

ANÁLISE BAKHTINIANA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS PLANOS DE ENSINO DE LETRAS, UNIOESTE

ANÁLISIS BAJTINIANO Y EDUCACIÓN ÉTNICO-RACIAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LETRAS, UNIOESTE

BAKHTINIAN ANALYSIS AND ETHNIC-RACIAL EDUCATION IN THE CURRICULUM PLANS OF LANGUAGE STUDIES, UNIOESTE

Recebido em: 17/10/2024

Aceito em: 18/12/2024

Publicado em: 28/12/2024

Raquel Amorim dos Santos¹
Universidade Federal do Pará

Carmen Teresinha Baumgärtner²
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Samara Ferreira da Silva³
Universidade Federal do Pará

Resumo: Esta pesquisa visa analisar os planos de ensino de cursos de Letras e suas discursividades, sob a perspectiva da análise do discurso bakhtiniana, para identificar as relações étnico-raciais. Nosso objetivo é compreender como a formação de professores de Letras incorpora essas relações com base nos princípios legais antirracistas (Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e Diretrizes Curriculares). Utilizamos pesquisa documental e bibliográfica, com abordagem qualitativa e análise dialógico-discursiva, baseada em Bakhtin (2006). Nossa questão norteadora foi: “Quais enunciados viabilizam educação para as relações étnico-raciais nos planos de ensino das licenciaturas de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná?”. Concluímos que os planos de ensino não abordam de forma aprofundada as propostas das leis antirracistas.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Análise do Discurso; Licenciatura em Letras.

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo analizar los planes de enseñanza de las carreras de Literatura y sus discursividades, desde la perspectiva del análisis del discurso bajtiniano, para identificar relaciones étnico-raciales. Nuestro objetivo es comprender cómo la formación de profesores de Literatura incorpora estas relaciones basadas en principios jurídicos antirracistas (Leyes 10.639/2003, 11.645/2008 y Directrices Curriculares). Se utilizó una investigación documental y bibliográfica, con enfoque cualitativo y análisis dialógico-discursivo, basada en Bakhtin (2006). Nuestra pregunta orientadora fue: “¿Qué enunciados posibilitan la educación para las relaciones étnico-raciales en los planes de enseñanza de las carreras de Letras de la Universidad Estadual del Oeste de Paraná?” Concluimos que los planes docentes no abordan en profundidad las propuestas de leyes antirracistas.

Palabras clave: Relaciones Étnico-Raciales; Análisis del Discurso; Licenciatura en Letras.

¹Docente 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). E-mail: rakelamorim@yahoo.com.br

²Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel do Curso de Letras, e do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: carmen.baumgartner@yahoo.com.br

³Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Universitário de Castanhal – CCAST, Bolsista PIBIC – CNPQ/AF. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Africanos - NEAB/UFPA. E-mail: samcond.sc@gmail.com

Abstract: This research aims to analyze the teaching plans of Literature courses and their discursivities, from the perspective of Bakhtinian discourse analysis, to identify ethnic-racial relations. Our objective is to understand how the training of Literature teachers incorporates these relationships based on anti-racist legal principles (Laws 10,639/2003, 11,645/2008 and Curricular Guidelines). We used documentary and bibliographical research, with a qualitative approach and dialogical-discursive analysis, based on Bakhtin (2006). Our guiding question was: “Which statements enable education for ethnic-racial relations in the teaching plans of Literature degrees at the State University of Western Paraná?”. We concluded that the teaching plans do not address the proposals for anti-racist laws in depth.

Keywords: Ethnic-Racial Relations; Discourse Analysis; Degree in Literature.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa⁴ analisa as relações dialógicas e ideológicas presentes no discurso dos Planos de Ensino sobre as relações étnico-raciais dos cursos de Letras de formação em Língua estrangeira e materna - Português, Italiano, Espanhol e Inglês da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). O curso de Letras, da instituição, tem como objetivo formar profissionais aptos a identificar questões relevantes no contexto em que atua, utilizando diferentes dimensões técnicas, políticas, teóricas e humanas com ênfase na especificidade na área de formação (UNIOESTE, 2017).

A Lei 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no 9.394/96), “[...] reconhece a urgente necessidade do resgate de valores identitários africanos e das contribuições de afrodescendentes ao processo de formação da sociedade brasileira” (SANTOS; SILVA; COELHO, 2014, p. 113). As autoras ainda, afirmam: “[...] A implementação da Lei Federal no 10.639/2003 e das DCNERER vem somar as demandas do movimento negro, bem como de intelectuais e de outros movimentos sociais na luta pela superação do racismo e da discriminação racial [...]” (ibidem, 2014, p. 121).

As Leis 10.639/2003, 11.645/2008, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), entre outras suscitaram grandes debates acerca da implementação da história e cultura negra e indígena no currículo escolar e na formação de professores das Instituições de ensino brasileira (BRASIL, 2023).

Refletir sobre o currículo na perspectiva antirracista é compreendê-lo a partir de matrizes curriculares sobre a diversidade étnico-racial, a 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

⁴Materialidade do Projeto de Pesquisa Política de Currículo e Relações Étnico-Raciais: Formação Inicial de Professores nos Cursos de Licenciatura de Universidades Públicas Brasileiras, coordenado pela Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos, Faculdade de Pedagogia, Campus de Castanhal, da Universidade Federal do Pará (UFPA), tendo como bolsista de Iniciação Científica Samara Ferreira da Silva.

pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003). Nesse sentido, Gomes (2007, p. 17) corrobora: “Mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo”, contribuindo para o enfrentamento do racismo estrutural, discriminação e preconceito racial cristalizados no imaginário social.

Segundo Coelho e Coelho (2021) é crucial refletir sobre a formação inicial de professores e a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena para o enfrentamento dos preconceitos e seus desdobramentos nocivos à sociedade.

