

Formação de professores: o lugar das Literaturas Negras no currículo de cursos de Letras.

Laila da Silva

Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Cubatão, SP, Brasil

Fabiana de Lacerda Vilaço

Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Cubatão, SP, Brasil

Resumo: Este artigo reflete sobre a grade curricular das licenciaturas em Letras com foco nas aulas que contemplam as literaturas de origem negra, na intenção de compreender o lugar destas na formação do novo docente. Os campos de pesquisa foram as instituições de ensino superior da Baixada Santista. Desse modo, fizemos a pesquisa de acordo com o método exploratório bibliográfico, já que nossa análise buscou a grade curricular em sites geridos pelas instituições de ensino estudadas. Foram levantados textos teóricos sobre currículo, no sentido de assimilar e cruzar as informações que foram coletadas durante todo o estudo, bem como textos sobre educação antirracista e de ensino de literatura, os quais deram suporte para interpretar as informações a que tivemos acesso. Os dados que guiaram a pesquisa foram suficientes para investigar a estrutura das grades curriculares e sua composição em literatura não-branca no espaço universitário das principais faculdades da Baixada Santista. Assim, foi possível apreciar a forma com que este novo docente se configura e suas possíveis limitações dentro da profissão. Esta investigação identificou lacunas existentes nos documentos oficiais do Ensino Superior brasileiro, que não elucidam os parâmetros do profissional recém-formado e que afetam diretamente a prática do professorado habilitado em Letras que ingressa no mercado de trabalho hoje. Essa ligação, entre a construção do ser docente, delimitado pelo currículo e instituição, e o resultado do aprender nas suas práticas pedagógicas, abre margem para debatermos a organização didática das aulas de literatura negra dentro da formação inicial.

Palavras-chave: Formação Inicial. Literatura Africana. Literatura Afro-Brasileira. Lei 10.639/03. Currículo.

Abstract: This article reflects on the curricular structure of undergraduate teacher education programs in Literature, with particular attention to courses that include literature of African origin, aiming to understand their place within the formation of future educators. The research focused on higher education institutions in the Baixada Santista region of Brazil. In this way, the study employed an exploratory and bibliographic methodology, analyzing curriculums that were available on the official websites of the institutions under investigation. The construction of the research was made by theoretical literature about curriculum studies, anti-racist education, and literature teaching, which served to contextualize and interpret the data collected throughout the study. The findings were sufficient to investigate the structure of the curricula and the extent to which non-white literatures are incorporated into the academic programs of the region's leading universities. Therefore, it was possible to assess how new educators are shaped by such curricular frameworks, as well as the potential limitations they may face in their professional practice. The study identified significant gaps in the official documentation of Brazilian higher education, particularly regarding the definition of expected competencies for newly graduated professionals. These gaps have direct implications for the pedagogical practice of graduates from Literature programs entering the workforce today. The connection between the construction of teaching identity — mediated by curriculum and institutional context — and the learning outcomes reflected in pedagogical practices creates space for a critical discussion on the didactic organization of black literature courses within initial teacher education programs.

Keywords: Black literature. education institutions. curriculum. initial teacher education programs.

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

O campo educacional tem, ao longo da história, desafios que movimentam seu curso de acordo com a evolução humana. Tem sido assim desde que conhecemos, através dos estudos de filósofos gregos até os recentes filósofos hoje, a construção do processo de ensino-aprendizagem do sujeito.

Entraves educacionais esbarram em diversos campos da inquietação filosófica, mas vamos discorrer neste artigo sobre as atividades de disputas intelectuais que questionam a base elementar do ensino: o currículo.

As controvérsias que encenam a construção de um currículo sempre residiu na luta que simboliza o poder de fala dos grupos socialmente constituídos, segundo a dialética de Marx, como dominantes e dominados. A partir desse movimento de conflito, os espaços que determinados assuntos ocupam numa grade curricular deixam evidente a importância dada na esfera social.

Diante disso, muitos debates no âmbito educacional envolvem o currículo como parte central das discussões, já que para além dos assuntos analisados em sala de aula, a forma de transmitir o conhecimento também vem se modificando com o uso da tecnologia.

Conseqüentemente, interpretar de forma crítica o que propõe o currículo de formação de um novo docente pode nos auxiliar a avançar nas inquietações do conceito decolonial. A quantidade de horas dispostas numa grade que devem contemplar as literaturas negras nos oferece substâncias que indicam o cuidado que a instituição tem com o processo de desenvolvimento do ser docente. Além disso, as habilidades necessárias que formam o docente estão ligadas diretamente à base curricular comum do país.

