.

Recebido : 09 de fevereiro de 2023.

Aprovado: 30 de novembro de 2023.

Publicado: 1 de janeiro de 2024.

Autoria:

Raquel Amorim dos Santos

Instituição: Docente da Universidade Federal do Pará - UFPA, Faculdade de Pedagogia - FAPED, do Campus Universitário de Castanhal - CUNCAST e do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), Campus de Bragança (UFPA). Líder do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Africanos - NEAB/UFPA e Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais - GERA/UFPA.

E-mail: rakelamorim@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6933-9083>

País: Brasil

Carmen Teresinha Baumgartner

Instituição: Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras - Mestrado Profissional/PROFLETRAS, e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras/PPGL, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

E-mail: carmen.baumgartner@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3340-1866>

País: Brasil

Samara Ferreira da Silva

Instituição: Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Universitário de Castanhal – CCAST, Bolsista PIBIC – CNPQ.AF.

E-mail: samara.conde@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1417-2180>

País: Brasil