Por isso, a formação de professores deve ser um processo contínuo, político e de inclusão da diversidade étnico-racial, temática historicamente silenciada na proposta curricular das Instituições de ensino. Para Imbernón,

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

Imbernón (2010) assegura que a formação do professor reflexivo constrói-se na/para mudança, possibilitando uma autonomia entrar em contato com a cultura”. Desse modo, o conhecimento escolar é objeto privilegiado, relevante e decisivo do campo do currículo, posto que “[...] uma escola “sem conteúdos” culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida” (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

Apple (1995, p. 59) pondera que os conteúdos presentes no currículo fazem “[...] parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. Corrobora que essa seleção apresenta uma inclinação ou tendência que não é estática, mas influenciada pela interação social, que determina o que será ensinado e aprendido.

À medida que o currículo mostra-se seletivo e influenciado pelas forças e perspectivas de um determinado grupo, cabe aos professores uma postura crítica em suas práticas, sustentadas por um projeto humano e emancipatório, que implica em “[...] projetos políticos-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social” (PIMENTA, 1999, p. 31).

Pimenta (1997, p. 13) ainda destaca a importância da formação de professores críticos, reflexivos com consciência e sensibilidade social. Tal formação exige “[...] educá-los como

intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia”. A formação inicial de professores interpela o desenvolvimento de um olhar reflexivo disposto a questionar, problematizar e transformar os conteúdos. Para tanto, a formação docente deve estar alinhada à liberdade e à democracia, para que sejam incentivados na busca da igualdade, da justiça e do respeito à diversidade étnico-racial. A formação acadêmica profissional compartilhada, o protagonismo de sua prática, a partilha de diversos conhecimentos em diferentes contextos. O autor afirma ainda que a prática docente “[...] se transforma na possibilidade de criar espaço de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com incerteza” (Ibidem 2010, p. 19).

Para Pimenta (1997) a formação de professores é uma ação intelectual e reflexiva que resulta em práticas docentes emancipatórias. É importante considerar a prática social como a origem da formação docente. Esta formação deve estar voltada para o processo de humanização dos alunos, para o desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes e dos valores. O currículo influencia diretamente na formação de professores, posto que orienta o quê saber e o quê ensinar, constituindo-se como uma prática dialógica entre os agentes sociais da escola por meio de seus conteúdos, de seu formato e de suas práticas.

A linguagem, nesse contexto, é considerada uma ferramenta dialógica, resultado da interação entre sujeitos. Para Voloshinov/Bakhtin (1976), o discurso compreende duas partes: a palavra, que constitui-se pelo contexto extraverbal, que abrange o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação, incluindo a avaliação comum. A segunda, a instância presumida, que influencia a construção do sentido compartilhado, mesmo não sendo verbalizado. Portanto, os discursos dos planos de ensino não são tratados como objetos isolados, mas como materiais que expressam horizontes, concebidos e influenciados pelo contexto histórico, político e social. Para tanto, utilizou-se os Planos de Ensino cujos ementários tratam da temática das relações étnico-raciais.

Nos Planos de Ensino do Curso de Letras, identificou-se apenas 11 (onze) disciplinas de um universo de 116 elencadas no PPC a partir da seguinte matriz curricular: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e respectivas literaturas I e II; Tópicos de Cultura Hispânica; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Italiana e Respectivas Literaturas I e II; Cultura Brasileira; Literatura Infantil e Juvenil; Estudos Linguísticos II; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Literaturas em Língua Portuguesa; Literatura Afro-brasileira e Africana; Educação e Diversidade: gênero, raça/etnia

e homoafetividade. No entanto, tivemos acesso a 8 (oito) Planos de Ensino⁵, das disciplinas: Estudos Linguísticos II, Literatura Infantil e Juvenil, História e Formação da Língua Portuguesa, Cultura Brasileira, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Respectivas Literaturas I e II e Tópicos de Cultura Hispânica que foram objeto de análise, a fim de averiguar como as Relações Étnico-Raciais são incluídas na formação dos professores de Letras. Assim, identificou-se as unidades temáticas, os conteúdos programáticos e seus termos/conceitos (palavras/discursos) que versam sobre as Relações Étnico-Raciais.

De acordo com Bakhtin (2002) cada palavra abarca um contexto e os sentidos das palavras são atualizados pelos interlocutores, sendo assim, carrega consigo intenções que emergem na interação verbal entre sujeitos (sentido axiológico - interação conteúdo/forma) e o contexto verbal, em que os sujeitos são autores do discurso, gerando novos sentidos e significados que são sempre renováveis a cada novo contexto. Nesse sentido, o Plano de Ensino é um documento de sentido em que ocorre a interação dialógica entre os sujeitos que [re]criam um contexto verbal que envolve um constitutivo didático mediado pelas interações verbais entre docentes, disciplinas, os planos de ensino, as aulas e os discentes.

Este artigo está dividido em duas partes: a primeira parte introdutória versa sobre a formação de professores, currículo e relações étnico-raciais e os aspectos metodológicos. A segunda realiza-se a análise das discursividades dos planos Letras de formação em Língua estrangeira e materna - Português, Italiano, Espanhol e Inglês.

CAMINHO METODOLÓGICO E ANÁLISE BAKHTINIANA DA EREER NOS PLANOS DE LETRAS DA UNIOESTE

A pesquisa é de abordagem qualitativa, em sua fundamentação, pois se baseia na dinâmica entre o mundo real e o sujeito, onde o pesquisador atua como descobridor ativo dos significados, das ações e relações sociais (CHIZZOTTI, 2010). O estudo, a partir de uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, investiga as relações étnicoraciais na formação de professores a partir da análise de Planos de Ensino do curso de Letras Português, Italiano, Espanhol e Inglês da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Para Lüdke e André (1986, p. 39) na pesquisa documental “[...] os documentos são fonte poderosa de evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”

⁵Até o momento da redação deste artigo, não recebemos os planos de ensino das disciplinas de Literatura Brasileira I, Literatura Hispano-americana I e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Italiana e Respectivas Literaturas I e II. Também, torna-se necessário mencionar que as disciplinas Literatura Afrobrasileira e Africana, Educação e Diversidade: gênero, raça/etnia e homoafetividade, não possuem planos de ensino, pois em nenhum momento foram ofertadas no curso.

(LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39), como fontes de evidência não reativas, de baixo custo e que fornecem informações sobre este contexto específico da formação docente.

Para análise dos Planos de Ensino de Letras de Língua estrangeira e materna serão considerados as seguintes etapas metodológicas: a) Leitura dos Planos de Ensino das disciplinas elencadas na organização curricular do PPC e disponíveis para a análise. Nesses documentos foi realizada a leitura na íntegra, para compreender a formação de professores de Letras que incorporam as relações étnico-raciais a partir dos princípios legais antirracista. Os dados foram analisados a partir da análise do discurso com base em Bakhtin (2006) que compreende a linguagem como elemento constituinte das interações sociais, impregnada pelas relações dialógicas, que não podem ser separadas do campo do discurso (língua como fenômeno integral concreto).

Neste sentido, a análise dos Planos de Ensino baseia-se na Teoria da Filosofia da Linguagem Bakhtiniana. Os dados serão analisados considerando a linguagem como elemento constituinte das interações sociais impregnadas por relações dialógicas. Esta concepção de discurso é fundamental para compreender como a formação de professores e as relações étnico-raciais são significadas nos Planos de Ensino. Logo, a análise utiliza-se de conceitos como enunciado. O enunciado é compreendido como a unidade real da comunicação discursiva bakhtiniana reflete e refrata a realidade ideológica, indissociável dessa função.

As Relações Étnico-Raciais buscam estabelecer caminhos para a reeducação e convívio entre negros e brancos na sociedade brasileira com vista à promoção da igualdade, fortalecimento e respeito à diversidade étnico-racial, as identidades negras e indígenas, de modo a reconhecer e valorizar as contribuições históricas e socioculturais na formação da sociedade brasileira.

DISCURSIVIDADES E ANÁLISE DO DISCURSO DOS PLANOS DE ENSINO LETRAS DE FORMAÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E MATERNA - PORTUGUÊS, ITALIANO, ESPANHOL E INGLÊS

O Projeto Pedagógico de Curso (PCC) de Letras - UNIOESTE, criado em 2017⁶, apresenta três habilitações adequadas à formação do profissional de Língua estrangeira e materna: a) Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, com suas respectivas literaturas; b) Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, com suas respectivas literaturas; c) Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Italiana, com suas respectivas

⁶Aprovado na Resolução nº 214/2015 - CEPE e alterado pela resolução nº 313/2017- CEPE

literaturas. O PCC possui uma carga horária de 3.396 horas distribuídas em 116 disciplinas e seis ementários que são a base para as três habilitações para a formação de profissionais de Língua estrangeira e materna, assim, descritas: I. Ementário das disciplinas de Língua Portuguesa, II. Ementário das disciplinas da área de Literatura, III. Ementário de Língua Inglesa, IV. Ementário de Língua Espanhola, V. Ementário da área de Língua Italiana e VI. Ementário das disciplinas Optativas.

As disciplinas obrigatórias são basicamente relacionadas ao conteúdo que abrange a Língua Portuguesa e Literatura, que são comuns a todas habilitações. Enquanto as disciplinas que possuem em seu cerne tópicos específicos sobre a Língua Inglesa, a Língua Espanhola e a Língua Italiana são estudadas conforme a habilitação escolhida pelo discente. Logo, torna-se crucial analisar os Planos de Ensino a partir de disciplinas que incluem a educação das relações étnico-raciais na formação de professores de Letras e entender de que forma a instituição está cumprindo as diretrizes legais (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).

A ERER NOS PLANOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

As disciplinas de Língua Portuguesa que tratam sobre o campo dos Estudos Literários e Estudos Linguísticos são disciplinas que compõem a formação básica de todos os professores de Letras - Português, Italiano, Espanhol e Inglês. No ementário das disciplinas de Língua Portuguesa, encontram-se duas disciplinas que versam sobre a cultura negra em suas ementas: Estudos Linguísticos II (Tabela 1) e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Literaturas em Língua Portuguesa organizadas em unidades temáticas, essas são obrigatórias para todas as habilitações (Inglês, Espanhol e Italiano).

Tabela 1 – Planos de Ensino dos Estudos Linguísticos com indícios da ERER, Letras/UNIOESTE.

DISCIPLINAS	C.H	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ENUNCIADOS
Estudos Linguísticos II	68h	“Linguística Aplicada e decolonialidade no ensino de línguas”; “Formação de professores de línguas e decolonialidade” (Plano de Ensino, 2022).	Linguística Aplicada na perspectiva da decolonialidade; Formação de Professores de Línguas no contexto da decolonialidade.

<p>História e Formação da Língua Portuguesa</p>	<p>“Colonização linguística: tensão entre línguas europeias, indígenas e africanas”; “Línguas Crioulas de base portuguesa: aproximações entre Brasil e África;” “Quilombo Cafundó e a Comunidade de fala de Helvécia-BA”. (Plano de Ensino, 2022).</p>	<p>Processo de colonização e tensões entre línguas: europeias, indígenas e africanas; Línguas Crioulas: aproximações Brasil e África; Quilombo e Comunidade de Fala</p>
---	--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos Planos de Ensino de Letras/UNIOESTE/2024.

As disciplinas do campo da linguística mencionam a EREER estruturalmente no conteúdo programático das disciplinas: Estudos Linguísticos II e História e Formação da Língua Portuguesa. Os Estudos Linguísticos II incluem a decolonialidade no ensino de línguas e na formação de professores de línguas a partir do diálogo com autores do campo teórico da Linguística Aplicada.

A disciplina de História e Formação da Língua Portuguesa visa o reconhecimento da importância dos saberes tradicionais ao incluir o Quilombo Cafundó e a Comunidade de Fala de Helvécia na Bahia. As DCNERER destacam a necessidade da compreensão sobre os acontecimentos das localidades para a valorização da diversidade étnico-racial. Nesse contexto, as Diretrizes definem que o ensino de História Afro-brasileira deve abranger iniciativas e organizações negras, abarcando a história dos quilombos e remanescentes de quilombolas, que contribuem para o desenvolvimento de diversas comunidades tradicionais e regiões.

