

# A formação docente para a educação literária à luz da Lei nº 11.645/08

## Teacher training for literary education in the light of Law nº 11.645/08

Ana Lygia dos Santos

*Especialista em Língua Portuguesa - Linguagens e Literaturas e em Docência do Ensino Superior: Educomunicação, ambas pelo Centro Universitário Teresa D'Ávila; Neuropsicopedagogia clínica e institucional e Gestão Educacional, ambas pelas Faculdades Metropolitanas do Estado de São Paulo. Bacharel em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, pela PUC-Rio e Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo. É professora da rede municipal de Lorena-SP. Além das pesquisas relacionadas à Educação e formação docente, também realiza estudos sobre a Literatura lusófona, Literatura e Cultura do Vale do Paraíba. Email: ana.lygia@guaedu.com.br*

Neide Aparecida Arruda de Oliveira

*Pós-doutoranda em Competências Digitais, pela PUC-SP, Doutora em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, pela mesma instituição, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, especialista em Design Instrucional, pela Universidade Federal de Itajubá e especialista em Gestão Escolar, pelo Centro Universitário Claretiano. Graduada em Letras Português/Inglês e em Secretariado Executivo Bilíngue, pela Unitau. É professora efetiva da rede de ensino público do estado de São Paulo. É autora de livros na área de educação. Email: mmoliveira9@gmail.com*

### Resumo

*A partir da implementação da Lei nº 11.645/08, o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena deve ser uma realidade não só nos cursos de graduação, mas também nas salas de aula da educação básica, como ferramenta de informação, autoestima, empoderamento e respeito pela alteridade. No entanto, essa não é uma prática observada, pois não são ou são abordadas apenas de maneira superficial nos currículos dos cursos de Letras e Pedagogia, responsáveis pela formação literária e cultural do aluno da educação básica. O presente trabalho busca lançar luz sobre a formação docente, analisando os currículos dos cursos de Letras e Pedagogia de universidades do Vale do Paraíba-SP em relação à compreensão que o aluno/professor de graduação tem da importância de tal conteúdo. ao longo de sua formação e isso contribui para uma abordagem mais ética e democrática da educação.*

### Palavras-Chave

*Formação docente, Lei nº 11.645/08, Relações étnico-raciais, Educação Literária, Currículo multicultural.*

### Abstract

*From the implementation of Law nº 11.645/08, the teaching of African, Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture must be a reality not only in undergraduate courses, but also in basic education classrooms, as an information tool, self-esteem, empowerment and respect for otherness. However, this is not an observed practice, as they are not or are only approached superficially in the curricula of Letters and Pedagogy courses, responsible for the literary and cultural training of basic education students. The present work seeks to shed light on teacher training, analyzing the curricula of Letters and Pedagogy courses at universities in Vale do Paraíba-SP in relation to the understanding that the undergraduate student/professor has of the importance of such content. throughout their training and this contributes to a more ethical and democratic approach to education.*

### Keywords

## **Introdução**

A emergência da concepção de que a sociedade brasileira é multicultural se revela e demanda do cidadão uma postura ética de responsabilidade frente as relações étnico-raciais. Movimentos de defesa dos interesses de diferentes grupos passam a assumir um espaço de destaque na sociedade e reivindicar direitos, de forma que a conscientização do Estado passa a agenciar uma série de políticas públicas de caráter afirmativo. Uma delas é a sanção da Lei nº 11.645/08, que altera a LDB (Lei nº 9394/96), determinando a inclusão, nos currículos da rede oficial de ensino, de conteúdos que abordem a temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.

No entanto, o que se percebe é uma não observância e aplicação da legislação, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, que pode ser explicada pela formação insuficiente do assunto durante a graduação.

De forma que os objetivos deste estudo são: mapear os currículos dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia e verificar o oferecimento de disciplinas que abordem as relações étnico-raciais e/ou multiculturais, no âmbito da cultura e literatura. Bem como inferir junto aos profissionais da área (em exercício ou não) qual a formação recebida neste aspecto ao longo da graduação e como isso repercute em sua abordagem multicultural em sala de aula.

A metodologia para o presente estudo propõe a realização de estudo quantitativo-qualitativo produzido em duas etapas: a primeira trata-se de um estudo qualitativo com análise de conteúdo, segundo a fundamentação teórica e a segunda, de um levantamento observacional descritivo no delineamento transversal.

O levantamento bibliográfico se faz a partir dos documentos educacionais, como a Lei nº 11.645/08, que altera a LDB; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Da discussão acerca dos currículos multiculturais, importa destacar a apresentada por Silva (2015) e por Gomes (2012). Da aplicação da legislação vigente apresentada por Araújo e Giugliani (2014) e da formação do educador literário com uma abordagem étnico-racial trazida pela revista da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)) e por outros pensadores do tema.

Isto posto, por acreditar que um profissional preparado para oferecer uma educação das relações étnico-raciais contribui com a formação de sujeitos atentos, éticos e humanos, já que o aprendizado na diversidade favorece as relações interpessoais, bem como fomenta a reflexão, a criticidade, a autonomia e uma ética cidadã pautada no respeito e na alteridade – competências cada vez mais esperadas dos estudantes do nosso tempo. E que a formação literária e cultural é determinante para a humanização dos sujeitos, e que os estudos realizados à luz de uma abordagem étnico-racial podem ser um instrumento de empoderamento e respeito pela e na alteridade, o presente trabalho justifica-se pela relevância do tema, pela sua contribuição para a reflexão da comunidade acadêmica e pela sua importância política e social.

## **Fundamentação teórica**

## **Do mito da democracia racial à aplicação da Lei nº 11.645/08: os desafios de uma educação literária voltada para as relações étnico-raciais**

Em 1838, Karl von Martius argumentava que o “Brasil era formado por três rios: um branco, o maior, um vermelho, menor e um negro, ainda menor”, defendendo uma hierarquia entre essas três raças (OKA, s/d). Quase um século depois, Gilberto Freyre, o autor de “Casa grande e senzala” defende que a mestiçagem não deveria ser prejudicial ao país; para ele, a identidade nacional brasileira e as relações raciais dela provenientes seriam harmoniosas de democráticas.

