

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS**



**Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras-Português e a
Educação das Relações Étnico-raciais.**

Arthur Bernardes Gabriel

**MARIANA
2025**

Arthur Bernardes Gabriel

**Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras-Português e a
Educação das Relações Étnico-raciais.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Letras-Português da Universidade
Federal de Ouro Preto como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciado em
Letras-Português.

Orientador Prof. Dr. Clézio Roberto
Gonçalves.

Mariana

2025

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

G118p Gabriel, Arthur Bernardes.

Projeto político-pedagógico do curso de letras-português e a educação das relações étnico-raciais. [manuscrito] / Arthur Bernardes Gabriel. - 2025.

116 f.: il.: tab.. + Quadro.

Orientador: Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves.

Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Graduação em Letras Português

1. Língua portuguesa - estudo e ensino. 2. Projeto Político-Pedagógico. 3. Relações étnicas. I. Gonçalves, Clézio Roberto. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 811.134.3(81)

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana Matias Felicio Soares - SIAPE: 1.648.092



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Arthur Bernardes Gabriel

Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras-Português e a Educação das Relações Étnico-raciais

Monografia apresentada ao Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras-Português.

Aprovada em 14 de agosto de 2025

Membros da banca

Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Cristina Carla Sacramento - Universidade Federal de Ouro Preto

Clézio Roberto Gonçalves, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 30/09/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Clézio Roberto Gonçalves**, **PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 01/10/2025, às 22:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0988442** e o código CRC **229743FE**.

Dedico este trabalho à minha querida mãe
Dulcemar Maria Inácia, ao meu parceiro de
vida, Felipe Fernandes dos Santos, aos alunos
do ensino básico que encontrei durante os
estágios supervisionados e aos futuros alunos
que terei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao querido Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves pela orientação; agradeço ao Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva e a Profa. Dra. Rómina de Mello Laranjeira pelas orientações iniciais; estendo os meus agradecimentos à querida Profa. Dra. Fernanda Santana Gomes por me acompanhar no percurso do presente trabalho. Agradeço também à querida Profa. Dra. Ada Magaly Matias Brasileiro por tantos ensinamentos valiosos; a amada Profa. Dra. Rita Cristina Lima Lages pela sua humanidade e as oportunidades que me proporcionou; a Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta pela generosidade e efusividade; e a Profa. Dra. Jhuliane Evelyn da Silva por ter abrilhantado os últimos momentos da minha graduação.

Especialmente, agradeço a Profa. Dra. Cristina Carla Sacramento por gentilmente ter aceito o convite para participar da banca examinadora do presente trabalho.

*“[...]Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu*

*Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor e fruto*

*Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade*

*Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé[...]”*

Coração de Estudante - Milton Nascimento e Wagner Tiso.

RESUMO

O presente trabalho, realizado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a partir de uma pesquisa qualitativa de caráter metodológico documental (Lüdke e André, 2018), teve como objetivo geral analisar as proposições formativas expressas no Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Letras-Português da UFOP em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Os objetivos específicos foram: a) Descrever as potencialidades e fragilidades das diretrizes do PPC da licenciatura em Letras-Português da UFOP em relação à Educação das Relações Étnico-raciais; b) Examinar os espaços curriculares do curso de Letras-Português destinados à Educação das/para as Relações Étnico-raciais; c) Investigar que concepções de ensino-aprendizagem atravessam as diretrizes do PPC da licenciatura em Letras-Português da UFOP, em termos da Educação das/para as Relações Étnico-raciais. O referencial teórico baseou-se nas contribuições de Fernandes (1964), Nascimento (1978), Santos (1996/1997), Davis (2016), Gomes (2017), Negreiros (2017), Ribeiro (2019). A pesquisa de caráter qualitativo realizou-se via metodologia de análise documental, conforme Lüdke e André (2018), contando também com a realização de uma breve pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – conforme Marconi e Lakatos (2017), sob a premissa de conhecer o campo de pesquisa já existente em relação ao objeto de estudo. Em sequência, realizou-se a análise documental do PPC da Licenciatura em Letras-Português da UFOP (2024.1), caracterizando o documento institucional e investigando suas seções, estrutura e metodologias em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais. A análise concentrou-se em três eixos principais: (i) “A Presença/Ausência das Temáticas Étnico-Raciais, Africanas e Afro-Brasileiras no PPC da Licenciatura em Letras-Português da UFOP”, (ii) “Espaços Curriculares, Potencialidades e Fragilidades do PPC da Licenciatura em Letras-Português da UFOP à luz da Educação das/para as Relações Étnico-Raciais” e (iii) “As Concepções de Ensino-Aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Letras-Português e a Educação das/para as Relações Étnico-Raciais”, sendo esta última seção o espaço de sistematização das categorias resultantes da análise de conteúdo (Krippendorff, 1980; Guba e Lincoln, 1981, apud Lüdke e André, 2018). Os resultados indicam que, embora o curso de Letras-Português da UFOP atenda formalmente às legislações vigentes sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, a presença da temática está fortemente concentrada na disciplina obrigatória “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, que representa apenas 2,11% da carga horária total das disciplinas obrigatórias. Essa configuração revela um quadro de guetização curricular, no qual os saberes-conhecimentos africanos e afro-brasileiros ocupam espaço limitado na matriz curricular dessa licenciatura. Além disso, observa-se uma desconexão entre a proposta formativa e a realidade regional cujas populações são majoritariamente negras. Assim como mostra-se alienada aos saberes-conhecimentos sistematizados e produzidos pelas pesquisadoras e pesquisadores do NEABI UFOP.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Projeto Político-Pedagógico; Licenciatura; Lei 10.639/03; Letras.

ABSTRACT

This work, carried out as a Course Conclusion Paper (TCC) at the Federal University of Ouro Preto (UFOP), based on qualitative research of a documentary methodological nature (Lüdke and André, 2018), had as its general objective to analyze the formative propositions expressed in the Political-Pedagogical Course Project (PPC) of the Bachelor's Degree in Portuguese Language and Literature at UFOP in relation to the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER). The specific objectives were: a) To describe the strengths and weaknesses of the PPC directives of the Bachelor's Degree in Portuguese Language and Literature at UFOP in relation to the Education of Ethnic-Racial Relations; b) To examine the curricular spaces of the Portuguese Language and Literature course destined to the Education of/for Ethnic-Racial Relations; c) To investigate which teaching-learning concepts permeate the guidelines of the PPC of the Bachelor's degree in Portuguese Language and Literature at UFOP, in terms of Education of/for Ethnic-racial Relations. The theoretical framework was based on the contributions of Fernandes (1964), Nascimento (1978), Santos (1996/1997), Davis (2016), Gomes (2017), Negreiros (2017), and Ribeiro (2019). The qualitative research was carried out using a documentary analysis methodology, according to Lüdke and André (2018), also including a brief bibliographical search in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) – according to Marconi and Lakatos (2017), under the premise of knowing the existing research field in relation to the object of study. Subsequently, a documentary analysis of the PPC of the Bachelor's Degree in Portuguese Language Arts at UFOP (2024.1) was carried out, characterizing the institutional document and investigating its sections, structure and methodologies in relation to the Education of Ethnic-Racial Relations. The analysis focused on three main axes: (i) “The Presence/Absence of Ethnic-Racial, African and Afro-Brazilian Themes in the PPC of the Degree in Letters-Portuguese at UFOP”, (ii) “Curricular Spaces, Strengths and Weaknesses of the PPC of the Degree in Letters-Portuguese at UFOP in light of Education of/for Ethnic-Racial Relations” and (iii) “The Teaching-Learning Conceptions of the Political-Pedagogical Project of the Degree in Letters-Portuguese and Education of/for Ethnic-Racial Relations”, the latter section being the space for systematizing the categories resulting from the content analysis (Krippendorff, 1980; Guba and Lincoln, 1981, apud Lüdke and André, 2018). The results indicate that, although the Portuguese Language and Literature program at UFOP formally complies with current legislation on Ethnic-Racial Relations Education, the topic is heavily concentrated in the mandatory course "African Literatures in Portuguese," which represents only 2.11% of the total course load. This configuration reveals a ghettoization of the curriculum, in which African and Afro-Brazilian knowledge occupies limited space in the curriculum of this degree program. Furthermore, there is a disconnect between the educational proposal and the regional reality, whose populations are predominantly Black. It also appears to be alienated from the systematized knowledge produced by the researchers of NEABI UFOP.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Education; Political-Pedagogical Project; Bachelor's Degree; Law 10.639/03; Literature.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População Negra nas Cidades de Mariana e Ouro Preto segundo o Censo Demográfico 2022.....	20
Tabela 2 – Prática como Componente Curricular.....	52
Tabela 3 – Disciplinas sobre o Objeto de Ensino (Carga Horária Total: 1.500h).....	52
Tabela 4 – Disciplinas de Conhecimento Pedagógico Geral (Carga Horária Total: 240h).....	54
Tabela 5 – Disciplinas de Conhecimento Pedagógico sobre o Objeto de Ensino (Carga Horária Total: 300h).....	54
Tabela 6 – Disciplinas de Estágio Supervisionado (Carga Horária Total: 420h).....	55
Tabela 7 – Disciplinas Obrigatórias/Eletivas e os Conteúdos Transversais.....	56
Tabela 8 – A ERER e a Distribuição da Carga Horária do Curso de Letras-Português.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores de formação em EREER - Reprodução do “Quadro 1 – Indicadores” disposto em Negreiros (2017), p. 89	26
Quadro 2 - Termos-chave relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais.....	67
Quadro 3 - Espaços Curriculares que Abordam a Educação das Relações Étnico-Raciais no Curso de Letras-Português da UFOP.....	81