Para Carvalho (2019) a abertura da universidade para as comunidades remanescentes e tradicionais ajudam a refletir sobre

(...) o racismo epistêmico das disciplinas acadêmicas baseadas exclusivamente nos saberesA prática docente em diálogo com os conhecimentos socioculturais, memórias, ancestralidade, tradição e oralidade com as lideranças das comunidades acadêmica e quilombola contribui para o combate ao racismo, preconceitos (sociais, raciais e linguísticos) e a discriminação, ampliando a visão e formação dos discentes, que podem incluir os aspectos da diversidade étnico-racial e variedades linguísticas presentes nessas realidades multiculturais.es europeus e ministradas por professores brancos em sua esmagadora maioria. Com esse quadro de ruptura do racismo acadêmico em seu corpo discente, surgiu uma pressão por mudanças no perfil epistêmico na docência e nos currículos, com a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena e com a participação de mestres tradicionais em aulas nas licenciaturas interculturais indígenas e licenciaturas acadêmicas regulares. A presença desses mestres no espaço universitário possibilitou aos acadêmicos o aprendizado desses saberes vivos diretamente com os guardiões dessas tradições, contribuindo na desconstrução do imaginário de que os saberes válidos

academicamente estão necessariamente capturados pela lógica da palavra escrita (CARVALHO, 2019).

A prática docente em diálogo com os conhecimentos socioculturais, memórias, ancestralidade, tradição e oralidade com as comunidades acadêmicas e quilombolas contribui para o combate ao racismo, preconceitos (sociais, raciais e linguísticos) e a discriminação, ampliando a visão e formação dos discentes, que podem incluir os aspectos da diversidade étnico-racial e variedades linguísticas presentes nessas realidades multiculturais.

Para Pimenta (1997) a prática docente deve ultrapassar a passividade das estruturas tradicionais, enveredando contextos que estimulem o protagonismo docente na formação inicial reflexiva na perspectiva de uma didática inovadora que ainda não se configura teoricamente na prática docente.

No Plano de Ensino, portanto, é necessário contemplar uma didática fundamental que considere a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, considerando as dimensões humana, técnica e político-social. Nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social (CANDAU, 1988).

Para Pimenta (1997, p. 11) isso exige escolhas e critérios na seleção dos saberes trabalhados na formação dos professores, além de seus processos e resultados. Assim, afirma: “A prática de documentação, no entanto, requer que se estabeleçam critérios. [...] Documentar o quê? Não tudo. Documentar as escolhas feitas pelos docentes (o saber que os professores vão produzindo nas suas práticas), o processo e os resultados.”

Nos Planos de Ensino de Estudos Linguísticos II e História e Formação da Língua Portuguesa percebeu-se que há um rompimento estrutural entre as ementas e os planos de ensino no tocante à unidade temática da decolonialidade e das influências negras sobre as línguas no âmbito da linguística e da formação de professores (SANTOS, BAUMGARTNER, FERREIRA, 2024).

Para Mignolo (2005) a colonialidade do saber está ligada a um sistema de poder fruto da expansão europeia do século XVI. Esse sistema possui uma visão eurocêntrica que foi imposta universalmente, ou seja, está incutida de forma estrutural ao mundo moderno. A colonialidade afeta a epistemologia, pois influencia na disseminação do conhecimento, impondo uma lógica hegemônica e uma visão limitada sobre a realidade.

Os Estudos Linguísticos exploram a linguística aplicada sob a perspectiva decolonial, desafia a estrutura de poder e a violência simbólica. Mignolo a esse respeito afirma:

[...] já não é possível conceber a modernidade sem a colonialidade, o lado silenciado pela imagem reflexiva que a modernidade (por ex.: os intelectuais, o discurso oficial do Estado) construiu de si mesma e que o discurso pós-moderno criticou do interior da modernidade como auto-imagem do poder (MIGNOLO, 2005, p. 37).

A linguagem é utilizada como uma das principais ferramentas do colonialismo, pois a lógica monotópica eurocêntrica compreende o papel da linguagem, como um meio de comunicação poderoso, responsável por categorizar, classificar, hierarquizar etnias e seus conhecimentos (MIGNOLO, 2005). Isso percebe-se quando ocorre a imposição do colonizador (colonização linguística), que considera uma língua superior em detrimento das outras línguas.

Assim, ocorre a violência epistêmica com a destruição, a desvalorização, a inferiorização e a marginalização de conhecimentos das culturas e línguas consideradas inferiores. Para Fanon (2008) falar bem uma língua não está ligado apenas ao uso correto da gramática e das formas dela, mas principalmente em carregar uma cultura e o legado de uma civilização.

No âmbito da linguística aplicada, é necessário compreender o ensino decolonial como a oportunidade da recuperação de saberes e práticas culturais antes esquecidas ou negligenciadas. Além de recuperar a autoestima e as identidades apagadas do currículo. De acordo com Silva (2003), a discussão sobre identidades negadas e silenciadas é essencial no contexto educacional, no intuito de promover a criação de um ambiente educacional mais justo, igualitário e acolhedor.

O campo epistemológico da língua e linguagem, sob a visão decolonial, historicamente enfrenta intensos debates com a lógica universal eurocêntrica. Contudo, a formação docente necessita dessa diversidade epistêmica, para reconhecer a importância dos diversos saberes e as formas de conhecimento historicamente marginalizados e silenciados. Para Mignolo (2005) é necessária a justiça cognitiva, que envolve a redistribuição dos cânones, que democratizam o poder epistêmico, onde não se esconde conhecimentos, mas inclui diversificados saberes.

Após análise das disciplinas Estudos Linguísticos II e História e Formação da Língua Portuguesa, em síntese revelam que há necessidade de repensar e incluir em maior contingente de disciplinas os aspectos sobre as influências negras e indígenas de forma estrutural no currículo do Curso de Letras - Língua estrangeira e materna. Constatou-se a

existência do poder simbólico⁷, um poder invisível, centralmente eurocêntrico na maioria das ementas e Planos de Ensino das disciplinas obrigatórias do campo linguístico.