No entanto, é esse mesmo autor, na obra que foi, por muito tempo, um clássico da sociologia, que endossou o ditado que observava o tratamento da mulher “Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar” (FREYRE, 2000, p. 72), num claro manifesto de objetificação e discriminação racial. Ou seja, o que Freyre faz é encobrir o racismo escancarado de von Martius sob o véu do discurso da democracia racial. O que se viu no final do século XIX e início do século XX foi uma defesa, por parte da elite intelectual, de defesa de um projeto de Brasil calcado na mestiçagem, em que o cruzamento do branco, do negro e do indígena seria uma saída harmoniosa para o desenvolvimento da Nação. Porém, conforme vimos em Ferreira (2019, p. 477) “a mestiçagem foi utilizada como escudo para evitar o reconhecimento da importância da população negra [e indígena] na história e na vida cultural brasileira, bem como para exaltar um dos grandes mitos da sociedade brasileira: o de que constituímos uma democracia racial”.

Falar de democracia racial no Brasil é, pois, falar de desigualdade e de injustiça social, haja vista esta ser uma das maiores falácias que sustentaram a construção de uma unidade nacional. A harmonia entre as três raças nunca existiu, basta pensar na condição de escravizados pela qual passaram indígenas e negros africanos e seus descendentes no período colonial. Trazendo a pauta para a contemporaneidade, basta olhar ao redor e perceber como é o tratamento que tais indivíduos recebem, atualmente. Há, pois, um silêncio tácito no seio social, que camufla a discriminação e o segregacionismo que ocorrem na estrutura da sociedade. Ferreira (2019, p. 476), afirma que:

No Brasil, vários grupos são historicamente marginalizados e seus membros excluídos do exercício da cidadania. A democracia racial brasileira, alardeada por anos, assevera a ideia de que as relações de raça seriam harmoniosas. Muitos defendem que o critério racial jamais foi relevante para definir as chances de qualquer pessoa no país. No entanto, a vergonha do brasileiro de demonstrar o próprio preconceito não significa que a discriminação racial não exista, e ainda dificulta o combate ao racismo, por inibir discussões abertas sobre o tema.

Silêncio transformado em omissão, em apagamento de saberes ancestrais e que tem promovido o caráter opressivo da “democracia racial”, posta em xeque quando a questão do acesso aos direitos sociais e econômicos é considerada.

Tal epistemicídio inicia-se na escola, quando o currículo nega ao educando o acesso a saberes que não foram apresentados na história oficial, o que nos remete ao perigo da história única, apresentado pela escritora Chimamanda Adichie (2019, p. 16) ao defender que “Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida”. E é justamente essa reparação que a sanção da Lei nº 11645/08 busca empreender, haja vista que outras histórias precisam ser contadas, compartilhadas, afirmadas, internalizadas, respeitadas.

Em vista disso, no ano de 2003 foi aprovada a Lei nº 10.639/03, que alterava a LDB em dois artigos e instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira ao

longo da educação básica. Contudo, em 2008, a mobilização dos grupos de defesa dos povos originários conseguiu, junto ao executivo e legislativo, a aprovação da Lei nº 11.645/08, lançando luz sobre suas demandas, que passavam a ombrear toda uma história de um povo, silenciadas pela cultura eurocentrada e elitista, que sempre dominou a construção do imaginário brasileiro. Assim, de acordo com o artigo 26-A da LDB, alterado pela Lei nº 11.645/08, passa a vigorar que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 12º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, p. 21).

Desse modo, as histórias e culturas fundantes da sociedade brasileira passam a ser reconhecidas através da inclusão do ensino de “História e Cultura Afro-brasileira e indígena”, de forma que de acordo com o §2º da referida Lei, “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008, p. 21), disciplinas responsáveis por apresentar ao educando referências acerca da produção cultural, da expressão estética e da intervenção social dos indivíduos ao longo do tempo. Mas não só estas, haja vista que podem ser tratadas de forma multidisciplinar e transversal.

Considerada uma conquista importante em prol da distinção social de negros e indígenas, a Lei nº 11.645/08 incorpora questões que transcendem séculos de anulação e preconceito, pois reconhece o papel destes grupos como sujeitos históricos. Uma vez que “Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2007, p. 33).

Reconhecimento que passa a ser incorporado pela maioria dos estudantes afro-brasileiros e indígenas, cuja ancestralidade é confirmada com a restituição da importância coletiva de seu grupo de origem na constituição da sociedade brasileira e que ganha espaço na historiografia cultural e literária brasileira.

Se o ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena passa a ser considerado uma atribuição dos conteúdos de Literatura, cabe à escola e aos educadores fomentar a educação literária dos estudantes através de uma perspectiva multicultural e das relações étnico-raciais. Enquanto prática que transforma os usuários de uma língua em leitores competentes, a educação literária mobiliza nos sujeitos a capacidade de extrair o significado das palavras, além de elaborar seu sentido dentro de um contexto e através das referências que possui, tendo em vista a aptidão de compartilhá-lo socialmente. Freire (1989) já defendia que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, de forma que a práxis cotidiana de observar, experienciar e refletir sobre a vida torna-se uma ferramenta poderosa na construção de sentido do texto escrito.

Dessa maneira, a educação literária é determinante para a formação humana dos sujeitos e sua construção cognitiva, social, emocional e afetiva. Portanto, o contato com a literatura estabelece um empreendimento desafiador, capaz de conduzir o indivíduo pelos meandros da experiência humana, enquanto recurso de memória, de identidade, de afirmação,

de resistência, de luta e de contestação do *status quo*. Nesse cenário, a escola assume um espaço decisivo na formação do leitor competente e o professor, o papel de mediador nas incursões do aluno pelo universo letrado.

A competência literária favorece, via estímulo textual, dispositivos cognitivos que agem na compreensão, na apropriação e na fruição do texto, em que pese não só as competências linguísticas, mas um sistema de relações intertextuais, simbólicas, emocionais e afetivas, uma vez que

A Literatura é por natureza interdisciplinar, está inserida em um tempo e é escrita a partir de um enfoque histórico, social e político. Ela também é a prova de que a linguagem só existe enquanto interação social, pois é expressa por alguém que deseja ser compreendido pelo outro; sem a relação entre autor, texto e leitor não há Literatura. (PINHEIRO, 2011, p. 108).

Embora a elaboração dos currículos seja uma incumbência das esferas administrativas responsáveis pelas diferentes etapas escolares, os documentos oficiais propostos pelo Ministério da Educação devem servir como norteadores de uma abordagem convergente com o que rege a LDB. Vale considerar que “não se pode separar questões culturais de questões de poder” (SILVA, 2015, p. 85) e que “A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder” (idem, p. 100)

São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder. (SILVA, 2015, p. 87).