Visualizamos em nosso período de análise que a modalidade de ensino à distância (EaD) constitui uma boa parcela das vagas de Licenciatura em Letras das instituições da Baixada Santista. Essa modalidade obtém muitos adeptos por oferecer benefícios para os que dela usufruem, e observar o que as universidades dispõem em suas estruturas educacionais faz parte de uma mobilização pela sua democratização e uso reflexo-crítico das plataformas e dos conteúdos abordados em seu material didático.

O ensino à distância (EaD) tomou espaço nas adesões dos ingressantes nas universidades nos últimos anos, chamando atenção para os ingressantes em licenciaturas que obteve um aumento significativo de 64,4% em instituições privadas, segundo dados do Inep¹.

Isso significa que mais da metade dos educadores passam por instituições privadas com ensino em EaD, abrindo espaço para um debate sobre a estrutura curricular dos cursos de ensino superior e sobre as habilidades obtidas via EaD, pelo profissional habilitado em lecionar para o Ensino Fundamental II e Médio, suas dificuldades e seus desafios.

Desse modo, entendemos que no currículo não há neutralidade. Assim como Tomaz Tadeu da Silva em sua obra *Documentos de identidade* elucidada, na visão pós-estruturalista, a representação de um “objeto” reverbera no efeito dessa representação. O currículo, logo iremos discorrer sobre este conceito, é

¹ Os dados foram atualizados no momento em que o artigo estava sendo escrito, até maio de 2025.

uma representação que precede a teoria e torna mensuráveis as inquietações do fazer pedagógico e outros campos que a ele cabe.

É importante ressaltar que as lutas mobilizadas pelo Movimento Negro desde a abolição constroem a ressignificação da história do povo preto no Brasil. Para além da “liberdade” conquistada, a luta pelo espaço na história da construção do Brasil permanece viva no que tange à vida cotidiana dos povos marginalizados. Isso significa que a “autonomia” da força de trabalho das pessoas escravizadas não afastou a marginalização da memória da negritude brasileira.

Nesse sentido, percorre-se um longo caminho de luta e conquistas legislativas com a finalidade de garantir a inserção da história do povo negro nas aulas do alunado brasileiro. Por esse motivo, ofertar uma boa configuração curricular no desenvolvimento do novo docente é ser comprometido com a educação integral do sujeito que irá para a sala de aula brasileira.

Em suma, esse estudo traz reflexões buscando entender como o currículo se traduz na formação do novo docente, em especial no contato com as Literaturas Negras, já que compreendemos o currículo como uma representação do modelo de profissionais que, ao concluírem o curso, pretendem, em sua maioria, exercer a função pela qual a formação lhe atribui.

Aqui lidaremos com o curso de Letras com Habilitação em Português em 3 (três) universidades ou faculdades situadas no litoral sul de São Paulo, sem identificar quais são elas. A modalidade do ensino varia de acordo com a disponibilidade de oferta do curso em cada instituição, sendo assim mencionamos também qual modalidade a instituição oferece.

1. O PROFISSIONAL DE LETRAS

Vamos agora analisar as manifestações que descrevem o perfil profissional do docente de Letras, elucidando algumas das habilidades, ditas essenciais, que constroem o docente ao longo do seu processo de formação.

Existe uma construção de pensamento empírico que dita uma ética profissional docente, tal como, ensinar de acordo com a apostila ou até mesmo ter um olhar atento no educando com maior dificuldade em alcançar os objetivos das aulas. Entretanto, compreendemos que o fazer docente, em seus princípios gerais, seja uma construção coletiva entre educandos e educadores numa efetiva prática social.

A relação ensino-aprendizagem, de acordo com a concepção interacionista de Vigotski, se manifesta fundamentalmente pela convergência entre a teoria, a prática e o contexto cultural. Outros elementos cabem também nessa concepção, a fim de agregar e fixar o conteúdo discutido, contudo a prática social é o foco principal dessa abordagem.

Dessa forma, nos atentamos ao espaço que a literatura negra tem dentro das grades curriculares nas faculdades ao ponto de lançar o olhar da pesquisa para a carga horária e sua distribuição na estrutura do curso ofertado.