No entanto, evidencia-se a existência de conteúdos programáticos que trazem a cultura negra a partir da Linguística Aplicada na perspectiva decolonial, capilarizando o processo de colonização e as tensões entre as línguas europeias, indígenas e africanas e potencializando as discussões sobre as línguas criolas, numa aproximação do Brasil com a África e ainda visibilizando a discussão sobre Quilombo e Comunidade de Fala, especificamente na Bahia, corroborando para um currículo antirracista na formação de professores de línguas na Educação Básica.

Nos Planos de Ensino das disciplinas obrigatórias a todas as habilitações de Letras, examinou-se a área de Literatura de Língua Portuguesa (Tabela 2), que versam sobre a Educação Étnico-Racial em suas ementas, destacando-se as disciplinas de Literatura Infantil e Juvenil e Cultura Brasileira.

TABELA 2 – PLANOS DE ENSINO DOS ESTUDOS LITERÁRIOS COM INDÍCIOS DA ERER, LETRAS/UNIOESTE.

DISCIPLINAS	C.H.	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ENUNCIADOS
Literatura Infantil e Juvenil	68H	“Proposição de leituras, análises e propostas de atividades pedagógicas com obras literárias infantis e juvenis de modo geral, mas também com aquelas que abordam temas relacionados à afrobrasilidade, as questões indígenas e ambientais” (Plano de Ensino, 2022).	Obras literárias infanto juvenil, afrobrasilidade, indígenas e ambientais.
Cultura Brasileira		“Conceitos de cultura, de cultura brasileira, de cultura afro-brasileira e indígena.” “As etnias e as raízes sócio-culturais que contribuíram para a formação da cultura brasileira.” “Etnias – papel das etnias indígenas e negras na formação da cultura brasileira” “Formação étnica e cultural brasileira; políticas, instituições práticas da cultura no Brasil;” “Expressões da cultura afro-brasileira e outras expressões” (Plano de Ensino, 2022).	Cultura brasileira e afro-brasileira as etnias e as raízes sócio-culturais Formação étnica e cultural brasileira e Cultura afro-brasileira

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos Planos de Ensino de Letras/UNIOESTE/2024.

⁷ Para Bourdieu (1989, p. 188) o Poder Simbólico é a imposição de um poder arbitrário que reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder. Onde a linguagem constitui um dos sistemas simbólicos do poder estruturante, por ser estruturada, na construção e manutenção do poder simbólico.

A disciplina de Literatura Infantil e Juvenil de acordo com o Plano de Ensino tem como objetivo geral promover estudos sobre os aspectos e concepções que tange o ensino de literatura infantiljuvenil. E, especificamente destaca a importância da literatura no desenvolvimento da leitura nas etapas do ensino fundamental e médio e oportunizar conhecimento e reflexões sobre a literatura infantil e juvenil afro-brasileira e indígena.

O Plano do Ensino busca identificar as tendências atuais da literatura infanto juvenil, que inclui: a literatura de massa, os diferentes gêneros literários (fábulas, poemas, contos, entre outros). Esta disciplina através do plano de ensino visa estimular o estudo sistemático de outros gêneros literários e da arte da contação de histórias. Procura incluir em suas temáticas a exploração da literatura afro-brasileira e indígena no âmbito infanto juvenil, para assim introduzir as discursividades das obras que abrangem a afrobrasilidade, questões indígenas e ambientais, para preparar o egresso para o trato da Literatura no Ensino Fundamental II e Médio. A disciplina busca compreender o contexto sócio-histórico das obras de literatura, para o desenvolvimento da análise crítica da literatura, fomentando o desenvolvimento da habilidade de leitura e na alfabetização no âmbito literário de crianças e adolescentes.

No Plano de Ensino a avaliação da disciplina abarca a análise de textos e obras infanto Juvenis, produção textual onde o aluno deve desenvolver questões sobre a evolução da literatura e sua transformação ao longo da história e um Seminário abordando as obras literárias infantil e juvenil, incluindo temáticas afro-brasileira e indígenas como proposta para aplicação em sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana enfatizam a necessidade de incluir a literatura em atividades curriculares, disciplinas (Educação Artística, Literatura e História do Brasil) e atividades não-curriculares (manifestações artísticas e culturais). A literatura é mencionada como uma das ferramentas que abrange conteúdos a serem estudados no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A literatura transmite conhecimentos, valores e experiências relacionadas à história e à cultura negra.

Para Bakhtin (2006) a literatura interpela a interação verbal, pois retrata as tendências sociais em uma determinada época e grupo social, ou seja, estrutura a linguagem literária permeada pelas dinâmicas sociais, que atribuem significado às palavras com conteúdos, significados ideológicos ou vivenciais.

Para Evaristo (2009) a literatura reflete a identidade de um povo, portanto está ligada a resistência cultural, pois existe uma poética que denuncia as desigualdades e o racismo no

Brasil, causando um movimento de afirmação das identidades negras, além de valorizar a cultura afro-brasileira. A autora, ressalta que a literatura é capaz de resgatar a história e memória do povo negro, ao rememorar obras de escritores, a história de líderes e heroínas contra a escravidão. A literatura reafirma a ancestralidade africana e suas influências sobre as tradições culturais na identidade afrodescendente brasileira.

A análise do Plano de Ensino da disciplina de Literatura Infantil e Juvenil revela a necessidade da inclusão dos aspectos relacionados às influências negras de forma estrutural no currículo de formação docente em outras disciplinas do campo da literatura. Conforme as DCNERER as disciplinas com temáticas relacionadas à Literatura e História do Brasil devem incluir a literatura negra no currículo escolar e nos cursos de formação de professores, visando o reconhecimento da história negra, dos movimentos de resistência, a ancestralidade africana, para o enfrentamento do racismo estrutural e para a afirmação da identidade afrodescendente.