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACCs - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

ACCE's - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais extensionistas

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEST - Coordenadoria de Estágio

CNE - Conselho Nacional de Educação

COLET - Colegiado do Curso de Letras

DEEDU - Departamento de Educação

DELET - Departamento de Letras

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ERER - Educação das Relações Étnico-raciais

EUA - Estados Unidos da América

IES - Instituição de Ensino Superior

MIF - Módulo de Formação Interdisciplinar

NDE - Núcleo Docente Estruturante

PCC - Prática Como Componente Curricular

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC - Projeto Político-Pedagógico de Curso

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

MEC - Ministério da Educação

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 - Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-raciais	22
2.2 - Ética e a Educação para as Relações Étnico-Raciais.....	26
2.3 - A população negra e a formação socioeconômica e cultural do país.....	28
2.4 - Saberes-conhecimentos produzidos pela população negra e sistematizados pelos Movimentos Negros.....	34
2.5. - O dever de reconhecer o protagonismo das mulheres negras.....	36
3. METODOLOGIA.....	38
3.1 - Percurso metodológico.....	39
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	42
4.1 - Breve Pesquisa Bibliográfica.....	42
4.2 - Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras-Português da UFOP (2024.1).....	45
4.2.1 - Sobre o Documento.....	46
4.2.2 - Informações Gerais, Estrutura e Metodologias.....	47
4.2.3 - Avaliações, Colegiado do Curso e Núcleo Docente Estruturante.....	60
4.3 - Avaliação do MEC da Proposta do Curso de Letras-Português da UFOP e a Educação das Relações Étnico-Racial.....	62
4.4 - A Presença/Ausência das Temáticas Étnico-raciais, Africanas e Afro-brasileiras no PPC da licenciatura em Letras-Português da UFOP.....	64
4.5 - Espaços Curriculares, Potencialidades e Fragilidades do PPC da Licenciatura em Letras-Português da UFOP à luz da Educação das/para as Relações Étnico-Raciais.....	72
4.6 - As Concepções de Ensino-Aprendizagem do PPC da Licenciatura em Letras-Português da UFOP e a Educação das/para as Relações Étnico-raciais.....	85
4.6.1 - Sobre as Concepções de Ensino-Aprendizagem e a Educação das/para as Relações Étnico-Raciais.....	100

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
6. REFERÊNCIAS.....	104
7. ANEXOS.....	107
7.1 - Ata do COLET.....	107
7.2 - ANEXOS: LEGISLAÇÃO.....	108
7.2.1 - LEI Nº 10.639/03.....	108
7.2.2 - LEI 11.645/08.....	109
7.3 - Programa da disciplina “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”	111
7.4 - Matriz Curricular da Licenciatura em Letras-Português da UFOP.....	113

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste primeiro capítulo, em um primeiro momento é tecido em linhas gerais sobre a minha escolarização realizada em escolas públicas da cidade de Ouro Preto, nas quais na época as temáticas étnico-raciais, africanas e afro-brasileiras não foram contempladas de maneira expressiva. Também é dito sobre o meu ingresso e percurso formativo no curso de Letras-Português e a Educação das/para as Relações Étnico-raciais (ERER), sendo assim explicitados momentos importantes nos quais as temáticas africanas e afro-brasileiras foram contempladas. Todavia, de maneira complementar a esses dados, exporro as percepções que desenvolvi em função das vivências nos estágios supervisionados, isso na direção de notar certa desconexão entre o que é mediado em termos de ensino-aprendizagem na licenciatura de Letras-Português da UFOP e as necessidades sociorraciais do chão das escolas. Consequentemente, apresentamos nesse capítulo o problema de pesquisa e o objetivo geral da presente pesquisa qualitativa e de caráter documental, além disso, expomos também os objetivos específicos que balizaram a nossa pesquisa. Assim como, entre outros fatores, justificamos a pertinência de nossa pesquisa em vista do imbricamento entre a formação inicial de professores e a qualidade futura de pessoal docente das escolas da região em termos da Educação das/para as Relações Étnico-raciais. Por fim, apresentamos a hipótese e a proposição crítica vinculadas à pesquisa que aqui dá-se a leitura.

Sobre o meu processo de escolarização, realizado em grande parte em escolas públicas da cidade de Ouro Preto - o ensino fundamental sendo cursado na Escola Estadual Marília de Dirceu e o Ensino Médio concluído na Escola Estadual Dom Pedro, é preciso ser dito que os elementos das culturas africanas e afro-brasileiras não foram suficientemente contemplados. O único momento que recordo-me de estudar a história de África foi no ensino médio, contudo esse ensino-aprendizado pautou-se pelo livro didático que apenas tomava o continente Africano como um todo comum, isto é nada fora dito sobre a variedade dos países de África, ademais a contribuição desse continente, a maneira como esse ensino-aprendizado foi mediado, pareceu ter ficado restrita a antiguidade egípcia. Dessa forma, não posso creditar que o contato com os elementos das culturas africanas e afrobrasileiras tenha se dado por meio do processo de escolarização, o que deveria ter ocorrido visto que estive no ensino básico até o ano de 2019 e a Lei N° 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura dos africanos e afro brasileiros nos estabelecimentos de educação já estava em vigência há mais de 15 anos, bem como as diretrizes dessa legislação já haviam sido lançadas

pelo PARECER CNE/CP 003/2004¹, assim como também já encontrava-se em vigência a Lei N° 11.645/08 que acrescenta a redação da Lei N° 10.639/03 a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas.

No ano de 2020 ingressei no curso de Letras-Português da UFOP, a minha escolha por esse curso deu-se em razão do meu apreço pelas literaturas e as variadas formas de manifestação artística que estão na esteira da literatura, isto é, a música, o cinema, o teatro, as danças entre outras manifestações. Eu possuía também como expectativa que o percurso acadêmico contribuísse com a minha formação humanística. A termos da Educação para as Relações Étnico-raciais, acredito que o que tenha contribuído em um primeiro momento para o meu interesse por esse eixo de estudo tenha sido as entrelinhas históricas que são referenciadas na obra de Machado de Assis, um autor que apenas na graduação descobri que era um homem negro e que historicamente fora embranquecido em função do ensejo de uma sociedade racista que buscou e busca apagar todas as contribuições das pessoas negras em nosso país. Pela leitura de Machado de Assis, que é contemplada por algumas disciplinas da mencionada licenciatura, pude ter noção sobre como a sociedade brasileira é hipócrita e racista. Contudo, muito embora esse conhecimento seja valioso, apenas ele não é suficiente para uma formação satisfatória a termos da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Muito importante no meu processo de aprendizagem foi a disciplina “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, o momento da formação no qual podemos de forma *específica* conhecer as obras literárias, a música e o cinema dos países africanos nos quais o português é a língua oficial, isto é, Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Nunca me esquecerei o quão linda e impactante é a obra *Sangue Negro* (2001) da poeta moçambicana Noêmia de Sousa, como também, é gracioso e triste o livro *Bom dia, camaradas* (2001) do autor angolano Onjaki. Outros *eventos* importantes nos quais as questões referentes às desigualdades raciais foram abordadas provém de algumas aulas das disciplinas oferecidas pelo departamento de Educação da UFOP, estas sendo “Estudos Históricos sobre Educação”, “Estudos Sociológicos sobre Educação”, “Política e Gestão Educacional” e “Psicologia da Educação”, essas tratam sobre os aspectos pedagógicos gerais ligados à docência, dessa forma, tópicos como o racismo fazem parte do conteúdo