Ao se analisar o PCN de Língua Portuguesa, observa-se que a normativa se apresenta através de uma abordagem interativa da linguagem, cuja avaliação do texto é a de que ele “não está pronto quando escrito: o modo de *ler é também* um modo de *produzir sentidos*” (BRASIL, 1998, p. 70. Grifos meus). Ademais, traz, como uma de suas metas, “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (BRASIL, 1997, p. 28), bem como reforça o caráter social deste aprendizado. De forma a entender a atribuição do texto como ferramenta para a percepção estética, cultural, histórica e política do mundo. Ocorre que o documento indica o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental como propícios para a formação do leitor, quando deveria enfatizar tal propósito desde o início da vida escolar.

No PCN+, o documento salienta a importância do estudo da literatura para a produção analítica de cenários históricos e culturais da sociedade, ao longo do tempo, pois “A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural” (BRASIL, 2002, p. 16), o que reforça o desenvolvimento de competências e habilidades, organizadas como: comunicar e representar, investigar e compreender, conduzindo a uma contextualização sócio-histórica madura dos conhecimentos.

A visão que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio trazem da literatura é a de uma manifestação estética capaz de proporcionar, ao estudante, o amadurecimento da criticidade via percepção sensível do mundo; essa educação pelo sensível conduz o educando a uma humanização, a uma aptidão de perceber a alteridade, a diversidade. Importância já enaltecida por Antônio Cândido, em um dos mais belos ensaios sobre a influência da Literatura na vida humana, para o autor:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 2011, p. 249).

Portanto, o que se percebe nas linhas do documento é uma indicação de que a formação do leitor e o letramento literário se dão através do contato com a Literatura; com a fruição literária, ou seja, muito mais do que decorar escolas literárias e seus representantes, de forma descontextualizada e mecânica, deve-se compreender os meandros do texto literário (estilo, linguagem, uso do vocabulário, temas abordados, autores, contexto social) e, sobre ele, produzir reflexão e criticidade. Ainda segundo o documento, a seleção textual, as estratégias e a mediação da leitura são atribuições do professor, que assumem caráter político no sentido de que obedece a orientações pessoais e de obediência ao projeto político pedagógico da escola. Ademais, as atribuições desta leitura devem ser consideradas também no que se refere aos espaços e acervos disponíveis. No entanto, falta ao documento uma discussão sobre a importância da construção de um cânone afinado às demandas contemporâneas, visando o ensino de literatura.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como proposta orientar a produção de currículos, tendo em vista os interesses e demandas dos sistemas educacionais e das escolas. O eixo Leitura, Escrita e Oralidade dentro do componente Língua Portuguesa, é atravessado por três campos de atuação: literário, político-cidadão e investigativo.

Na Educação infantil, a premissa pautada pelo documento é o de “cuidar e educar”, de modo que a experiência estética deve ser apresentada ao público discente ao longo dos cinco campos de experiência, sendo especialmente observadas nas contações de história, no uso do cancionário e de outros elementos da cultura popular, de modo que “As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (BRASIL, 2018, p. 44).

Para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º), o componente Língua Portuguesa assume que “O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.” (BRASIL, 2018, p. 73) – cabe ressaltar que a leitura, neste prospecto, tem um caráter mais abrangente e que abarca a percepção de outras linguagens que, de uma forma ou de outra, agregam sentido a fruição do texto escrito. A 9ª competência específica da Língua Portuguesa para o ensino fundamental diz respeito ao desenvolvimento do senso estético via prática de leitura literária e de outras manifestações artístico-culturais, de forma que se reconheça no estudante “o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (BRASIL, 2018, p. 89).

Dentro da proposta destinada aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º), observa-se a importância dada à literatura e às artes pelas funções humanizadoras que assumem no leitor-fruidor, tornando-o capaz de perceber os sentidos do narrado, suas demandas e implicações no contexto social, uma vez que tal atributo assume relevância

para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver

uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018, p. 141).

Para o ensino médio, a proposta reafirma a leitura do texto literário como central, bem como ressalta a importância dessa prática leitora através da ampliação de repertórios e de diferentes referências, já que

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 501).

Embora a BNCC ressalte a importância da apresentação da literatura africana de língua portuguesa aos estudantes (p. 508) e cite a Lei nº 11.645/08 em vários momentos; não há, com exceção item VII da formação geral básica, a menção da oferta de estudos e práticas voltados ao ensino de literatura afro-brasileira e indígena.

É atribuição desta fase da educação básica fortalecer as aprendizagens anteriores, sistematizá-las e produzir sentido, de forma a consolidar conteúdos, gerar reflexão e criticidade capazes de favorecer seu uso social, através do exercício da cidadania dos estudantes.

Destarte, embora nem sempre, na letra da lei, os documentos oficiais enfatizem a emergência da produção de currículos que dialoguem com uma educação para as relações étnico-raciais, podemos observar que tal perspectiva é uma realidade e que cabe, tão somente aos responsáveis pela elaboração curricular, a produção de conteúdos que estejam pactuados com uma proposta multicultural e multiétnica, transformando-se em agência para a sensibilização do estudante, possibilitando-lhe a liberdade de exercitar um olhar reflexivo, o desenvolvimento de sua autonomia e de criticidade, com menos preconceito diante do mundo e maior abertura para a diversidade.

Diante do exposto, o pressuposto para que haja uma proposta de alteração do constructo oficial do currículo da educação básica é a oferta de uma formação docente voltada para uma educação étnico-racial e multicultural; no entanto, passados 13 anos da promulgação da referida lei, esta não é uma realidade vista na grande maioria dos cursos de licenciatura – o que fatalmente se reflete em uma oferta inadequada e rasa dos conteúdos pertinentes às relações étnico-raciais em sala de aula –, o que confirma Araújo e Moraes (2013, p.02) na defesa de que o sistema educacional brasileiro “ainda não se desprende das amarras que o prende a um currículo homogeneizante, eurocêntrico e monocultural que não atende às demandas e aos interesses dos diferentes grupos étnico-raciais e culturais que frequentam os diferentes níveis e modalidades de ensino”, e que reforça estereótipos e aumenta o fosso entre os sujeitos “dominantes” e “dominados” – fundado em modelos “tecnocráticos, eurocêntricos e monoculturais” (ARAÚJO; GIUGLIANI, 2014, p. 03). Sob o mesmo assunto, Gomes (2012, p. 104) cita Santomé (1995), ao se referir sobre a construção de currículos e a perspectiva multicultural e étnico-racial na escola:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Partindo dessa realidade, é imprescindível refletir sobre a importância de uma educação literária voltada para as relações étnico-raciais, uma vez que a literatura, como já foi afirmado anteriormente, faz refletir, amplia a visão sobre a alteridade, desenvolve empatia.