Num primeiro momento, as diretrizes do Parecer CNE/CES nº 459/2001 indicam que “o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais” e acrescenta “ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários” (BRASÍLIA, 2001). Dessa forma, o registro oficial apresenta o principal critério que um ingressante deverá incorporar enquanto profissional de Letras.

Conforme essa visão, o profissional ingressante deverá construir, com auxílio da grade curricular disposta na instituição de ensino, conhecimentos e saberes que o auxiliarão a desenvolver as especificidades da área de Letras quanto aos estudos linguísticos, literários e culturais das línguas que dispõe a oferta.

Com base no apontamento do documento, podemos interpretar que, à vista dos parâmetros da BNCC, o ensino da cultura indígena e negra carece de um espaço maior, já que nosso foco de estudo é a formação em Letras-Português. Falamos, então, de um lugar que tem predominância cultural de matriz africana e indígena, em sua base e formação, Brasil, que apesar da tentativa de apagamento compulsória se mantém vívido em meio à contemporaneidade.

Podemos entender, diante desse perfil, que as instituições educacionais de ensino superior necessitam tomar para si a decisão de analisar quais campos de aprendizagens devem se “destacar” num currículo direcionado à formação do educando na área de Licenciatura em Letras. Isto é, as instituições privadas são, de certa forma, autônomas na montagem da disposição das aulas do seu alunado. Igualmente, elas pensam como e onde cabe cada assunto/ matéria da estrutura do curso, ficando evidente a relevância destes que se somam na construção do estudante.

De certa forma, as fundações que gerenciam essas instituições têm em comum um interesse em manter certas estruturas que silenciam algumas concepções culturais em detrimento de outras, ou no mínimo não têm interesse em transformar a sociedade por meio da valorização da cultura de grupos historicamente excluídos. Afirmamos então, que não existe neutralidade no ato de formação dos docentes, mas sim escolhas políticas que ressoam nas entrelinhas que estruturam os cursos de Letras.

Todavia, nos apoiamos na concepção de formação integrada de um educador, de modo que seus atos, convicções, pontos de vista e idealizações estejam em consonância com práticas educacionais mais justas e democráticas respeitando aquele que virá ao encontro desse educador.

2. Currículo e o Ensino de Literatura Afro- Brasileira e Africana

Conduzimos nossa reflexão ao currículo e seus desdobramentos, sendo ele uma estrutura moldável, que mantém uma direção de conhecimentos ditos importantes para um determinado alunado. Esse “corpo estruturado” possibilita uma padronização do material de aprendizagem que molda as pessoas ao qual estão amparadas por ele. Silva define o currículo assim: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2010, p.15).

Percebe-se, com essa descrição, que o autor enfatiza a importância da criteriosa seleção dos conhecimentos que vão compor o currículo, visto que o ato de selecionar já é em si excludente. As teorias do currículo norteiam este artigo para refletirmos sobre que profissional é construído nas faculdades particulares da Baixada Santista estudadas e se o modelo estruturante dá suporte, ou não, ao novo docente que terá seus desafios na sala de aula da educação básica.

Afinal de contas, esse docente também lidará com o currículo comum nacional, BNCC, e outros documentos oficiais norteadores de seu planejamento. Talvez olhar para a formação docente ajude-nos a repensar debates sobre fortalecimento e expansão da educação anti-racista proposta pelo movimento feminista e movimento negro, como nos lembra bell hooks em seu escrito *Teoria Feminista: da margem ao centro*.

Silva, em seu livro *Documentos de Identidade*, discute também teorias relacionadas ao currículo educacional e aborda os conceitos fundantes dessa pesquisa, já que percebemos a ligação relevante entre a economia e a educação numa profunda reflexão sobre as escolhas de conhecimentos que compõe o currículo, “mais especificamente, há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado” (SILVA, 2010, p.45). Dado que estamos em um sistema de segmento capitalista, o envolvimento promove discussões de manutenção e permanência da estrutura dominante.

Discutiremos o currículo dentro de uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica que tem base no materialismo histórico de Marx, já que pretendemos apontar os esforços de convencimento que o sistema dominante utiliza para naturalizar o ensino de baixa qualidade de futuros docentes do campo de Letras com habilitação em Português, a fim de compreender a formação literária deste futuro profissional.

Entendemos que para se fazer educador de língua portuguesa, sua bagagem literária deve contemplar literaturas canônicas e não cânones, uma variedade importante para o enriquecimento literário do aluno.

Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (COSSON, 2011, p.16).

Parafraseando Cosson, entendemos que a “bagagem” literária do educador desvela inquietações sociais que auxiliam o educando na construção integral do sujeito, valendo-se dono da sua capacidade de reflexão. Por isso, acreditamos que o arranjo das grades disponibilizadas pelas universidades devem contemplar a exploração íntegra das literaturas questionadas já que o acesso fraco ou superficial da contribuição literária negra, marginal, indígena entre outras minorias, afeta diretamente na manutenção e permanência do *status quo* (predominância da cultural ideal logo a forma dominante) além de não garantir o cumprimento da lei 10.639/2003, que consiste na obrigatoriedade do ensino de histórias e cultura afro-brasileira e africana.

Chegamos a entender com Silva quão importantes são as teorias críticas para pensar o currículo educacional, porque, afirma o autor, são os modelos tradicionais de currículo que estabilizam seus materiais para formas técnicas de como fazer, deixando tudo muito mecânico e estagnado. Ele também acrescenta que “As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais” (SILVA, 2010 p. 30).

Presumimos até aqui que com a análise do currículo universitário podemos extrair algumas assertivas a respeito da qualidade da formação dos docentes nas literaturas culturalmente prejudicadas e aprofundar os debates ao analisar a ideologia que concebe a permanência e reprodução do apagamento histórico das atrocidades cometidas pelos brancos europeus heteronormativos às mulheres, pretos, indígenas e comunidade LGBTQIAP+.

Uma vez que compreendemos a definição de produção e propagação de ideologia arquitetada pelo sistema político moderno, Althusser argumenta que a escola é justamente o aparelho cúmplice e poderoso proliferador da ideologia dominante, visto que atinge praticamente toda a população por um período alargado de tempo. Essa afirmação orienta a análise do currículo voltado à formação de docentes já que reafirma o posicionamento determinante de uma sala de aula.

Partindo desse ponto de vista, a escola é o canal mediador que sustenta as relações sociais para que mantenha toda estrutura capitalista funcionando e produzindo, Silva explica esse fenômeno dizendo que “a escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo,

mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho” (SILVA, 2010, p.33).

O autor expande a reflexão para uma investigação não só conteudista mas também para papéis sociais e suas vivências de aprendizagem e continua seu pensamento:

é, pois, através de uma correspondência entre relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Trata-se de um processo bidirecional. Num primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo movimento, de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalhador de que necessita (SILVA, 2010, p. 33).

O currículo, portanto, é a base primária da reprodução da ideologia dominante, como sugere o autor, juntamente com a aprendizagem que irá moldar um sujeito de modo que certas posturas sejam imitadas a fim da permanência cultural vigente, como por exemplo, papéis de subordinação e de comando para manutenção do padrão capitalista. Colocando cada sujeito, sutilmente, em seu lugar.

Sendo assim, a estrutura curricular que dispõe o futuro profissional da educação deve ser pensada para a garantia do direito do sujeito de acesso ao conhecimento e não para a reprodução da condição desigual em que se encontram as classes dominadas.

Para que o domínio dessas classes se realize e permaneçam com eficácia existem condições sociais, de acordo com Bourdieu e Passeron, que definem os valores e comportamentos da classe dominantes de modo que sejam vistos como próprios da cultura validada. Aquilo que passa a ser válido, nessa perspectiva, é baseado no que a classe dominante coloca como tal, provocando nossa atenção.

3. ANÁLISE DO CURRÍCULO DE LETRAS

As recentes regulamentações que o governo federal dispõe para o curso de licenciatura em Letras prevêem, em poucos artigos, as orientações que compõem as Diretrizes Curriculares para a graduação em Letras no Parecer CNE/CES nº 273/2022, que expressa também o que precisa para regular o curso nas instituições, colocando em categorias objetivas o que deve constar nos documentos dos PPC's das instituições formadoras.

O documento deixa claro que é de responsabilidade da universidade estruturar sua grade de acordo com as poucas linhas do documento oficial mencionado em consonância com a BNCC.

Diante das diretrizes voltadas ao curso, sobressalta a sua composição simples de três páginas, já que seu objetivo final visa atender a uma necessidade de categoria social importante como as escolas de educação básica brasileiras, dado que essa é uma instituição amplamente debatida sobre suas falhas e melhorias, índices de qualidade e avaliação e etc. As inúmeras responsabilidades da educação que por vezes recaem sob a forma didática dos docentes.