¹ Normativa que lança as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Essa normativa que norteia o ensino valorativo das histórias e culturas das populações africanas e afro-brasileiras, constitui-se como política curricular, assim relacionando-se de forma sobrepujante as políticas de valorização como o artigo 26A da LDB. Nesse documento é explicitado as concepções atinentes à obrigatoriedade da (re)educação para as relações étnico-raciais nos espaços de ensino, bem como normatiza os deveres das instituições de ensino e agentes da educação para a implementação do trabalho com as temáticas africanas e afrobrasileiras.

programático das disciplinas, entretanto às 60 horas de cada uma dessas disciplinas não contemplam especificamente a Educação para as Relações Étnico-raciais.

Sob a égide da unidade entre teoria e prática pela qual fundamenta-se a licenciatura em Letras-Português da UFOP, há as disciplinas de práticas que nos preparam para os estágios supervisionados e há os estágios supervisionados. No primeiro estágio supervisionado que realizei, na cidade de Ouro Preto, ao atuar em uma escola com o alunado majoritariamente negro, pude sentir como a autoestima das e dos discentes estava fragilizada. Nessa estadia trabalhei com literatura afro-brasileira, em específico com o conto “Olhos d’água” da autora Conceição Evaristo, na mediação da leitura pude sentir o contento de uma aluna em relação a tessitura positiva que há no conto em relação à corporeidade da mãe da protagonista da narrativa, contudo ao receber as produções escritas dos discentes pude afligir-me em direção ao quão podem ser duras as experiências vivenciadas por meninas negras e meninos negros de tão tenra idade. Embora eu tenha trabalhado com a literatura afro-brasileira nesse estágio, assim como em todos os outros estágios, permaneceu em mim um mal-estar acerca do que mais eu poderia contribuir pedagogicamente para os discentes que encontrei nas escolas por onde passei. Relativo a esses momentos, ruminei sobre a ausência de um trabalho mais intensivo no curso de Letras-Português com epistemologias, teorias e pedagogias que façam jus a realidade das escolas da região, nas quais há quantitativo expressivo de alunas/os negras/os, visto que nas cidades de Mariana e Ouro Preto a população é majoritariamente negra.

Em vista dessa inquietação, nasceu o propósito de desenvolver a pesquisa sobre a proposta formativa do curso de Letras-Português em relação à Educação para as Relações Étnico-raciais, que realizou-se por meio da abordagem de pesquisa qualitativa, valendo-se dos métodos de análise documental do Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC) da licenciatura em Letras-Português da UFOP, como também da pesquisa bibliográfica de estudos já desenvolvidos sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) do país, sobretudo nos contextos de formação inicial de professores. O problema de pesquisa que balizou o nosso trabalho foi o que dispomos à seguir: No tocante às diretivas para a Educação das Relações Étnico-raciais expressas no Projeto Político-Pedagógico de curso da licenciatura em Letras-Português da UFOP, quais são as potencialidades, fragilidades e implicações epistemológicas dessas proposições formativas para as concepções de ensino-aprendizagem no contexto de formação inicial da licenciatura em Letras-Português da UFOP?

De importância basilar para a nossa pesquisa são as disposições da Lei Nº 10.639 de 2003² que alterou a redação da Lei Nº 9.394 de 1996, isto é, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), acrescentando ao capítulo dessa diretriz o artigo "Art. 26-A" que versou sobre a obrigatoriedade do ensino da história e culturas africanas e afrobrasileiras. Mais tarde em 2008, esse artigo foi alterado em função da instituição da Lei Nº 11.645 de 2008³ que acrescenta à redação da Lei Nº 10.639 de 2003 a orientação que versa sobre a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas dos povos indígenas. Dessa maneira, a redação do artigo 26A da LDB que institui a obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-raciais dá-se a leitura conforme a seguinte disposição: "[...]Art. 26-A. 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[...]" (Brasil, 2008). Esse importante artigo da LDB possui dois parágrafos que dispõem sobre:

"[...]§ 1º 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.

§ 2º 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." (NR) [...]" (Brasil, 2008)

Recapitulamos que o presente estudo desenvolveu-se tendo como **objetivo geral**:

Analisar as proposições formativas, expressas no Projeto Político-Pedagógico de Curso da licenciatura em Letras-Português da UFOP em relação à Educação das Relações Étnico-raciais.

Além disso, a pesquisa pautou-se pelos seguintes **objetivos específicos**:

a) Descrever as potencialidades e fragilidades das diretrizes do PPC da licenciatura em Letras-Português da UFOP em relação à Educação das Relações Étnico-raciais;

² Redação completa na seção "ANEXOS".

³ Redação completa na seção "ANEXOS".

- b) Examinar os espaços curriculares do curso de Letras-Português destinados à Educação das/para as Relações Étnico-raciais;
- c) Investigar que concepções de ensino-aprendizagem atravessam as diretrizes do PPC da licenciatura em Letras-Português da UFOP, em termos da Educação das/para as Relações Étnico-raciais.

Justificamos a pertinência da presente pesquisa em razão do seu intuito de verificar como a licenciatura em Letras-Português da UFOP aborda as questões referentes à Lei Nº 10.639/03. Justificamos que nossa obstinação para esse estudo baseia-se na importância que a implementação da Educação das/para as Relações Étnico-raciais desempenha dentro do processo de formação inicial de professores, pois as concepções formativas adotadas pela licenciatura possuem o potencial de impactar a qualidade do pessoal docente que atuará no ensino básico, assim como ser uma ferramenta para que a escola deixe de ser um aparelho de reprodução do racismo e se torne cada vez mais uma importante ferramenta em prol do combate ao racismo em nossa sociedade.

Ademais, a relevância da temática para a formação dos futuros professores torna-se ainda mais evidente diante do perfil étnico-racial das cidades onde a UFOP está localizada (ver tabela 1). Segundo o Censo Demográfico de 2022 do IBGE, a população negra (pretos e pardos) representa 73,23% em Mariana, o que corresponde a aproximadamente 44.948 pessoas, e 70,61% em Ouro Preto, com cerca de 51.286 pessoas. Esses dados são estimativas fornecidas pela fonte oficial e refletem a predominância da população negra nessas regiões. Considerando essa composição majoritária, é fundamental que o curso de Letras-Português da UFOP promova a inclusão das temáticas afro-brasileiras e africanas de maneira crítica e consistente, para que a formação inicial de professores reflita e dialogue com a realidade social e étnico-racial dos municípios em que os futuros docentes atuarão. Expressamos que a nossa pesquisa vincula-se à hipótese de que o curso de Letras-Português da UFOP tem promovido a inclusão dessas temáticas de acordo com os marcos legais que estabelecem a obrigatoriedade da inclusão dessas tópicos na formação de professoras e professores de Língua Portuguesa, o que não nos impede de investigar essa formação de forma crítica e propositiva.

Tabela 1 - População Negra nas Cidades de Mariana e Ouro Preto segundo o Censo Demográfico 2022⁴

Município	População Total	Branca (%)	Preta (%)	Parda (%)	Indígena (%)	% População Negra (Preta + Parda)	População Negra (Número)
Mariana	61.387	26,52	22,18	51,05	0,11	73,23	44.948
Ouro Preto	72.627*	29,11	19,45	51,16	0,11	70,61	51.286

Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tabela 9605 – População residente, por cor ou raça. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9605#resultado> (Acesso em: 16 ago. 2025).