No entanto, um dos empecilhos deste propósito se materializa na formação do cânone literário; que nas palavras do texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, “incorpora ou exclui” obras de acordo com algumas variáveis e “é importante para formar uma tradição segundo a visão de determinado momento histórico (em perspectiva)” (BRASIL, 2006, p. 75). De modo que, nesse ponto, urge a pergunta: Quem faz o cânone literário?

Se considerássemos que o cânone brasileiro é formado pelo fluxo dos rios de von Martius, citado no início deste capítulo, pouco poderíamos beber das águas da literatura indígena e afro-brasileira. Fernanda Miranda, em seu livro que trata do apagamento de autoras negras da nossa literatura afirma que

No Brasil, o sistema de hierarquização racial estruturado desde os primórdios da nossa história tem instituído profundas fronteiras à circulação das vozes na ordem do discurso, do pensamento social. Dado que a obra literária é um produto da cultura – tanto política e esteticamente, quanto social e historicamente fundamentada – [portanto] é necessário estar informado das disputas que compõem o espaço em que a escrita circula. (MIRANDA, 2019, p. 17).

Em um artigo chamado “A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas”, Suely Castilho (2004, p. 107) salienta que

A presença do negro na literatura brasileira, ao longo da história, foi marcada ou pelo silêncio, como no período anterior à abolição, ou pela afirmação de sua inferioridade, tanto biológica como cultural, a qual, dependendo do autor, varia de grau. No modernismo, o negro era visto como uma preocupação, devido ao entrave que ele representaria à instituição de uma *nação brasileira civilizada*.

O mesmo apagamento da imagem dos povos originários pode ser visto em Almeida (2010, p. 137), quando afirma que “É possível identificar, pelo menos, três imagens de índios nos discursos históricos, literários e políticos dos oitocentos: os “*idealizados*” do passado, os “*bárbaros*” dos sertões e os “*degradados*” das antigas aldeias coloniais.” (grifos meus). E dos oitocentos até muito recentemente, era essa a imagem que o brasileiro tinha do indígena, relegado à imagem de ignorância com acesso negado ao saber formal, apartado geográfica, social e culturalmente da sociedade branca, urbana, economicamente ativa.

A partir da década de 90, os autores indígenas passam a ocupar espaços no meio editorial e a publicar a literatura que produziam, lançando luz sobre um modo de ser e de viver que dialogam com questões emergentes, como a relação com a natureza, a educação para a sustentabilidade, o respeito entre as gerações e a filosofia do bem viver – sempre com um olhar sábio sobre a vida, conforme o do personagem de O Karaíba<sup>1</sup>, que alerta para a necessidade de “conhecer o passado para entender o presente e sonhar o futuro”. Graça Graúna, autora e pesquisadora de origem potiguara, defende a produção literária indígena como mecanismo político, de autoafirmação, de denúncia e de resistência, nas palavras da autora:

A nossa literatura contemporânea é um dos instrumentos que dispomos também para refletir acerca das tragédias cometidas pelos colonizadores

---

<sup>1</sup> MUNDURUKU, Daniel. **O Karaíba**. Barueri-SP: Manole, 2010.



contra os povos indígenas; a literatura é também um instrumento de paz a fim de cantarmos a esperança de que dias melhores virão para os povos indígenas no Brasil e em outras partes do mundo. Fazer literatura indígena é uma forma de compartilhar com os parentes e com os não indígenas a nossa história de resistência, a nossas conquistas, os desafios, as derrotas, as vitórias. (GRAÚNA, 2012, p. 275).

Destarte, o itinerário sociopolítico e histórico até aqui traçado aponta para uma demanda que exige transformações curriculares como tentativa de que, com isso, mentalidades e comportamentos sejam revistos e modificados. Percurso que exige mudança de práticas e descolonização, questionamentos de lugares de poder, de fala, de construção de saberes, de direitos e privilégios por parte da academia e da escola básica.

Isto posto, o enfrentamento das questões étnico-raciais está entre os maiores desafios da contemporaneidade, de modo que cabe à comunidade institucional, na figura do educador, assumir seu papel político, negar a conveniência da neutralidade e intervir de forma a garantir o diálogo amplo e transformador de paradigmas limitantes e cerceadores das diferentes subjetividades dentro e fora do espaço educacional.

A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede. A tão falada globalização que quebraria as fronteiras aproximando mercados e acirrando a exploração capitalista se vê não somente diante de um movimento de uma globalização contra-hegemônica, nos dizeres Santos (2006), mas também de formas autônomas de reação, algumas delas duras e violentas. Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as. Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento. Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. (GOMES, 2012, p. 102-103).

É urgente que se quebre o silêncio epistemológico de afro-brasileiros e indígenas dentro e fora do espaço educacional, sem confundi-lo com desconhecimento, o silêncio fala sobre questões conhecidas, mas omitidas. Portanto, para além de uma questão curricular, esta é uma demanda ética do ser humano.

## **Metodologia**

Para o aprofundamento do conhecimento científico acerca do tema, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, cuja pesquisa versa sobre a Lei nº 11.645/08 e a importância da oferta de conteúdos que discutam as relações étnico-raciais e a produção dos currículos, no que tange os estudos afro-brasileiros e indígenas. Além disso, será aplicado um questionário online, destinado aos alunos dos cursos de licenciatura do curso

de Letras e de Pedagogia<sup>2</sup> de IES públicas e particulares, com o objetivo de levantar e comparar a oferta de conteúdos que garantam uma formação adequada para a aplicação eficiente da referida lei.

Durante o período de 15 dias ao longo do mês de outubro de 2021, foram enviados, aos alunos de diferentes cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, um questionário (<https://forms.gle/JqDQCSLKHKXhazRL8>) que tem como proposta coletar dados acerca da formação recebida durante a graduação, de forma que se possa interpretar as informações fornecidas pelos colaboradores à luz da literatura pesquisada; vale ressaltar que a amostragem será definida por conveniência.

Destarte, a amostra será descrita a partir das informações levantadas no questionário e através de um cotejo, será possível comparar os dados das pesquisas, aferir pontos de convergência entre os elementos coletados e a literatura pertinente.