O Plano de Ensino da disciplina Cultura Brasileira propõe uma abordagem das fontes que influenciaram a formação sociocultural do povo brasileiro, assim abrange as contribuições dos povos negros e indígenas: mitos, religiões, música e dança que se aglutinaram na formação da identidade nacional. A disciplina pretende incluir pressupostos históricos e metodológicos que auxiliam na compreensão das representações culturais e educação ambiental.

A disciplina Cultura Brasileira trata de dez temáticas que se desdobram sobre a etimologia e a história da etiqueta semiótica cultural, a fim de compreender os aspectos que caracterizam a cultura erudita e popular. Visa um estudo sobre as fontes socioculturais que influenciaram a formação do povo brasileiro em diversas dimensões. Compreende um estudo que abrange o papel das etnias negras e indígenas na construção da cultura brasileira. Abarca discussões sobre os conceitos de nacionalismo, cultura de massa, emprego dos valores estrangeiros integrados à realidade brasileira, hierarquização cultural e aporias (branqueamento, racismo, hierarquização, elitismo, autoritarismo, misoginia, machismo, feminicídio e homofobia).

Ortiz (1991) compreende a cultura brasileira como a interseção de três culturas: a branca, a negra e a indígena. A cultura é o conjunto de práticas, valores, crenças e símbolos compartilhados por um grupo social, influenciados pela dinâmica dos fatores sociais, políticos e econômicos, que resultam na diversidade e pluralidade cultural. A cultura indígena abarca todos os povos originários e a cultura afro-brasileira, apresenta o teor ancestral das tradições

africanas, ambas influenciaram a música, dança e religiosidade. Nesse sentido, o autor destaca o papel fundamental destas etnias na formação da cultura brasileira e da sociedade.

A mestiçagem, no entanto, apresenta um dilema racial para a formação da cultura brasileira, com o surgimento do mito da democracia racial onde a identidade nacional se realiza no homem brasileiro, que é apresentado com espírito cristão, democrata por formação, que preza pela liberdade e autonomia. Desta forma, o mito, sugere a existência de uma convivência harmoniosa, que eliminou os preconceitos raciais e as barreiras entre brancos, negros e indígenas (ORTIZ, 1991). No entanto, afirma:

O ideal nacional é na verdade uma utopia a ser realizada no futuro, ou seja, no processo de branqueamento da sociedade brasileira. É na cadeia da evolução social que poderão ser eliminados os estigmas das “raças inferiores”, o que politicamente coloca a construção de um Estado nacional como meta e não como realidade presente (ORTIZ, 1991, p. 21).

O estigma é atribuído a ideia de “raças inferiores” dentro do contexto do processo de branqueamento da sociedade. O autor compreende que o padrão da branquitude brasileira eliminará o estigma no futuro, a miscigenação das raças incute “a meta” que culmina no Estado nacional idealizado branco. Para Goffman (2004) o estigma é a percepção e interpretação social que deprecia, inferioriza e desqualifica um atributo, interferindo na identidade e na interação social. Uma pessoa pode ser estigmatizada pela cor da pele ou pela linhagem, classificado como estigmas tribais de raça, nação e religião, atributos estigmatizados (físicos e de linguagem) que podem ser transmitidos através das gerações aos descendentes. Dessa forma, diversas etnias historicamente estigmatizadas sofrem preconceitos e discriminações.

Goffman (2004) pontua que o estigma penetra no campo da linguagem, causando um impacto nas palavras e na construção de identidades sociais. Nesse sentido, existirão palavras utilizadas em uma conotação profundamente depreciativa, quando usadas em relação a negros. Essa palavra, estigmatizada, é repleta de preconceito e discriminação em seu sentido ideológico pejorativo e ofensivo, utilizado para desumanizar e inferiorizar pessoas.

Para Bakhtin (2010), a palavra não pode ser reduzida a uma expressão individual, todavia um ato comunicativo que abarca a interação de/entre diferentes vozes, concepções e contextos sociais. A concepção da palavra no discurso é o ato enunciado, que apresenta o sentido da linguagem além de um conjunto de palavras e estruturas gramaticais. O discurso

está presente na prática social interativa onde os sujeitos constroem significados, que determinam a relação uns com os outros.

Nos Planos de Ensino do curso de Letras de Língua estrangeira e materna a educação das relações étnico-raciais deve fundamentar-se em aportes teóricos e na legislação antirracista (Leis 10.639/2003, 11.645/2008, o Estatuto da Igualdade Racial - Lei 12.288/2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER). Nesse sentido, identificou-se um quantitativo de apenas quatro disciplinas na área de Literatura e de Língua Portuguesa que versam estruturalmente em seu conteúdo sobre as relações étnico-raciais. Pondera-se a necessidade de ampliação da inclusão das relações étnico-racial em outras disciplinas obrigatórias do curso de formação em Língua estrangeira e materna. A superação do racismo requer um esforço das Instituições de ensino e de modo geral da sociedade brasileira, para combater as ideias e práticas racistas e preconceituosas.

A ERER NOS PLANOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA

O Plano de Ensino da disciplina de Tópicos de Cultura Hispânica é delimitado pelo estudo sobre a situação socioeconômica e cultural dos povos falantes da língua espanhola.

TABELA 3 – PLANOS DE ENSINO DA FORMAÇÃO DIFERENCIADA CONFORME HABILITAÇÃO COM INDÍCIOS DA ERER, LETRAS/UNIOESTE.

DISCIPLINAS	C. H.	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ENUNCIADOS
Tópicos de Cultura Hispânica	68H	“África na América Latina: colonização e manifestações culturais afrohispanoamericanas, com base nos ensaios de Lélia González.” (Plano de Ensino, 2022).	África na América Latina Colonização e manifestações culturais afrohispanoamericana
Literatura Hispanoamericana I	-	Sem Plano de Ensino	Sem Plano de Ensino

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos Planos de Ensino de Letras/UNIOESTE/2024

Ao incluir os aspectos que abarcam as diversas manifestações culturais dos países de língua espanhola, determina que esta disciplina pretende formar docentes de língua espanhola socialmente competentes. Define seus objetivos específicos o trabalho com amplos conceitos, sobre cultura, multiculturalismo e interculturalidade no ensino da língua espanhola. A fim de tecer uma análise das manifestações culturais na América, parte de dois distintos pontos

históricos: o antes e depois da colonização espanhola. Ao permitir uma abordagem intercultural, pretende enfatizar a formação dos povos da península ibérica até a chegada dos espanhóis às Américas.