Dando sequência a este primeiro capítulo, nos capítulos subsequentes serão aprofundadas as discussões teóricas e metodológicas que sustentam esta pesquisa. No capítulo 2 será apresentado o referencial teórico, onde se abordam os marcos legais que regulamentam a Educação das Relações Étnico-raciais, a ética e sua relação com essa educação, além de uma análise sobre a população negra e sua importância para a formação socioeconômica e cultural do país. Também serão discutidos os saberes produzidos pela população negra e sistematizados pelos Movimentos Negros, assim como o dever de reconhecer o protagonismo das mulheres negras. O capítulo 3 apresenta a metodologia adotada, detalhando o percurso metodológico da pesquisa. No capítulo 4 realizam-se a análise e a discussão dos resultados, incluindo uma breve pesquisa bibliográfica, a análise detalhada do Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras-Português da UFOP, suas avaliações e a presença ou ausência das temáticas étnico-raciais, africanas e afro-brasileiras no currículo, bem como as concepções de ensino-aprendizagem vinculadas à Educação das/para as Relações Étnico-raciais. Por fim, o capítulo 5 traz as considerações finais, com as sínteses e implicações do estudo.

⁴ Valores estimados pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tabela 9605 – População residente, por cor ou raça. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9605#resultado> (Acesso em: 16 ago. 2025).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

No presente capítulo, composto por cinco seções, a primeira intitulada “Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, discutimos os postulados de Negreiros (2017), nos quais a autora trata das políticas de igualdade racial, sobretudo as políticas valorativas, como é a Lei Nº 10.639/2003, assim como, por meio da análise realizada pela mesma autora, acerca de uma consulta realizada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em direção ao entendimento da implementação da EREER pelas IES, tomamos os indicadores propostos pela autora como pressupostos teórico-metodológicos de nossa pesquisa. Consequentemente, apresentamos uma seção intitulada “Ética e a Educação para as Relações Étnico-Raciais”, na qual, por meio de Ribeiro (2019), tratamos da responsabilidade ética de todas, todos e todos em direção à construção de uma sociedade antirracista, sobretudo tratando das responsabilidades da formação inicial de professores para a construção de uma educação, de fato, antirracista, sendo assim uma educação escolarizada mais justa e eficaz.

Em seguida, expomos a seção “A população negra e a formação socioeconômica e cultural do país”, na qual, por meio de Fernandes (1964), tratamos da formação socioeconômica brasileira a partir da compreensão de que o país emergiu por meio da exploração da mão de obra escravizada africana e afro-brasileira, sendo sucedida por uma abolição da escravização de caráter apenas formal, sem reparações, e que, em seguida, deu lugar à implementação de políticas de cunho eugenista, sob o intuito de dizimar a chamada “mancha negra” e pela produção intencional de distúrbios à vida das populações afro-brasileiras. Tecemos, por meio de Santos (1996/1997), sobre o cerceamento dos direitos das populações afro-brasileiras dentro do quadro político nacional caracterizado por uma “democracia de mercado”, por meio de Nascimento (1978) compreendemos o “mito da democracia racial” como construto importante para entendermos o racismo brasileiro e desmobilizarmos o referido mito, assim como tratamos da expropriação e apagamento epistemológico, religioso, cultural, artístico vivenciado pelos africanos e afro-brasileiros.

Em seguida é disposta uma seção intitulada “saberes-conhecimentos produzidos pela população negra e sistematizados pelos Movimentos Negros”, na qual por meio de Gomes (2017) abordamos os saberes-conhecimentos identitários, políticos e estético-corpóreos produzidos nos seios dos Movimentos Negros, esses com potencial de reeducar a nossa sociedade e o campo da educação. Por fim, na seção “O dever de reconhecer o protagonismo das mulheres negras”, na qual por meio de Davis (2016) tratamos do racismo como uma

dinâmica paternalista que intersecciona-se ao sexismo e ao elitismo na experiência de mulheres negras, bem como em uma perspectiva comparativa denotamos sobre as violências vivenciadas pelas afrodescendentes norte americanas e brasileiras, além do que, tratamos da necessidade do reconhecimento do protagonismo das mulheres negras nas lutas sociorraciais, dado que compreendemos como imprescindível para a Educação das Relações Étnico-raciais no contexto de formação de professoras e professores.

2.1 - Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-raciais

Entre as obras que possibilitam um entendimento social e legislativos sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, sobretudo no tocante às licenciaturas está a pesquisa *Educação das relações étnico-raciais avaliação da formação de docentes* (2017), da autora Dalila Fernandes de Negreiros. Essa pesquisa teve como objetivo analisar determinadas ações e organizações desenvolvidas em prol da formação docente em termos da Educação das Relações Étnico-raciais, levando em consideração o conjunto de diretivas que compõem a política pública de promoção da Igualdade Racial, sobretudo as políticas valorativas como a Lei Nº 10.639/2003. A referida obra nos permite compreender de forma minuciosa todo o trâmite social, legislativo e institucional inerente a implementação do conjunto de ações que baseiam essa legislação, que encontra-se dentro do espectro da política de promoção da igualdade racial.

Sobre essa política a autora nos evidencia o fato incontornável dela ser fruto das proposições dos Movimentos Negros, que por meio de reivindicações, ao longo de toda a história da república, conseguiram fazer com que as suas demandas entrassem dentro da agenda política do Estado, desse modo, tomando forma legislativa. A esse respeito, Dalila aponta que o segmento social da população afro-brasileira de forma organizada promoveu e promove mobilizações incessantemente desde a década de 30 do século passado até o presente momento. Portanto, assim nos é ratificado o dado de que em função de 70 anos de organização dos Movimentos Negros as pautas levantadas por esses grupos conseguiram espaço na agenda do Estado fazendo com que em 20 de novembro de 2003 fosse instituída pelo Decreto n. 4.886, de 20 de novembro de 2003 a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

Negreiros (2017) tecendo sobre essa política pública de Igualdade Racial, nos proporciona a reflexão sobre como esse arcabouço político e legislativo é amplo, isto pois, congrega em si três tipos de ações políticas: as políticas valorativas, como a Lei Nº 10.639 de

2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história, cultura, arte e demais temáticas africanas e afro brasileiras nos âmbitos de educação básica, assim como de forma lógica, no ensino superior no tocante a formação inicial de professores; as políticas compensatórias, por exemplo, como a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como “Lei de Cotas” que sanciona a reserva de 50% das vagas em instituições federais e estaduais de ensino superior e técnico à população afro-brasileira, assim como outras ações afirmativas anteriores a essa lei como as disposições do Estatuto da Igualdade Racial instituída por meio da Lei Nº 12.288, de 20 julho de 2010, bem com a ações desenvolvidas pela Fundação Cultural Palmares, instituída pela Lei Federal Nº 7.668, de 22 de agosto de 1988; as políticas de promoção da igualdade racial também compreendem as políticas repressivas como a Lei Afonso Arinos, instituída pela Lei Nº 1.390 de 3 de julho de 1951 que confere às práticas de racismo e discriminação racial uma disposição criminal, bem como a Lei Caó instituída pela Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 que tipifica as práticas racistas como crime inafiançável. Dentro da nossa investigação nos centraremos no âmbito das políticas valorativas em prol da promoção da igualdade racial, sobretudo, nos baseando nas normativas que orientam a implementação da EREER pelas IES, e também pelas legislações que se relacionam com a formação de professores, como é o caso da Lei Nº 10.639/2003. Sobre essa Negreiros (2017) nos diz que:

“Ainda que a Lei 10.639/2003 obrigue exclusivamente a inclusão da educação das relações étnico-raciais na Educação Básica, há uma relação direta entre a educação superior e a básica, condicionando o sucesso da inclusão de um currículo na educação básica à sua entrada na formação de docentes nas licenciaturas”. (Negreiros, 2017, p. 77)

No tocante a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais na formação inicial de professores, a autora nos aponta que a normativa que orienta essa responsabilidade é o Parecer CNE 03/2004, no qual nos é dito sobre os seguintes deveres das IES:

“i) que as IES devem implementar a educação das relações étnico-raciais, pois possuem autonomia para compor seus projetos pedagógicos e disciplinas, podendo ser estabelecidas parcerias com entidades, inclusive dos movimentos negros, para auxílio na implementação; ii) que o ensino pode dar-se por projetos de diversas naturezas, não necessariamente em disciplinas; iii) que os NEAB podem auxiliar na seleção de conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens” (Negreiros, 2017, p. 77)

Outra normativa de suma importância no que diz respeito as responsabilidade das IES referente a implementação da EREER é o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2009), que estabelece que as IES devem:

“a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE/CP n. 01/2004. b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes. c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008. d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08. e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana. f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Etnicorraciais. g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica.” (BRASIL, 2009).