É importante indicar que no projeto pedagógico as universidades devem exibir as condições determinadas pela CNE (Conselho Nacional de Educação) no Art. 2º, que irá definir o que é preciso para formar um educador da área de Letras, sendo elas:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação (BRASÍLIA, 2002).

Pelas definições explicitadas acima, o documento regulador indica as etapas que devem constar nos escritos das instituições educacionais de ensino superior e nesse sentido chamamos atenção para três categorias ligadas à nossa pesquisa: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação; c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;

Visto que precisamos entender quais são os parâmetros estabelecidos para mensurar as habilidades destacadas, fizemos a leitura crítica e objetiva do Parecer CNE/CES nº 492/2001, o primeiro documento que contém as características que o curso de Letras deve articular. Neste documento, publicado em 2001, definem-se os preceitos indicadores das competências que o formando deverá adquirir ao longo de sua formação acadêmica, entretanto é a universidade que regula seus registros educacionais numa concepção de currículo, de educação, de profissional idealizado.

Encontramos no Parecer quatro páginas destinadas ao curso de Letras, incluindo também habilidades em outras línguas. O documento apresenta as instâncias do compromisso do poder público no ensino superior e seus desafios, além de elencar a estrutura desejada para o curso supracitado. Em outras palavras, apresenta relevância social da universidade e salienta “a área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas” (BRASÍLIA, 2001).

Nessa perspectiva, a concepção de conhecimento que norteia o currículo nacional do ensino superior é aquela que vem sendo debatida por estudiosos da área e que propõe o rompimento das bases excludentes por meio de valores humanistas. Valores que enfrentam um histórico de reivindicações sociais importantes, como as reivindicações do movimento negro a favor da implementação de uma educação antirracista e não sexista.

Voltando ao texto introdutório das diretrizes, percebemos que o foco principal é o mercado de trabalho que o profissional será inserido, e a flexibilização do conteúdo que será ministrado para torná-lo capacitado, sugerindo uma versatilidade de apreensão do saber. Assim orienta:

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso (BRASÍLIA, 2001).

Como vemos, a proposta das diretrizes do curso é elaborada de forma vaga e mal articulada que pode incumbir qualquer estrutura curricular desde de que acompanhe as especificidades que considere um conjunto de conhecimentos com valores humanistas, que indica ser o principal causador do apagamento histórico das literaturas à margem do *status quo*.

Das diretrizes curriculares dispostas, ao longo do documento federal, frisamos os estudos do primeiro tópico *Perfil dos Formandos* e o terceiro tópico *Conteúdos Curriculares*, na medida que foram esses conceitos que anteriormente colocamos na pauta da nossa discussão. Assim, trazemos à luz qual os parâmetros estabelecidos para a formação de um profissional da educação.

Além do documento das diretrizes que analisaremos a seguir, os cursos de licenciatura devem também atender aos requisitos estabelecidos no documento chamado BNC- Formação do qual operam as organizações curriculares da formação docente da educação básica encaixadas com as diretrizes da BNCC. Analisamos aqui as diretrizes curriculares do curso de Letras com habilitação em Português somente, deixando a análise do segundo documento para um outro momento.

4. Conteúdos Curriculares para a formação do profissional de Letras

Lidamos agora com o tópico seguinte, *Conteúdos Curriculares*, este que deve, no pormenor, orientar a oferta dos objetivos educacionais que constitui a área de Letras e construir o perfil esperado que já sinalizamos. No entanto, o

componente é distribuído em quatro parágrafos que pretende esclarecer os conceitos relevantes que a área integra e elucida que:

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos seqüenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (BRASÍLIA, 2001).

Uma indicação muito pontual é a escassez de componentes estruturais específicos para a capacitação do estudante, deixando claro que pode-se construir qualquer grade curricular com a disposição de matérias que sejam correlatas à área. Por consequência, os componentes que compõem as grades das universidades e faculdades ganham nomenclaturas diversas, dificultando as análises da nossa pesquisa.

Por esse motivo, decidimos analisar as nomenclaturas objetivas descritas na nossa pesquisa sabendo a complexidade social que a inclusão da literatura produzida por minorias carrega, em função da história de consolidação racista e sexista que o Brasil incorporou advindo da escravização de povos majoritariamente não-brancos e do sistema patriarcal herdado dos europeus.