O Plano de Ensino utiliza em seu conteúdo programático os ensaios de Lélia González para tratar sobre África na América Latina e a Colonização de manifestações culturais afrohispanoamericanas. Para González (2020) é necessário o reconhecimento dos laços profundos e a dívida que os povos da América Latina possuem com a África, destacando a necessidade da reafirmação dessa experiência. Onde, as relações étnicoraciais são compreendidas como as interações complexas e estruturais que intepelam questões de raça e etnia entre diferentes grupos nas Américas, que também definem interações conforme as dinâmicas de poder, desigualdade e discriminação.

Bakhtin (2010) denota que a linguagem é influenciada pela interação social e pelas normas da sociedade. A compreensão ativa do discurso é apreendida pelas tendências sociais estáveis, ou seja, a seleção e a associação de elementos na comunicação são definidos em um contexto social mais amplo. Ao considerar que o discurso é moldado socialmente, percebe-se que as normas linguísticas também refletem as relações de poder, os valores e os preconceitos presentes na sociedade.

O Plano de Ensino menciona entre seus conteúdos programáticos a organização da Península Ibérica, da pré-história à invasão Árabe e a presença moura junto às suas contribuições culturais. González (2020) retoma as discussões sobre a influência africana na Europa (Espanha, Portugal, França, Itália etc.) para evocar alguns aspectos históricos sobre a Reconquista da Península Ibérica, a luta contra os mouros (chamados equivocadamente de bárbaros) que trouxeram elementos africanos para a região e influenciaram de forma profunda a sociedade, incluindo relações raciais nos países europeus. Na América Latina, essa experiência dessas sociedades influenciou a forma como o racismo é manifestado, através da violência do processo colonização, é possível refletir sobre a complexidade das dinâmicas raciais enraizadas.

O plano de Ensino ao utilizar Lélia Gonzalez como aporte teórico na disciplina Tópicos de Cultura Hispânica, compreende que a influência da África na América Latina possibilita a desconstrução de estereótipos históricos. Nesse sentido, é necessário o reconhecimento e valorização dos movimentos de resistência e afirmação, que se contrapõem à ideia de silenciamento das insurgências negras. Promovendo a resistência cultural e preservação da ancestralidade africana para o enfrentamento da opressão étnica, com a adoção

da afro-americanidade como categoria política e cultural para o reconhecimento da influência africana na construção da identidade latino-americana.

A ERER NOS PLANOS DE ENSINO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

As DCNERER propõem aos cursos de formação de professores a inclusão das relações sociais e raciais na matriz curricular, através de conceitos teóricos: racismo, discriminações, intolerância e práticas pedagógicas para a reeducação étnico-racial. Pimenta (1997) afirma que o “saber fazer” na prática docente refere-se à capacidade do docente de aplicar seus conhecimentos de maneira eficaz e contextualizada no ambiente escolar, favorecendo a formação integral. Nesse contexto, é necessário compreender que as disciplinas de estágio interligam o conteúdo específico do curso de Letras (ensino de línguas, letramento, literatura, leitura e produção textual, análise linguística e o ensino-aprendizagem da língua/linguagem) a prática docente, sob a orientação e supervisão, durante o período de regência nas escolas. Logo, o campo da formação docente deve estar alinhada às legislações antirracistas.

Após a leitura dos Planos de Ensino relacionados às Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas e suas Respectivas Literaturas não foram encontrados enunciados sobre as relações étnico-raciais (Tabela 4). As disciplinas não mencionam as influências negras, limitam a compreensão do profissional de Língua estrangeira e materna sobre a diversidade étnico-racial no mundo, corroborando com a invisibilidade e marginalização de culturas.

TABELA 4 – PLANOS DE ENSINO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS COM INDÍCIOS DA ERER, LETRAS/UNIOESTE.

DISCIPLINAS	C.H.	ENUNCIADOS
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e respectivas literaturas I	136H	Não fazem menção a ERER
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e respectivas literaturas II	68H	
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Italiana e Respectivas Literaturas I	136H	Sem Planos de Ensino
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Italiana e Respectivas Literaturas II	68H	
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa	136H	

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos Planos de Ensino de Letras/UNIOESTE/2024.

Após análise dos Planos de Ensino relacionados às cinco disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, observa-se que o contingente de quatro disciplinas que abordam as relações étnico-raciais, durante a formação, é pequeno dentro do universo total de disciplinas da formação de professores de Letras de Língua Materna e Estrangeira. Isso resulta em uma lacuna na formação inicial, refletida na ausência da temática das relações étnico-raciais nos planos de ensino das cinco disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

O Estatuto da Igualdade Racial estabelece a obrigatoriedade do ensino da história geral da África e da história da população negra no Brasil. Nesse sentido, os conteúdos inerentes à história da população negra devem estar integrados em todo o currículo escolar, logo exige uma formação docente circunstanciada, para que haja o resgate das contribuições negras no desenvolvimento histórico-social, econômico, político e cultural.

Santos (2007) compreende que o conhecimento ultrapassa a barreira eurocêntrica, isso abrange uma diversidade de contextos e experiências. Nesse sentido, o autor enfatiza a necessidade de aprender, reaprender e desaprender para a construção de uma ecologia de saberes. O conhecimento não é estático, logo utiliza-se da dialética, como ferramenta para a compreensão das contradições, dos conflitos e das interações. Nesse sentido, é necessário a comparação entre o conhecimento aprendido, o interconhecimento, baseado na aprendizagem de novos conhecimentos sem esquecer os prévios.