Entre as várias experiências estudadas por Negreiros, compreendemos como valiosíssima a análise realizada por ela de uma consulta/pesquisa promovida pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no ano de 2010, acerca da implementação da EREER pelas instituições de ensino superior do país, assim foram enviados 856 questionários às IES. O intuito era o de que houvesse um retorno por parte das IES informando e comprovando a existência de: disciplinas e atividades curriculares que contemplem a EREER; informações que pudessem constar no PLANAPIR - Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – Decreto 6.872/2009, art. 4º, inciso I, II e III, como ações, metas e prioridades das IES; ademais, experiências práticas de implementação da Lei Nº 10.639/2003 e da Lei Nº 11.645/2008. A consulta recebeu apenas 341 devolutivas: das 55 universidades federais consultadas apenas 26 responderam e das 38 universidades estaduais consultadas apenas 16 responderam, o restante das devolutivas foram oriundas de instituições particulares. Sobre a metodologia dessa coleta de dados realizada pela SEPPIR, Negreiros (2017) concebe como uma fragilidade da consulta a falta de organização das questões em categorias e a falta de uma exposição prévia sobre o que de fato é implementar a Educação para as Relações Étnico-raciais, é expresso que as IES “[...]crêem que qualquer disciplina que mencione a população negra ou a África pode se enquadrar na temática, sendo que a legislação explicita a necessidade de um conteúdo valorativo[...]

Sob o propósito de depreender dos dados da consulta indicadores de implementação da EREER, a pesquisadora organizou em categorias as respostas obtidas na consulta da seguinte forma:

“i) Disciplinas Específicas; ii) Disciplinas transversais; iii) Atividades Acadêmicas sobre a temática racial; iv) Atividades de Extensão sobre a temática racial; v) NEAB ou Similar; v) Resolução da instituição sobre o tema; vii) Pesquisas sobre a temática; viii) Pós-graduação sobre a temática; ix) Cursos de extensão, atualização, mini-cursos sobre educação das relações étnico-raciais; x) Participação de docentes e técnicos da universidade em atividades sobre a temática ofertadas por outra instituição; xi) Publicações sobre a temática; xii) Fórum Estadual/Municipal Permanente de Educação e Diversidade; xiii) Semana da Consciência Negra; xiv) Eventos culturais; xv) Convênio com países Africanos” (Negreiros, 2017, p. 81)

Essas diferentes categorias são marcadores da implementação da EREER. No entanto, Negreiros defende que, para a formação inicial de professores em termos qualitativos, isto é, uma formação que capacite verdadeiramente as futuras professoras e os futuros professores a mediar conhecimentos e saberes relacionados às epistemologias africanas e afro brasileiras, além de possibilitar a expertise a essas docentes e a esses docentes para lidarem de forma propositiva e resolutiva com possíveis conflitos étnico-raciais no contexto escolar, é indispensável que haja a presença de disciplinas obrigatórias que tratem da EREER com especificidade. Assim, Negreiros (2017) nos faz a arguição de que o elemento essencial para essa finalidade formativa é a existência ou a inserção curricular de disciplinas específicas para a EREER, ou seja, disciplinas que contemplem em sua integralidade a “História da África e dos Africanos; Luta dos negros no Brasil; Cultura negra brasileira; e Negro na formação da sociedade nacional, que resgatam a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil” (Negreiros, 2017, p. 82). As disciplinas que em seus programas proponham o trabalho eventual com essas temáticas, por mais que possam ser valorativas, são classificadas pela autora como transversais. Sobre os outros elementos, a autora concebe que, muito embora, as “atividades acadêmicas que tematizam a EREER” sejam importantes, elas não possuem o potencial formativo equivalente às disciplinas específicas.

Assim, referente a formação inicial de professores, a autora nos promove a percepção de que o principal indicador da implementação da EREER é a presença de disciplinas específicas: “[...]uma vez que é a única que efetivamente garante o conhecimento sobre o conteúdo da educação das relações étnico-raciais” (Negreiros, 2017, p. 87). Outro indicador é a presença de pós-graduações sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, que são importantes na medida em que capacitam docentes do magistério superior para o trabalho

com a temática nos cursos de formação de professores. Entretanto, Negreiro (2017) salienta que em muitos contextos há uma forte desvinculação entre a pós-graduação e a graduação, o que é um fator redutivo do potencial das instituições, porque demonstra que essas possuem expertise para trabalhar com a EREER, mas só a utilizam na pós-graduação. Acerca desses dois principais indicadores de implementação da EREER, a autora formula o seguinte quadro:

Quadro 1 - Indicadores de formação em EREER - Reprodução do “Quadro 1 – Indicadores” disposto em Negreiros (2017), p. 89

Indicadores de formação de docentes	Indicadores de formação complementar
Disciplinas específicas	Disciplinas transversais
Pós-graduações sobre a educação das relações étnico-raciais	Atividades acadêmicas (seminários, palestras, pesquisas)
	Atividades de extensão (cursos, seminários, projetos)

Fonte: Negreiros 2017, p. 89

2.2 - Ética e a Educação para as Relações Étnico-Raciais

Após as importantes orientações de Dalila Negreiros seguimos o referencial teórico da nossa pesquisa, que visa investigar a proposição formativa do curso de Letras-Português da UFOP acerca da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, a partir dos pressupostos teóricos e éticos propostos por Djamila Ribeiro em sua obra intitulada *Pequeno Manual Antirracista* (2019). Nesse texto a autora nos fornece passos para que possamos refletir sobre como o racismo é uma ideologia estruturante da sociedade brasileira, que molda as condições materiais e simbólicas da população como um todo, isto é, privilegia os brancos e cerceia o acesso a bens materiais e simbólicos a população negra. A autora ratifica a importante colocação acerca do fato de que todos na sociedade brasileira são racistas, isso porque o racismo é uma ideologia vigente que molda as estruturas da sociedade e nos interpela enquanto sujeitos. Referente a esse dado Ribeiro nos salienta que a palavra chave para uma ética em termos de uma postura antirracista é a responsabilidade. Dessa forma, é papel ético de todos os sujeitos e instituições, especialmente as autarquias como as universidades federais, analisarem os seus escopos de ações em prol da mitigação das desigualdades raciais.

Considerando o imbricamento da qualidade de pessoal docente da educação básica com a educação superior, a formação inicial de professores possui um dever que lhe é

intransponível, isto é, a formação de um corpo docente que atuará no ensino básico e deverá mediar os saberes-conhecimentos valorativos a população negra. Para além do trabalho com essas temáticas, a formação inicial de professoras/es deve preparar os docentes para saberem mediar situações de conflitos raciais no chão da escola, isso pode ser realizado à luz da vasta produção epistemológica de intelectuais negras e intelectuais negros.

Muito interessante para a nossa investigação, que tem como pretensão contribuir com a política de qualidade da formação inicial de professores do curso de Letras-Português da UFOP, é o diálogo da autora com o conceito de “epistemicídio” (Carneiro, 2005) dos saberes-conhecimentos africanos e afrobrasileiros. Ribeiro traz a conceituação de Sueli Carneiro na qual a filósofa nos diz que o epistemicídio é um dispositivo do aparelho racista brasileiro que busca apagar as contribuições epistemológicas dos sujeitos africanos e afro-brasileiros para o país, assim prestigiando unicamente os saberes-conhecimentos produzidos por sujeitos brancos, consequentemente moldando as estruturas, mentalidades e sujeitos de forma com que os afro-brasileiros não sejam reconhecidos como sujeitos de conhecimento. Em contraponto a esse dispositivo está a resistência da população afro-brasileira, dos Movimentos Negros, das(os) intelectuais negras(os) e a vasta e profícua produção afrocentrada produzida por essas/es em todas as áreas do conhecimento e suas disciplinas.