## **Análise de resultados**

Foi aplicado um questionário online que pode ser dividido em duas partes: a primeira diz respeito à formação do licenciando, a incidência de disciplinas voltadas para as relações étnico-raciais e/ou para um currículo multicultural e a segunda que avalia como esse licenciando/professor se comporta como um educador para as relações étnico-raciais. Para o presente estudo, ocupamo-nos da primeira parte do questionário, que se constitui de nove perguntas semiestruturadas, que buscam informações sobre a grade curricular dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia das IES da região, uma vez que tais cursos formam os profissionais responsáveis pela educação literária dos estudantes de educação básica. Desta avaliação, busca-se avaliar a aplicação adequada da Lei nº 12.645/08 conforme determina a LDB.

As questões versam sobre a oferta de disciplinas com conteúdo exclusivo voltado para os estudos de cultura e literatura afro-brasileira e indígena e o contato que o colaborador tem com tais conteúdos, como nem sempre foi possível ter acesso aos Projetos Curriculares dos cursos, foi usado como descritor os termos “relações étnico-raciais”, “afro-brasileira e indígena”, “multiculturalismo”, “cultura brasileira”, por considerar que a abordagem curricular contida nestes descritores indica uma preocupação com os conteúdos contidos na Lei nº 11.645/08.

Na região do Vale do Paraíba, há diversas instituições de ensino superior que oferecem cursos de Licenciatura em Letras e em Pedagogia. Dentre as quais, apenas a Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo) é uma instituição pública e que funciona apenas na modalidade EaD. Os demais cursos, são provenientes de organizações particulares que atendem tanto a distância quanto presencialmente. Para este levantamento, foram consideradas as Instituições de Ensino Superior com maior número de alunos matriculados e reconhecidas pela sociedade.

A pesquisadora Thaís Matheus da Silva (2017) realizou um interessante levantamento sobre a oferta de disciplinas voltadas às relações étnico-raciais nos cursos de Letras das universidades públicas do estado de São Paulo; e embora tal estudo aponte para alguns elementos que merecem nota, não será considerado no computo das IES públicas, devido a distância geográfica que separa o Vale do Paraíba e os campi avaliados.

O curso de Letras da Univesp faz parte do eixo das licenciaturas e tem prazo de

---

<sup>2</sup> Ressalto a importância de analisar as grades curriculares dos cursos de Letras e de Pedagogia, haja vista que o licenciado formado nestas áreas será responsável pela formação literária dos alunos na educação básica, dos anos iniciais do ensino fundamental ao ensino médio.

integralização de 4 anos, sendo oferecido em 349 polos distribuídos em todo o estado de São Paulo, sendo destes, onze concentrados no Vale do Paraíba.

No projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras da Univesp, pode-se observar, seis disciplinas de literatura como obrigatórias e que somam 440h e uma que estudos culturais com 40h. Sendo que duas são possíveis veículos de um conteúdo voltado às relações étnico-raciais. Na ementa da disciplina Escola e Cultura, lê-se entre as questões abordadas: “Concepções de cultura. A escola como ambiente etnográfico. Relações de gênero e identidades socioculturais no espaço escolar. Abordagens das categorias: raça/etnia”. Na ementa da disciplina Literatura e Cultura brasileira, consta como atribuição: “Analisar criticamente obras literárias à luz de conceito(s) de cultura e identidade(s)” – o que se mostra vago, ainda que seja o espaço propício para a discussão do tema.

Nas demais disciplinas de Literatura Brasileira e Portuguesa, não há nenhuma menção que especifique o assunto do que será estudado, exceto pelas escolas literárias, podendo assumir uma dimensão multicultural a partir do foco escolhido pelo professor autor da disciplina; não consta menção sobre a literatura africana. Da mesma forma, não consta no ementário uma lista de leitura, tampouco os autores selecionados, ficando a critério do professor a escolha das obras e autores lidos. Já no curso de Licenciatura em Pedagogia, não consta na grade curricular nenhuma disciplina com foco na relação étnico-racial, tampouco uma disciplina de literatura infantil, que poderia ser fonte de debate, reflexão e empoderamento do estudante desde a educação infantil, visando facilitar a prática docente em uma perspectiva multicultural.

A Universidade Salesiana Dom Bosco (UNISAL), não oferece o curso de Letras. Já o curso de Licenciatura em Pedagogia, com prazo de integralização estimado em quatro anos, traz em sua grade a disciplina “Educação e multiculturalismo” (80h) e “Educação das relações étnico-raciais” (40h), cuja ementa discute justamente a legislação e as abordagens multiculturais no contexto da diversidade social, tendo em vista: “ensino da história e cultura afro-brasileira e africana para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; efeitos psicossociais do racismo; relações étnico-raciais nas medidas socioeducativas; repercussões das leis 10.639/03 - 11.645/08 na educação de jovens e adultos; racismo e antirracismo em materiais didáticos”.

No Projeto Pedagógico do Curso, o termo étnico-racial ocorre 57 vezes, há a menção de projetos relacionados à questão étnico-racial e ao multiculturalismo, bem como a oferta de disciplinas eletivas com esta temática, o que confirma a preocupação da universidade em promover cursos alinhados com as demandas contemporâneas e com a legislação educacional vigente.

O Centro Educacional Teresa D’Ávila (UNIFATEA), também uma universidade Salesiana, atende ao público do curso de Letras e de Pedagogia, previstos para serem concluídos em 4 e 3 anos, respectivamente. O curso de Letras conta com cinco disciplinas de Literatura que somam 400 h, não há especificidade quanto aos conteúdos oferecidos, de modo que não se sabe se existe a oferta da Literatura Africana. Não há na grade nenhuma disciplina que aborde explicitamente a questão das relações étnico-raciais. Atualmente, os Projetos Pedagógicos dos cursos e a matriz curricular estão sendo atualizados, portanto, justificando-se como não avaliada (N/A).

A Universidade de Taubaté (UNITAU) oferece os cursos de Licenciatura em Letras e em Pedagogia, com a duração de oito semestres cada. O curso de Licenciatura em Letras tem em sua grade curricular oito disciplinas de Literatura, divididas entre Brasileira, Portuguesa e Africanas de Língua Portuguesa; além de uma disciplina de estudos culturais, que somam 560h e 80h respectivamente. Há ainda a opção de escolha de uma disciplina optativa da área de estudos de Língua Portuguesa e Literatura.