5. Análise dos currículos de Letras

A análise que disponibilizamos agora, teve como foco a coleta das matrizes curriculares do curso de Letras - habilitação em Português ofertado por três universidades ou faculdades da Baixada Santista. Nos cursos escolhidos a modalidade varia, sendo analisado tanto a grade do EaD quanto de presencial já no IF a oferta é somente presencial.

Entender como o Estado perpetua o silenciamento da história dos povos escravizados é crucial para repensar os parâmetros educacionais do ensino superior e refletir sobre políticas de ações afirmativas no campo da educação. Sendo assim, acreditamos avançar nas discussões sobre o currículo universitário na área de Letras em qualquer modalidade oferecida.

Na escravização dos povos não-brancos, os princípios de conquista e dominação dos senhores aparecem de inúmeras maneiras ao longo da história da humanidade. Um de seus regimes perversos é a tentativa de apagar por completo a memória desses povos, já que nessa situação o ato da dominação e conquista se concretiza.

Em seu livro, *Memória da Plantação*, Grada Kilomba traz à tona, de forma psicanalítica, as manifestações de racismo estrutural no cotidiano de pessoas negras e explica:

Existe um medo apreensivo de que, se o *sujeito* colonial falar, a/o colonizador/a terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o “*outra/o*”. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredo. Eu gosto muito deste dito “mantido em silêncio como segredo”. Essa é uma expressão oriunda da diáspora africana e anuncia o momento em que alguém está prestes a revelar o que se presume ser um segredo. Segredos como a escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo (Kilomba, 2019, p.41).

A autora conduz nossa reflexão para a análise minuciosa das camadas de silenciamento e exhibe o valor moral que a fala de uma pessoa não-branca gera no sistema capitalista. Os esforços de apagamento se resumem na manutenção do assujeitamento da pessoa não-branca à sua posição diminuída.

Portanto, acreditamos que a escola é um dos agentes que impactam a história operando principalmente com a “voz” do colonizador, já que esta é determinada por ajustes sociais, políticos e econômicos. Sendo assim, tomamos a abordagem de Louis Althusser e seus argumentos sobre os aparelhos ideológicos do Estado para demonstrar como a manipulação do currículo atua na reprodução das condições de subalternização e silenciamento da cultura não branca.

O indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, portanto, para que aceite (livremente) a sua sujeição, portanto, para que “realize sozinho” os gestos e os atos da sua sujeição. Só existem sujeitos para e pela sua sujeição. É por isso que “andam sozinhos” (Althusser, 1980, p.113).

O autor aponta, então, que o assujeitado pense que é livre e portanto caminhe desprendido de qualquer submissão para que o processo de reprodução das relações, relações capitalista ou de silenciamento como discutimos aqui, possa prosseguir sem qualquer movimentação contrária, já que o assujeitado acredita ser o “dono” das suas ações.

Isso garante que, em termos simplificados, as reivindicações, como a luta antirracista, sejam institucionalizadas pelo Estado, mas que na prática seja esvaziada nas instituições, como ocorre com as literaturas Afro-brasileiras e Africanas nas grades das Universidades particulares.

Assim sendo, analisar as grades curriculares e ementas dessas universidades nos ajudou a encontrar o lugar que as literaturas destacadas na pesquisa são colocadas. Percorremos um caminho cansativo em função do acesso às matrizes curriculares das universidades, muitas delas não disponibilizam publicamente a grade do currículo. Desse modo, trabalhamos só com as universidades que tinham esse acesso facilitado, via site de acesso livre.

Na universidade (A), a grade curricular está exposta na página do curso Letras com o intuito convidativo de informar o que será estudado nos anos de formação. A modalidade é EaD e fornece a quantidade de quarenta horas didáticas sobre as literaturas aqui questionadas como podemos verificar na figura retirada do site. A Literatura Afro-brasileira está disposta do mesmo modo que na Universidade (C) analisada mais abaixo.

Figura 1 – Universidade A



A universidade (A) opera com as literaturas negras unificadas: a literatura africana e afro-brasileira, atua no mesmo módulo e por uma quantidade baixa de horas, 40h (quarenta horas) totalizantes. No decorrer de 8 (oito) semestres as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras estão posicionadas num só semestre e condensadas, deixando evidente o ponto crítico dessa pesquisa.

Talvez a quantidade de horas disponibilizada para o estudo crítico dessas literaturas seja insuficiente, uma vez que o material das literaturas expostas trás complexidades estruturais e conceitos que tendem à ruptura de pensamentos cristalizados provenientes dos anos de escravização e crenças eurocêntricas.