No que tange a formação inicial de professores é imprescindível que a matriz curricular dos cursos inclua autoras e autores negros, constituindo assim uma ação em prol da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, mas sobretudo, promovendo o enriquecimento do currículo dos cursos de formação de professores, visto que no contexto do nosso país e da realidade das escolas da região dos inconfindentes - na qual há uma população majoritariamente negra e a existência de comunidades quilombolas, não há saberes, conhecimentos e epistemologias que sejam mais relevantes socialmente do que a vasta produção de conhecimento elaborada por autoras negras e autores negros. Em nossa região e país, uma proposta formativa de professores só pode ser coerente com os ideais de uma educação emancipadora se ela mobiliza esforços concretos em prol da luta antirracista. A esse respeito, dialogando com Chimamanda Adichie, Ribeiro (2019) nos alerta que a:

“[...]importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? É sobre isso que a escritora Chimamanda Ngozi Adichie alerta ao falar do perigo da história única. O privilégio social resulta no privilégio

epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram”. (Ribeiro, 2019, p. 32-33)

2.3 - A população negra e a formação socioeconômica e cultural do país

Exposta a importante contribuição da obra *Pequeno Manual Antirracista* (2019) para a nossa pesquisa, seguimos o nosso referencial teórico com a importante obra *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, de Fernandes (1964), pois compreendemos que, para além de um aporte teórico em relação à política pública que orienta a educação das relações étnico-raciais, nos é importante também uma compreensão histórica acerca das distorções sociais e econômicas que foram provocadas pela classe dirigente à população afro-brasileira. Nesse texto, o autor nos mostra como a população afro-brasileira, com a abolição da escravização, foi descartada pela classe dirigente por ser considerada um impasse para a consolidação do sistema capitalista, instaurado de forma acentuadamente tardia no país. Isto significa que a mão de obra escravizada, que construiu o país, foi considerada incompatível com o “progresso” proposto pela modernização da sociedade brasileira.

Esse estudo, que toma como *locus* a cidade de São Paulo, nos evidencia como o negro foi intencionalmente descartado da sociedade de classes, sendo lançado à margem da “modernidade”. Ademais, foi deliberadamente aviltado em função da esperança da classe dominante em embranquecer o país. Nos é elucidado o absurdo da ausência de indenização por parte do Estado à população escravizada recém-liberta e também a ausência de qualquer projeto estatal de integração da população afro-brasileira no mercado de trabalho livre, o que seria o mínimo em vista do trabalho compulsório dos escravizados no ciclo da cana, do ouro e do café, e as outras inúmeras formas de exploração da mão de obra escravizada africana e afro-brasileira no Brasil Colônia e no Brasil Império. Bem como houve a criação de políticas públicas de incentivo à integração de mão de obra imigrante européia na sociedade de classes, afora a concessão de terras a parcela desses imigrantes, isso justamente em um país no qual a questão do direito à terra e à moradia digna ainda nos dias de hoje é um tópico urgente para a população negra e pobre. As políticas que privilegiaram a mão de obra imigrante para o trabalho livre em detrimento da população recém-liberta do cativo instalaram um sistema de competição injusta entre imigrantes europeus e os afro-brasileiros:

Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre os seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de transformar para corresponder aos novos padrões e ideias de ser humano, criados pelo advento do

trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo em certas situações histórico-sociais - como parece suceder na cidade de São Paulo na época considerada -, essa responsabilidade se tornou ainda mais penosa e difícil, dadas as possibilidades que poderiam realmente ser aproveitadas em sentido construtivo pelo negro. (Fernandes, 1978, p. 36)

Esse sistema de competição desigual, próprio do modelo capitalista brasileiro, ao privilegiar o imigrante europeu e excluir a população afro-brasileira recém-liberta causou uma série de distúrbios sociais para a população negra que, após o processo da abolição da escravização, viu-se à margem, naquele momento, do novo modelo de sociedade que emergia, despossuída de direitos e só podendo tomar parte de ofícios que os insultavam em relação à esperança que possuíam dentro da luta abolicionista. Essa conformação, que afetou inclusive o percentual demográfico da população afro-brasileira na cidade de São Paulo, fenômeno intitulado como o “déficit negro”, é a expressão de como o Estado brasileiro emergente levou a cabo não só o projeto de perpetuar a formatação societária paternalista, bem como, eximindo-se de inserir a população recém-liberta da escravização na sociedade de classes, tomou como missão o aniquilamento da população afro-brasileira por meio de políticas eugenistas, sob o flagrante ímpeto de “embranquecer” o país. Os esforços da classe dirigente para essa finalidade intensificaram o grau de anomia social da população negra. Fernandes (1964) nos diz que:

[...]As condições de anomia social não só preservaram o nível de pobreza inicial da população negra paulistana. Agravaram-na, continuamente, de várias maneiras, convertendo o pauperismo numa constante do estilo de vida do “negro” na cidade e a pauperização no processo de seu ajustamento normal ao mundo urbano. Daí a cadeia de ferro, que prendeu negros e mulatos no círculo vicioso gerado pela miséria e aprisiona o homem a níveis de existência que se aviltam e se degradam progressivamente, qualquer que seja a disposição ou o esforço empenhados, voluntariamente, em sentido contrário. (Fernandes, 1964, p.122)

A exposição do panorama apresentado pelo Prof. Florestan Fernandes nos informa sobre como a constituição da sociedade de classes no Brasil excluiu a população afrodescendente. O entendimento desse percurso histórico é fundamental para compreendermos os deslindes históricos da problemática que move a nossa investigação. Conforme o objetivo da nossa pesquisa, concordamos que factualmente a população afro-brasileira fora catapultada, principalmente no final do século XIX e até meados do século XX, para situações de turbulência social. Compreendemos que o conceito de anomia social, um resgate inovador e não positivista da teoria durkheimiana, vem a par de figurar as consequências que o Estado proporcionou a vida dos sujeitos afro-brasileiros por ter os

deixado sem perspectivas de inserção social. No entanto, uma ressalva que fazemos, diz respeito ao nosso ponto de vista em contraponto a algumas colocações datadas da obra, sobretudo, a concepção de “autocondenação”. Enfim, salientamos mais uma vez que tomamos essa importante obra como base para compreendermos em uma linha histórica o modo como o Estado brasileiro foi e ainda é estruturado de forma extremamente racista.

Essa revisão histórica-sociológica do pós-abolição realizado por Fernandes (1964) é realizada em termos políticos e propositivos pelo geógrafo Santos (1996/97). Assim, avançamos em nosso referencial teórico com as importantes considerações de Santos, registradas no texto “Cidadanias Mutiladas” (Santos, 1996/1997), publicado na obra de vários autores intitulada “O Preconceito”. Em seu discurso Santos (1996/1997) nos propõe reflexões acerca da noção de cidadania, sobretudo, nos questiona se os afro-brasileiros são cidadãos no Brasil. A resposta que Santos (1996/1997) nos dá relaciona-se à conceituação que ele faz da democracia brasileira, a qual abarca em si resquícios de políticas paternalistas, portanto, nos apresenta que a nossa democracia também mantém em si uma herança do modelo cívico do período escravista, sendo assim, Santos não ratifica que a população afro-brasileira disponha de cidadania. Em relação direta a isso, o nosso sistema político-econômico dá primazia a lógica do mercado, o que acarreta não em um Estado de direitos, mas sim em um Estado ocupado com a manutenção de uma ordem capitalista configurada sob a lógica do desigual e combinado, na qual é preciso que uma população seja minorizada para que a classe dominante mantenha os seus privilégios.

Santos (1996/97) segue nos propondo que pensemos a formação sócio-econômica do Brasil, pois esse é o alicerce que constituirá, a priori, a consciência para que possamos lutar por uma sociedade na qual a democracia de mercado não solape o direito das pessoas que de fato construíram e constroem esse país, ou seja, a população afro-brasileira. Buscamos dialogar com a teoria de Santos (1996/1997), justamente por acreditarmos que a educação deveria ser um espaço de informação, ruptura de preconceitos e mobilização social. A esse respeito fica latente que a proposta formativa dos cursos de licenciatura devem se responsabilizar em promover ao seu alunado uma consciência histórica acerca dos processos que constituíram a nossa sociedade que padece com os pruridos do paternalismo, do racismo e do sexismo. É preciso que os cursos de formação inicial de professoras/es levem em consideração o trabalho com a EREER como disposição democrática, visto que como exposto por Santos (1996/1997) um dos passos para realmente vivermos em uma democracia é superarmos a “violência da informação”, ou seja, a forma com a qual um curso de formação inicial de professoras/es pode contribuir com a promoção da equidade racial,

consequentemente com a instituição de uma sociedade democrática, é justamente lutando contra a “violência da informação”. Um último destaque que conferimos as proposições de Santos (1996/1997) refere-se ao apontamento da necessidade de que lutemos contra o racismo por meio da produção intelectual.