A ERER NOS PLANOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS OPTATIVAS

As disciplinas de Literatura Afro-brasileira e Africana e Educação e Diversidade: gênero, raça/etnia e homoafetividade, a despeito de serem mencionadas no Projeto Pedagógico de Curso (PCC) de Letras da UNIOESTE, nunca foram ministradas no Curso de formação em Língua estrangeira e materna.

TABELA 5 – PLANOS DE ENSINO DISCIPLINAS OPTATIVAS COM INDÍCIOS DA ERER, LETRAS/UNIOESTE.

DISCIPLINAS	C.H.	ENUNCIADOS
Literatura Afro-brasileira Africana	-	Sem Plano de Ensino - Sem oferta
Africana Educação e Diversidade: gênero, raça/etnia e homoafetividade	-	Sem Plano de Ensino - Sem oferta

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos Planos de Ensino de Letras/UNIOESTE/2024.

No PPC não consta a ementa de Literatura Afro-brasileira e Africana pela inexistência da referida disciplina. O componente curricular Diversidade: gênero, raça/etnia e homoafetividade no PPC apresenta uma ementa que traz discussões estruturais que tratam da diversidade e da incidência do racismo, preconceito, discriminação e desigualdades, machismo, misoginia, feminismo e o tratamento de gênero na escola, além da diferença e homoafetividade (PPC/UNIOESTE 2017). No entanto, essa disciplina é ausente no Plano de Ensino que trata diversidade étnico-racial e das relações de gênero, conteúdos fundamentais para a formação inicial de professores de Letras. A falta desses planos de ensino nos indica a existência de uma lacuna significativa do campo epistemológico que trata sobre diversidade étnico-racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das relações dialógicas e ideológicas dos Planos de Ensino do curso de Letras de formação de Professores de Língua Materna e Estrangeira - Português, Italiano, Espanhol e Inglês da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), foi possível identificar enunciados relacionados à Educação Étnico-Racial em apenas cinco disciplinas: Estudos Linguísticos II, Literatura Infantil e Juvenil, História e Formação da Língua Portuguesa, Cultura Brasileira e Tópicos de Cultura Hispânica. Nota-se que os conteúdos estão diluídos ao longo do percurso formativo, dispersos entre as 116 disciplinas do curso.

A abordagem da temática da Educação Étnico-Racial na formação docente é tangencial, mesmo com a obrigatoriedade de inclusão exigida pelas legislações antirracistas. Os conteúdos das cinco disciplinas que mencionam a ERER, em seus Planos de Ensino, são estruturais apresentando linhas de debate e reflexão para a formação docente. No entanto, a temática Étnico-Racial nas disciplinas de Estágio é invisibilizada e no âmbito das disciplinas Optativas é inexistente a presença da temática das Relações Étnico-Raciais. Além disso, existe um grande contingente de disciplinas que não versam sobre a contribuição da História e Cultura negra, essa temática não recebe atenção na maioria das disciplinas obrigatórias, inerentes aos estudos linguísticos e literários das línguas.

Concluimos que, após análise das disciplinas do PPC e da leitura dos Planos de Ensino a temática das relações étnico-raciais é tangencial e pode ser incluída em outras 20 disciplinas obrigatórias no: Ementário das disciplinas de Língua Portuguesa: Iniciação à Pesquisa em Linguagem, Estudos Linguísticos I e Morfologia Fonética e Fonologia do Português; II. Ementário das disciplinas da área de Literatura na disciplina de Literatura Universal;

Introdução aos Estudos Literários I e II e Literatura Brasileira II, III e IV; no III. Ementário de Língua Inglesa nas disciplinas de Tópicos de Cultura de Língua Inglesa, Literatura de Língua Inglesa I e II; IV. Ementário de Língua Espanhola nas disciplinas de Literatura de Língua Espanhola I e II; Literatura Hispano-americana I e II; V. Ementário da área de Língua Italiana Literatura de Língua Italiana I, II, III e IV.

A falta de abordagens sobre a história e cultura afrodescendente em algumas disciplinas impossibilitando o reconhecimento das contribuições negras e indígenas desses grupos para a formação da sociedade brasileira, também contribui para o epistemicídio estrutural, que nega o apagamento, silenciamento e invisibilidade da diversidade de conhecimentos e das formas de saber desses grupos. A inclusão da temática relações étnico-raciais em outras disciplinas demandará uma adequação curricular, ao modificar uma estrutura consolidada que antes priorizava apenas uma temática eurocêntrica. A introdução de novos conteúdos e abordagens pedagógicas influenciaram a prática docente com novas perspectivas que auxiliaram os professores em seus Planos de Ensino.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. São Paulo: Annablume. Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

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: 13 nov 2023.

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 2023.

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: 21 nov 2023.

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. **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.

CANDAU, V. M. **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1988.

CARVALHO, J.J. 2019. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: J.BERNARDINO-COSTA; N. MALDONADO-TORRES; R. GROSFÓGUEL (org.), **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico.** Belo Horizonte, MG, Autêntica. 2019 p. 79-106.

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

COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B.. **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.

EVARISTO, C. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009 Recuperado de <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365> Acesso em: 06 jan 2024.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Trad. de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma:** Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.

GONZALEZ, L. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano:** Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar. 2020

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional.** Tradução Silvana Cobucci Leite]. - 8. ed. - São Paulo: Corte. 2010

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I.** - São Paulo: EPU, 1986.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais.

Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 35-54.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira & identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2010.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. SANTOS, B. de S. **Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes**. 1ª ed. Coimbra, Portugal. Edições Almedina. 2007. 24 páginas.

SANTOS, R. A. dos. **A história da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei nº 10.639/03? A Lei nº 10.639/2003**: pesquisa e debates. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; Santos, SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela

SOUZA, M. de N. B., CONCEIÇÃO, S. de F. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

SILVA, T. **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VOLOSHINOV, V. N. / BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica P. N. Sakulin, The sociological method in the study of literature - 1921). Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6363517/mod_resource/content/1/VOLOSHINOV%2C%20V.%20B%20BAKHTIN%2C%20M.%20Discurso%20na%20vida%20e%20discurso%20na%20arte.pdf Acesso: 25 de outubro de 2023.