Todavia, acreditamos ser um avanço significativo para os ingressantes este contato com as literaturas, visto que o contato pode vir a ser proveitoso por parte das recém formados que podem através dessas aulas terem interesse em aprofundar definições, literaturas e aplicar em suas aulas unido-se à luta antirracista.

Na universidade (B), as literaturas dos povos não brancos aparecem unificadas e condensadas às 46h (quarenta e seis) de aula conforme veremos abaixo, este posicionamento nos fez refletir sobre qual aspecto justifica esta união se não a raça. Existe sim uma relação entre as culturas não brancas do país, ainda assim, acreditamos que a redução das culturas à quantidade pequena de horas/aula seja prejudicial aos formandos, uma vez que o contato com as literaturas seja muito superficial.

Figura 2 – Universidade B



A universidade (B) disponibiliza a grade para consulta através do site e é um pólo de cursos na modalidade EaD, também oferece a disciplina em um único módulo.

Na Universidade (C), logo a seguir, identificamos que a Literatura Africana se resume a mesma quantidade de horas/aula da universidade (A) e a Literatura Afro-brasileira pode estar associada à grade dos dois módulos de Literatura Brasileira totalizando 160 horas/aula. A bibliografia usada nos cursos dispostos pela universidade não estão disponíveis para consulta, dificultando uma investigação minuciosa sobre os autores que os formandos terão contato.

Figura 3 – Universidade C

122438	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	-	-	40	NORMAL
122436	Literatura Brasileira I	-	-	80	NORMAL
122543	Literatura Brasileira II	-	-	80	NORMAL

Apesar de pesquisarmos as literaturas de base étnica negra decidimos acrescentar as aulas de Literatura Brasileira, que a universidade (C) apresenta, como associada às Literatura Afro-Brasileira já que entendemos esta como associada àquela. No entanto, precisaríamos das bibliografias usadas nas disciplinas para entender melhor como é exposta estas literaturas, visto que não podem ser diminuídas aos estudos das escolas literárias brasileiras, dado que dentro das escolas literárias a inclusão das literaturas questionadas sempre teve à margem dos movimentos.

Em termos gerais, as análises indicam uma carência de conteúdo das Literaturas Afro-Brasileira e Africanas, e as instituições analisadas condensam essas disciplinas em um só módulo e uma nomenclatura. Considerando as reflexões que fizemos no decorrer deste artigo, o apagamento da cultura negra no Brasil se confirma através dessas características estruturais e pontuais.

Em suma, as universidades examinadas da Baixada Santista estão contemplando de forma leal a estrutura ideal de disciplinas indicada pelo MEC, disponibilizando o contato do ingressante às literaturas que têm obrigatoriedade no campo educacional brasileiro. Contudo, cremos não contemplar de forma justa o contato do formando com as literaturas, em virtude de se tratar de uma literatura prejudicada pelo racismo, pela reprodução automática de discursos preconceituosos enraizados no cotidiano.

CONCLUSÃO

Procuramos, nesta pesquisa, redigir sobre a formação dos futuros ingressantes no curso de Letras com habilitação em Português na baixada santista e as implicações de uma má formação nas Literaturas Africana e Afro-Brasileira. Nossa preocupação se deu ao observarmos o pouco consumo das literaturas não brancas no percurso histórico do Brasil pelos profissionais já formados que não tiveram uma formação capacitada nestas literaturas.

Consideramos um avanço significativo potencializado pela pressão do Movimento Negro o contato, mesmo que significativas horas, das Litetarturas

Africana e Afro-Brasileira na formação dos novos educadores. Podendo vir a intensificar a leitura de escritoras/es dentro das salas de aula do ensino básico e incorporar nossos dizeres à nossa construção nacional. Ainda assim, a influência dentro dessas universidades ainda é baixa, podendo causar certa desvalorização da pauta de luta negra por parte dos novos ingressantes dentro das escolas brasileiras.

Ademais, a história dos povos não-brancos é marcada por silenciamentos violentos praticados pelo sistema social-econômico do qual estamos inseridos, modificando o modo de perceber a cultura dos povos à margem da sociedade.