Ainda dentro da perspectiva proposta por Santos (1996/1997) de nos voltarmos para a formação social do país, tomamos como referencial teórico a importantíssima obra *O Genocídio do Negro Brasileiro: Um Processo de Racismo Mascarado* (1978), do militante, multi-artista e ex-parlamentar Abdias do Nascimento - fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN). O autor descreve em seu texto a falaciosidade do mito da democracia racial e as instituições e discursos que o compõem. Nascimento (1978) nos mostra por meio de evidências históricas as razões pelas quais nunca poderemos considerar que algum dia houve no Brasil uma atmosfera de “paraíso racial”, tal qual os acadêmicos e ideólogos racistas, como Gilberto Freyre, fizeram a opinião internacional acreditar. Em oposição ao endosso da noção de que o Brasil é um país no qual não há racismo, o texto de Nascimento (1978) nos faz refletir sobre a extrema violência racial que perpassa a nossa sociedade e que constituem as condições materiais e simbólicas de vida da população afro-brasileira. O mito da democracia racial pode ser compreendido como:

“Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negro”; da operatividade do “sincretismo” religioso; à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária - manipulando todos esses métodos e recursos - a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra - senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação: mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes.” (Nascimento, 1978, p. 93)

Assim nos é demonstrado que o mito da democracia racial cumpre o desígnio do aparelho racista brasileiro em camuflar todas experiências de dor e as expropriações culturais sofridas pela população africana e afro-brasileira no decorrer da história do país. A cargo desse mito vários foram os discursos proliferados para encobrir o quão violenta é a realidade racial do contexto brasileiro. Inclusive, é preciso ser dito que há uma produção dita

sociológica, realizada até meados do século XX, que empenhou-se em proliferar falsas concepções como o mito do senhor de escravizados benevolente, na influência benéfica da igreja católica na escravização, na relação consensual entre os senhores de escravizados e as mulheres negras. Exemplo dessa produção é a obra *Casa Grande e Senzala*, Freyre (1933), na qual foi sistematizado um endosso à colonização, a escravização e a miscigenação, isso por meio da “teoria” luso tropicalista, a qual em pleno século XX fez reverberar proposições positivistas, cientificistas, e sobretudo, racistas. Nascimento (1978) nos mostra como o endosso à “miscigenação” na obra de Freyre (1993) é um constructo a par de encobrir o estupro geracional de mulheres negras e os propósitos eugenistas que estão na base das intenções da classe dirigente branca brasileira em exterminar a população afro-brasileira.

Nascimento (1978) nos diz sobre como o extermínio da população negra está alicerçado a destruição dos valores da cultura africana e afro-brasileira, assim como as contribuições dessas populações para a construção do país. No tocante a isso, Nascimento (1978) nos mostra como os valores religiosos de matriz africana influenciam significativamente as diversas formas de expressões culturais e artísticas dos africanos e afro-brasileiros. Na esteira dessa discussão, o autor nos dá ao conhecimento a opressão religiosa vivenciada pelos africanos que assim que eram sequestrados e traficados recebiam a imposição de adotar um nome católico, eram proibidos de cultuar as entidades de suas cosmovisões, encaminhados para irmandades religiosas que forçava-os a seguir os dogmas do catolicismo. Sobre o sincretismo religioso, uma orientação muito rica de Nascimento (1978) é a que nos diz sobre só podermos considerar como intercâmbio religioso as relações entre as religiões de matriz africana e os cultos indígenas, do contrário é preciso interpretar o sincretismo religioso como coerção elaborada pela igreja católica. No campo artístico, nos é denotado a extrema importância da arte sacra de matriz africana, o exemplo que nos é concedido diz das belíssimas esculturas que foram produzidas, contudo os artistas africanos e afrobrasileiros secularmente foram expropriadas pelos brancos e as suas obras interpretadas como pitorescas, isso dentro de uma lógica que hierarquizou a estética da brancura como valor artístico. Dentro dessa coerção estética, ao longo dos séculos, a cultura afro-brasileira foi perseguida. A título de exemplo, entre outros dados, Abdias trata dos saques sofridos pelos terreiros de candomblé pelas forças policiais.

Ademais, o autor nos mostra que há outras formas de desvalorização por parte dos homens brancos em relação à cultura africana e afro-brasileira, dentro dessa discussão é dito sobre a conduta de fetichizar os elementos da cultura negra brasileira, o exemplo que Nascimento (1978) nos apresenta é em relação ao autor Jorge Amado que nas suas escritas

frequentemente englobou elementos da cultura afro-brasileira, entretanto fez isso em alguns momentos representando os rituais do candomblé por meio de procedimentos naturalistas, isto pois, construiu episódios narrativos em suas obras nos quais ocorre a sexualização e/ou zoomorfização das mulheres negras. Nascimento faz essa colocação acerca de um momento da narrativa *Jubiába* (1935), na qual o êxtase religioso de uma mulher negra é representado como êxtase sexual. Em oposição a isso, Nascimento nos demonstra que a literatura, bem como a arte em geral valorativa às temáticas africanas e afro-brasileiras realiza-se por meio de expressões fiéis às vivências e perspectivas da população negra, assim não carecendo de mistificações oriundas da percepção da branquitude.

No capítulo “A estética da brancura nos artistas negros aculturados” (Nascimento, 1978), é dissertado sobre o extermínio da cultura afro-brasileira a partir da assimilação de artistas negros pelas imposições estéticas da brancura. O exemplo mais contundente realiza-se em referência a obra poética de João da Cruz e Sousa que, em seus versos valia-se amplamente de imagens “alvas” para figurar o que ele concebia como belo. No entanto, é proferido que é possível reconhecer elementos negros na poesia de Cruz e Souza, muito embora, as normas e símbolos que inspiram o poeta sejam de origem Nórdica-Européia. Para explicar tal processo de aculturação, Nascimento (1978) evoca as palavras de Frantz Fanon: “[...]o grupo social racializado tenta imitar o opressor e assim desracializar-se. A "raça inferior" nega a si mesma como uma raça diferente. Ela divide com a "raça superior" as convicções, doutrinas, e outras atitudes a respeito dela mesma” (Fanon, p. 38, apud Nascimento, 1978, p 125). Indubitavelmente a conduta de artistas negros ao reverenciarem elementos europeus nos informa sobre o quão massiva e violenta foi a campanha da branquitude para liquidar as expressões artísticas e, por conseguinte, a autoestima das pessoas negras. Destarte, Nascimento (1978) reverência os escritores negros que lutaram em prol da valorização da cultura africana e afro-brasileira entre eles está o importante abolicionista Luís Gama, o poeta Solano Trindade e outros.

Conforme elaborado por Nascimento, a cultura africana e afro-brasileira compõem o que há de mais rico em nossa nacionalidade. Dessa forma, é papel intransponível das/os professoras/es de Língua Portuguesa um trabalho valorativo com as várias formas artísticas afro-diaspóricas. Para que esse trabalho docente de base seja efetivo é preciso que as/os professores durante a formação inicial tenham acesso às literaturas africanas, afro-brasileiras, afro-diaspóricas e todas outras formas de expressões artísticas. Várias/os são as/os artistas que devem ter espaço no currículo das licenciaturas em Língua Portuguesa, para citar alguns: Maria Firmina dos Anjos, Luiz Gama, Machado de Assis, Lima Barreto, Mário de Andrade,

Solano Trindade, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves, entre outras/os. Ademais, para além do acesso às obras artísticas, as licenciaturas em Português devem proporcionar subsídio teórico, pedagógico e prático aos discentes para a mediação de leituras de obras valorativas à população negra brasileira.