Não há, especificamente, nenhuma referência a uma abordagem multicultural em literatura brasileira, cabendo tal escolha ao professor responsável pela disciplina. Porém, tal enfoque é cabível nas disciplinas de estudos culturais, como “História, Cultura e Sociedade Brasileira” e “Educação e Diversidade Cultural”, embora não seja uma garantia. No curso de Licenciatura em Pedagogia, consta na grade curricular a disciplina “Educação e Diversidade Cultural” que, assim como no curso de Letras da mesma IES, pode vir a ser um espaço de discussão e reflexão das relações étnico-raciais.

A Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP) não oferece formação em Licenciatura em Letras. Porém, no curso de Licenciatura em Pedagogia observa-se na grade curricular a oferta da disciplina “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (36h), cuja ementa cita como proposta de ensino: “Antropologia Brasileira. História e Cultura Afro Brasileira e Indígena. Cultura e civilização Brasileira. Antropologia Religiosa e Religiões no Brasil. História e memória dos povos afro-brasileiros e indígenas. Relações étnico-raciais”.

Embora o ementário não traga as referências bibliográficas utilizadas no curso, só o fato da universidade se preocupar com a perspectiva multicultural, denota responsabilidade social com o futuro profissional da área da educação.

Na Universidade Paulista (UNIP), os cursos de licenciatura são oferecidos nas modalidades Presencial, Flex (semipresencial) e EaD. O curso de Letras-Português tem integralização prevista para três anos e conta com oito disciplinas obrigatórias de literatura ao longo de 300h, além de uma de Literatura Africana de Língua Portuguesa (30h) e uma optativa de Relações Étnico-raciais e Afrodescendência, somando 30h e 20h, respectivamente. Já o curso de Pedagogia, traz a disciplina Relações Étnico-raciais no Brasil (30h), como obrigatória nas diferentes modalidades oferecidas.

O Projeto Pedagógico dos Cursos, bem como as ementas das disciplinas não estão disponíveis na internet em sua versão integral, o site apresenta tão somente os tópicos mais importantes do documento. Porém, a verificação de disciplinas específicas é um indicador do viés multicultural do currículo do curso.

Tabela 1: Currículos multiculturais na formação docente

<b>IES</b> / <b>Descritores</b>	<b>Protejo Pedagógico do curso</b>	<b>Relações étnico-raciais</b>	<b>Cultura Afro-brasileira e indígena</b>	<b>Estudos culturais</b>	<b>Literatura africana</b>	<b>Literatura Afro-brasileira e indígena</b>
<b>UNIVESP</b>	sim	sim		sim		
<b>UNITAU</b>		sim		sim	sim	
<b>UNISAL</b>	sim	sim	sim	sim		
<b>UNIFATEA</b>	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
<b>UNIVAP</b>	sim	sim	sim	sim		
<b>UNIP</b>		sim	sim	sim	sim	

Fonte: Produzido pelas autoras

Considerando o questionário aplicado, foram coletados ao longo de uma semana uma amostra de 55 colaboradores, com idade superior a 18 anos e predominantemente do sexo feminino (85,5 %). Destes, 36,3 % já concluíram a graduação, sendo 14,5% formados em Letras e 21,8 % formados em pedagogia, os 63,6 % de graduandos dividem-se em 32,7 % de estudantes do curso de Letras e 30,9 % do curso de pedagogia. Divididos exatamente em

54,5% oriundos de IES privadas e 45,5 % de IES públicas. Do montante de pessoas que responderam ao questionário, 63,6 % já passaram da metade do curso de graduação, com previsão para se formar em até dois anos.

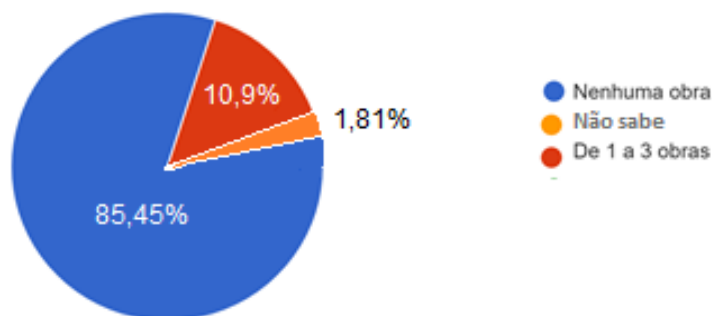
Ao serem indagados sobre a existência de disciplinas em suas grades curriculares que ministrassem conteúdos exclusivamente voltados para a literatura e cultura africanas ou afro-brasileiras, 85,45 % responderam que não há/houve nenhuma oferta, 1,81 % responderam que não sabem e os demais (10,9 %) dividem-se em responder entre 1 e 4 disciplinas (fig. 1). Cabe a ressalva de que três pessoas comentaram sobre a oferta de disciplinas eletivas de Literatura Africana de Língua Portuguesa.

Tendo em vista que alguns estudantes ainda não concluíram o curso, pode-se considerar o desconhecimento da grade como uma expectativa acerca do que será abordado, embora seja coerente considerar o interesse do estudante pelos conteúdos oferecidos pelo seu curso e, conseqüentemente, uma curiosidade sobre tal ocorrência.

Figura 1: **Oferta de disciplinas de Literatura e Cultura Afro-brasileiras**

Na sua grade curricular existem/existiram quantas matérias cujo conteúdo era EXCLUSIVAMENTE voltado para a literatura e cultura africanas ou afro-brasileiras?