As políticas de ação afirmativa garantem que, ao menos nas grades curriculares de licenciaturas, as literaturas abordadas aqui sejam obrigatórias sem um mínimo ou máximo estabelecido de horas/aulas, ficando a cargo da instituição escolher como distribuir na estrutura as disciplinas. Observamos então a escassez dessa obrigatoriedade no bacharelado que apesar de não seguir no campo da educação deveria acessar essas literaturas visto que fazem parte da fundação histórica das américas.

Acreditamos que o contato com as Literaturas Africana e Afro-brasileira, mesmo que de forma condensada, seja um pequeno avanço para a área, já que antes da Lei 10.639 sancionada em 2003 pouco se discutia sobre as literaturas descritas na grade de formação docente. A modalidade EaD é, de certo, uma modalidade que abrange o público majoritariamente da classe trabalhadora, expandindo o repertório literário da categoria e trazendo a conexão de identidade.

Os autores que usamos para tratar o assunto da pesquisa nos ajudaram a entender como é estabelecido o racismo estrutural do nosso sistema e mais uma vez identificamos que o currículo educacional nacional como um todo, ensino básico e superior, deve ser pensado e repensado a fim de adequar-se às novas críticas para desenvolver-se integralmente.

Como reflexo disso, acrescentamos que formar profissionais para atender à demanda das salas de aula brasileiras deve contribuir para uma formação emancipatória, com acesso democrático e de qualidade, rompendo com a lógica de reprodução das relações sociais nas quais tendem a favorecer a classe privilegiada.

Por fim, nessa análise estabelecemos um paralelo entre aprendizagem e conteúdo a fim de trazer o lugar que as literaturas em questão se encontram dentro das formações de docentes, e podemos constatar que apesar da curta duração das aulas distribuídas nas grades a distribuição dessas disciplinas é uma conquista das lutas por emancipação dos povos não brancos. A formação integral do futuro educador é um desafio para o sistema de ensino superior brasileiro e concordamos que as instituições têm, em sua conduta, âncoras que são reflexo de uma estrutura social pré-moldadas e o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa estrutura (ALMEIDA,

2021). Com o avanço dos debate sobre o racismo, discriminação racial, igualdade racial, africanidades, intolerância religiosa, questões quilombolas e educação étnico-raciais dentro das universidades, essas passam a fomentar a existência das diversas manifestações e acontece, aos poucos e com reflexões importantes, a decolonização da educação, formando um educador competente em seu exercício.

Referências Bibliográficas:

ALBINO, C.A. Ângela e SILVA, F. Andréia. BNCC e BNC da formação dos professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153.

ALMEIDA, Silvio L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaia, 2021.
ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BORGES, C. Maria e NOGUEIRA, L. Adrinelly. A BNC – Formação e a formação continuada de professores. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204.

BRASIL. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO) RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

DURHAM, R. Eunice. *et al.* Parecer **CNE/CES 492/2001**. BRASIL.

Ensino a distância cresce 474% em uma década. INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em: 05/OUT/2024

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa,**

matemática e ciências biológicas / Bernardete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009.

hooks, bell. **Olhares Negros: raça e representação.** Trad. S. Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.**

São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação – Episódios de Racismo. Trad. Jess Oliveira.

Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEAHY-DIOS, Cyana. Educação literária como metáfora social: desvios e rumos. São

Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIBÂNEO, J. C, PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade (Campinas), Cedes, n.68, especial, dez. 1999, p.239-277.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, M. O. **A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação.** Em Aberto (Brasília), v.12, n.54, p.43-50, abr.-jun. 1992a.

MEC/SEF. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC, s. d

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículos: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 2006.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

PEREIRA-DINIZ, E. Julio. **O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo- Dança, AfroAncestral e Tradução Oral Africana na Formação de Professoras e Professores.** Fortaleza: EdUECE,2015.

ROSA, Allan. **Pedagogia, autonomia e mocambagem.** Rio de Janeiro, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, M. **O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: Anais do XI Endipe: Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula.** III. Águas de Lindóia, Endipe, 1998. p.11-28.

SERBINO, R. V. et al. (Org.). **Formação de professores.** São Paulo: Editora UNESP, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação técnica e formação étnico-política dos professores. In: Barbosa, Raquel L.L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.



SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da et. al. (Org.). **Por uma revolução no campo dos professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3ª ed. – 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

XIMENES, P. DE A. S.; MELO, G. F. **BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 103, n. 265, 27 dez. 2022, p. 739-763.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Org.). **Escola e leitura**. São Paulo: Global, 2009.