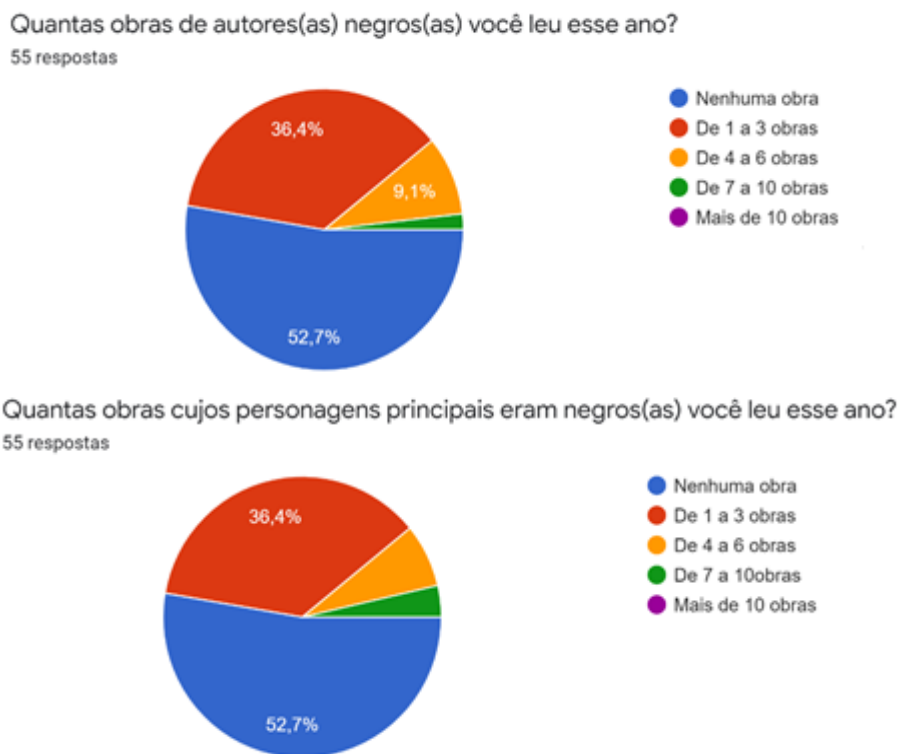
55 respostas



Fonte: <https://forms.gle/JqDQCSLKHKXhazRL8>  
Produzido pelas autoras

Quando inquiridos sobre a quantidade de obras de autores negros lidas ao longo do ano, 52,7 % responderam nenhuma, 36,4 % disseram que foi entre 1 e 3, 9,1 % responderam entre 4 e 6 e 1,8 % de 7 a 10. Os números sobre as obras cujos protagonistas eram negros seguem o mesmo padrão (fig. 2).

Figura 2: **Autoria e protagonismo negros (as) lidos no ano**



Fonte: <https://forms.gle/JqDQCSLKHKXhazRL8>  
Produzido pelas autoras

Entre os autores mais citados, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo são os nomes de maior destaque, porém, 45,45 % dos entrevistados são incapazes de citar um autor conhecido. Quando se pergunta sobre as obras, 27,27 % não conseguem citar um título e 20 % citam Quarto de despejo, obra que consagrou Carolina Maria de Jesus, a autora mais citada.

Sobre estas questões, o que se observa é que existe o conhecimento da obra, que não é extenso ao autor, donde se pode inferir que, se houve, de fato, a leitura, esta foi realizada sem nenhuma sistematização.

Ao serem indagados sobre a existência de disciplinas que ministrassem conteúdos exclusivamente voltados para a literatura e cultura indígenas, 100 % responderam que não há nenhuma oferta, sendo que desse montante, uma pessoa comentou sobre a oferta de duas disciplinas eletivas (fig. 3).

Figura 3: **Oferta de disciplinas de Literatura e Cultura indígena**



Fonte: <https://forms.gle/JqDQCSLKHKXhazRL8>  
Produzido pelas autoras

Quando inquiridos sobre a quantidade de obras de autores indígenas lidas ao longo do ano, 78,2 % responderam nenhuma, 20% disseram que foi entre 1 e 3 e apenas 2% responderam entre 4 e 6. Os números sobre os livros cujos protagonistas eram indígenas seguem quase o mesmo padrão, sendo que 80% não tem conhecimento de nenhuma obra com protagonismo indígena e 18,2 % leram entre 1 e 3 obras (fig. 4).

Figura 4: **Autoria e protagonismo indígenas lidos no ano**



Fonte: <https://forms.gle/JqDQCSSLKHKXhazRL8>  
Produzido pelas autoras

Entre os nomes mais citados, Daniel Munduruku e Ailton Krenak são lembrados, entre os que leram e estão aptos a citar um título, destacam-se Ideias para adiar o fim do mundo, de Krenak e O Karaíba, de Munduruku. Foi observado um equívoco conceitual em uma resposta, ao considerar que Iracema de José de Alencar e Macuaína, de Mário de Andrade, obras do período Romântico e do Moderno, respectivamente, como de autoria indígena.

Porém, causa espanto observar que 72,72 % dos colaboradores desconhecem autores indígenas e 80 % é incapaz de citar alguma obra, ainda que nem todos os sujeitos da pesquisa tenham formação na área de letras, espera-se que o educador dos anos iniciais da educação básica tenha um mínimo de conhecimento sobre a temática indígena, haja vista que é um assunto que deve ser abordado em sala de aula para além do dia 19 de abril.

Diante dos dados levantados, é urgente que os cursos de Licenciatura em Letras e em Pedagogia ofereçam, ao seu público discente, disciplinas com conteúdos voltados para a questão das relações étnico-raciais, sendo fundamental que a literatura afro-brasileira e indígena sejam sistematizadas, de forma que seja possível, ao futuro educador, oferecer um trabalho de mediação de leitura atento e adequado não só à legislação e aos propósitos avaliativos, mas às demandas sociais contemporâneas e à construção de cidadãos conscientes.

## Considerações finais

Começo estas considerações finais enfatizando o papel do professor na oferta de um ensino pautado no multiculturalismo e no respeito diante das relações étnico-raciais. Enquanto sujeitos políticos e sociais, somos reflexo de um tempo e espaço que são permeados pelo modo de pensar coletivo, fruto de heranças socioculturais que são internalizadas e que expõe as benesses e mazelas da nossa sociedade. De forma que cabe a quem educa ser o agente transformador do *status quo*, mobilizando pensamentos e ações em prol de uma mudança de paradigmas. A mobilização social exige essa mudança, o governo legisla favoravelmente e a instituição aplica.

Instituir a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas lança luz sobre culturas ancestrais determinantes para o que conhecemos como “Nação”; assim, mais do que o avanço social que a Lei nº 11.645/08 proporciona, deve-se reconhecer a conquista dos afro-brasileiros e indígenas, historicamente silenciados e usurpados de seus direitos enquanto cidadãos.

Somente a partir do reconhecimento da participação de negros e indígenas na formação social brasileira é que poderemos lutar contra séculos de um pensamento eurocêntrico, racista, elitista e tucano, que aportou com as caravelas cabralinas, negando alteridades, diversidades e um racismo estrutural que não reconhecia a violência e usurpação engendrada sobre esses povos ao longo da formação nacional.

As normativas da educação apontam para uma nova abordagem educacional de caráter multicultural e aberta às relações étnico-raciais. No entanto, o respeito por essa alteridade se constrói com conscientização, com reflexão e com conhecimento: elementos que se constroem na esfera da educação. Portanto, para que o público da educação básica receba uma educação democrática, com viés multicultural e voltada às relações étnico-raciais, capaz de formar cidadãos reflexivos e abertos ao diverso, é mister que a formação inicial desse docente seja voltada para tais questões.

Destarte, se o indivíduo não pode receber uma educação multicultural e direcionada para as relações étnico-raciais desde a primeira infância, é durante sua formação acadêmica que essa falha precisa ser corrigida. Afinal, a criança bem orientada, desde a primeira infância, prescinde de uma formação posterior. A prática humana, resultado de uma prática social, foi semeada em uma práxis escolar, com orientação e reflexão direcionadas à alteridade, em que pese reconhecimento e respeito como as únicas orientações viáveis para a construção social.

Assim sendo, espera-se que as IES estejam mais atentas a tais questões contemporâneas, que caminhem um passo à frente das demandas sociais e ofereçam uma formação preocupada com as relações étnico-raciais e das diversas culturas que amalgamam o povo brasileiro.

Mais ainda, chamo à responsabilidade os futuros educadores, que não estão exercendo a prática da leitura. É inadmissível que um aluno do curso de Letras, às vésperas de se graduar, não tenha lido sequer uma obra de autoria negra ou indígena. Diante dessa preocupante constatação, a questão que fica é: Que educação literária poderá oferecer ao aluno, um professor que não lê?

Embora sejam bastante tímidas as incursões das IES nessa seara, restringindo-se apenas aos cursos de História e Letras, penso que a introdução, o exercício e a reflexão, transformados em práxis, acerca da questão étnico-racial deveriam ser abordadas no currículo de todos os cursos, uma vez que é uma demanda ética da práxis humana.

Fomentar a educação literária dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao término do Ensino Médio é uma atribuição dos professores oriundos dos cursos de Pedagogia e Letras, de forma que destes espera-se escolhas conscientes e que estejam afinadas com as propostas curriculares e demandas da sociedade contemporânea. Metas só alcançadas com profissionais



qualificados e atentos às exigências do nosso tempo.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ARAÚJO, Jurandir de A; MORAIS, Rossival S. Resignificando a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira na escola. **Artifícios**, vol. 3, n. 6, p. 01-14, dez. 2013.

ARAÚJO, J. de A.; GIUGLIANI, B. Por uma educação das relações étnico-raciais. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1833>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias (vol.1)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 26 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (vol. 1)**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (vol. 2)**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+)** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. (2018). Disponível em: [http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 26 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645**. 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”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Relações étnico-raciais e de gênero**. In: Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), Ulisses F. Araújo et al.(orgs) – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CASTILHO, Suely D. de. A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas. **Olhar de Professor**, vol. 7, n. 1, p. 103-113. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, UEPG, Paraná, 2004.

CENTRO UNIVERSITÁRIO TERESA D’ÁVILA. **Matriz Curricular Licenciatura em Pedagogia**. Disponível em: <https://unifatea.edu.br/licenciatura/pedagogia/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Matriz Curricular Licenciatura em Letras/Inglês.** Disponível em: <https://unifatea.edu.br/licenciatura/letras/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

FERREIRA, Nara T.. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2019, v. 27, n. 104, pp. 476-498. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701553>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala:** introdução à história patriarcal no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

**GRAÚNA, Graça. Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIRANDA, Fernanda R. **Silêncios prescritos** – Estudos de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006). Rio de Janeiro: Editora Malê, 2019.

OKA, Mateus. Democracia racial. **Todo Estudo.** Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/sociologia/democracia-racial>. Acesso em: 28 ago. 2022.

PINHEIRO, Alexandra S. O Ensino de Literatura: a questão do Letramento Literário. In: **Leitura e Escrita na América Latina:** teoria e prática de letramento(s) / Organizadores: Adair Vieira Gonçalves; Alexandra Santos Pinheiro; Rosa Myriam Avellaneda Leal – Dourados: Ed. UFGD, 2011.

SILVA, Thaís M. da. **Os desafios do ensino de literatura e a Lei 11.645/08:** uma proposta para o ensino médio. Seminário FESPSP (2017). Disponível em: [https://www.fesp.org.br/seminarios/anaisVI/GT\\_16/Tais\\_da\\_Silva\\_GT16.pdf](https://www.fesp.org.br/seminarios/anaisVI/GT_16/Tais_da_Silva_GT16.pdf). Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 7. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

UNIVERSIDADE PAULISTA. **Grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia.** Disponível em: <https://unip.br/cursos/graduacao/tradicionais/pedagogia.aspx>

Acesso em: 22 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Grade curricular do curso de Licenciatura em Letras/Português.** Disponível em: <https://unip.br/cursos/graduacao/tradicionais/letras.aspx>. Acesso em: 22 ago. 2022.

UNIVERSIDADE SALESIANA DE LORENA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Disponível em: <https://unisal.br/wp-content/uploads/2018/03/PPC-2018-Curso-de-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. **Página do curso de Licenciatura em Letras/Inglês.** Disponível em: <https://unitau.br/cursos/graduacao/ciencias-sociais-e-letras/letras/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Página do curso de Licenciatura em Pedagogia.** Disponível em: <https://unitau.br/cursos/graduacao/pedagogia/pedagogia/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA. **Página do curso de Licenciatura em Pedagogia.** Disponível em: <https://www.univap.br/universidade/graduacao/fea/cursos/pedagogia/sobre-o-curso.html>. Acesso em: 22 ago. 2022.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciaturas.** Disponível em: [https://apps.univesp.br/manual-do-aluno/assets/PPC/letras/PPC\\_CURSO%20DE%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS,%20MATEM%C3%81TICA%20E%20PEDAGOGIA%20-%202020.pdf](https://apps.univesp.br/manual-do-aluno/assets/PPC/letras/PPC_CURSO%20DE%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS,%20MATEM%C3%81TICA%20E%20PEDAGOGIA%20-%202020.pdf). Acesso em: 22 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Matriz Curricular do curso de Letras.** Disponível em: [https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5e78cf637c1bd1571deb6c11/Revis\\_o\\_da\\_Matriz\\_-\\_curso\\_interdisciplinar.xlsx\\_-\\_Letras\\_-20.pdf](https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5e78cf637c1bd1571deb6c11/Revis_o_da_Matriz_-_curso_interdisciplinar.xlsx_-_Letras_-20.pdf). Acesso em: 22 ago. 2022.