2.4. Saberes-conhecimentos produzidos pela população negra e sistematizados pelos Movimentos Negros

Ademais, teremos como elementos teóricos centrais os que são dispostos na obra *O Movimento Negro Educador* (2017), da Profa. Nilma Lino Gomes. Essa obra trata de como o movimento negro, durante toda a história da república brasileira, organizou-se de maneira disruptiva diante do sistema político estatal racista brasileiro. Aqui podemos tomar essa obra, inclusive, como uma complementação da obra do Prof. Florestan Fernandes e uma progressão política na direção do que é proposto por Milton Santos (1996/1997), pois essa nos permite vislumbrar como a população negra brasileira organizou-se dentro da luta política, isso por meio dos Movimentos Negros e seus coletivos, o que demonstra que essas populações não foram e não estão indolentes diante das péssimas condições de vida que o Estado lhes imputou. Pelo contrário, o movimento negro, entendido como tal, sistematizou saberes-conhecimentos para que possamos romper com o aspecto colonial que está imiscuído dentro dos saberes-conhecimentos ocidentais. Assim como Gomes (2017), consideramos que:

“[...] o Movimento negro, enquanto forma de organização política e de pressão social - não sem conflitos e contradições - tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva” (Gomes, 2017, p.42)

Gomes (2017), em diálogo com Boaventura de Sousa Santos (*ano*), aponta que o pensamento hegemônico ocidental busca nos fazer crer que, abaixo da linha do Equador, nada foi produzido em termos de ciência, saberes-conhecimentos, pedagogias e epistemologias. Assim, fabrica-se ideologicamente no campo da educação o que a autora denomina como "ausências":

“Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram

transformados em não existências, ou seja, em ausências”. (Gomes, Nilma Lino, 2017, p. 42-41)

O que Gomes (2017) nos propõe, baseada na teoria sociológica de Boaventura de Santos Souza (2017), é que tomemos “as ausências” como exercício propositivo para uma “pedagogia das emergências”, essa que contempla a existência e produção de conhecimentos e saberes no hemisfério sul do globo. Sobretudo a inegável e fundamental produção científica, cultural, social realizada por mulheres negras e homens negros.

Não ocultaremos rompantes para dizer que o que Nilma Lino Gomes propõe como teoria epistemológica, de cunho extremamente decolonial, é imprescindível para o trabalho que realizamos, isso porque a teoria das epistemologias do sul, da qual os saberes-conhecimentos da população afro-brasileira sistematizados pelos Movimentos Negros, nos mostra os aparatos teórico-metodológico para pensarmos formas de compreender, questionar e formular proposições para o que é atualmente a proposta formativa do curso de Letras-Português da UFOP. As epistemologias do Sul podem ser compreendidas como:

“O conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas. Essa supressão é resultado de um processo histórico de dominação epistemológica imposto pelo colonialismo. As epistemologias do Sul valorizam os saberes que resistiram com êxito a essa dominação e investirá, as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos e práticas [...]” (Gomes, 2017, p. 54)

O que Gomes (2017) nos evidencia é o importante dado de que as populações afro-brasileiras, os Movimentos Negros e seus coletivos são produtores de saberes-conhecimentos emancipatórios que possuem potencial para nos reeducar acerca das relações étnico-raciais, bem como nos reorientar para a construção de uma sociedade e academia verdadeiramente democráticas. Isso em razão de seus vastos saberes-conhecimentos identitários – como a ressignificação de “raça” como categoria de luta e valorização; os saberes-conhecimentos políticos – como as interpretações da formação socioeconômica do Brasil como um desdobramento da sociedade paternalista do período escravocrata, assim como as formas de organização política em prol da conquista de ações afirmativas; os saberes-conhecimentos estético-corpóreos, “[...] aqueles ligados às questões da corporeidade e da estética negras [...]” (Gomes, 2017, p. 75), como por exemplo os coletivos estudantis que reúnem mulheres negras responsáveis por retomar “[...] a leitura de autoras e autores negros brasileiros e estrangeiros que refletem sobre racismo, feminismo negro, relações raciais e educação [...]” (Gomes, 2017, p. 76), o que contribui para a reformulação dos saberes-conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos adotados nos cursos de formação de professores e nas IES como um

tudo. A esse respeito, as colocações da autora nos são caras, pois demonstram que os saberes-conhecimentos aos quais precisamos nos filiar para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e antirracista são os que foram e são sistematizados pelas corporeidades de mulheres negras e homens negros, ou seja, as concepções, conteúdos, metodologias e pedagogias que são imprescindíveis para a construção de um currículo emancipatório na formação inicial de professores estão dispostos na luta política das/os afro-brasileiras/os, dos Movimentos Negros, das(os) intelectuais negras e negros.

2.5 - O dever de reconhecer o protagonismo das mulheres negras

Nosso referencial teórico também será composto pela obra *Mulheres, Raça e Classe* (2016), da feminista negra Angela Davis. Embora seja uma autora do norte global, trata-se de uma pensadora afro-diaspórica, além do que, o contexto histórico dissertado na obra, em muitos pontos, assemelha-se a fatos ocorridos no Brasil. A esse respeito, várias são as relações que podemos estabelecer entre as condições de vida das mulheres negras norte-americanas em relação às mulheres negras brasileiras. Isto é, ambas enfrentaram contextos de exploração extenuantes durante a escravização, inclusive, em muitos contextos de exploração, desempenhando serviços braçais na mesma proporção que os homens negros escravizados; aliás, sendo açoitadas com a mesma truculência com que as sovas eram destinadas aos homens escravizados.

Contudo, tanto nos Estados Unidos da América (EUA) quanto no Brasil, a violência física perpetrada contra as mulheres escravizadas era acrescida da violência sexual, ou seja, os homens que dominavam a mão de obra escravizada estupravam as mulheres às quais eles exploravam. Muito distante da passividade postulada por ideólogos da miscigenação como Eugene Genovese e Gilberto Freyre, Davis (2016) nos ratifica a conduta combativa das mulheres negras. Em referência ao contexto norte-americano, nos é exposto:

“Resistiam ao assédio sexual dos homens brancos, defendiam sua família e participavam de paralisações e rebeliões. Como Herbert Aptheker mostra em sua precursora obra *American Negro Slave Revolts* [Rebeliões dos escravos negros estadunidenses] [45], elas envenenavam os senhores, realizavam ações de sabotagem e, como os homens, se juntavam às comunidades de escravos fugitivos, seguindo com frequência rumo ao Norte em busca de liberdade. Dos numerosos registros sobre a repressão violenta que os feitores infligiam às mulheres, deve-se

inferir que aquela que aceitava passivamente sua sina de escrava era a exceção, não a regra” (Davis, 2016, p. 35)

Apesar de vivenciarem contextos de profundo sofrimento, as mulheres negras dos EUA e do Brasil sempre foram forças centrais nas lutas por libertação. Davis (2016) destaca figuras como Harriet Tubman, que organizou rotas para levar escravizados do Sul ao Norte dos EUA, e Sojourner Truth, abolicionista que, no Encontro de Mulheres em Akron, enfrentou com firmeza a hostilidade de homens brancos e o racismo de mulheres brancas burguesas, que lutavam por seus próprios direitos, como o sufrágio, sem incluí-las. Após a Guerra Civil, essas mulheres brancas aliaram-se à supremacia branca para retirar o voto dos homens negros. Diante disso, Sojourner fez um discurso que desmontou os estereótipos do “sexo frágil” e denunciou o racismo e a falta de sororidade das mulheres brancas diante da realidade das mulheres negras:

“Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? Dei à luz treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher?” (Davis, 2016, p. 72)

Destoante ao protagonismo das mulheres negras nas lutas por libertação, a emancipação dos escravizados nos EUA e a abolição no Brasil ocorreram apenas no plano formal, já que dentro da sociedade de classes os piores trabalhos foram relegados às populações afrodescendentes. Davis aponta que no início do pós-emancipação nos EUA as condições de trabalho das mulheres negras pouco diferiam do período escravocrata, o trabalho na lavoura ainda constituindo-se como uma das poucas opções. O trabalho livre mediado sob contratos ocasionava em formas de exploração análogas a escravização, visto que muitos desses contratos eram inválidos, levando-as ao endividamento e à escravidão por dívida. Outra forma de sobrevivência era o serviço doméstico, onde eram recrutadas em pontos semelhantes aos antigos mercados de escravizados, vivendo nas casas dos patrões, submetidas a jornadas de até 14 horas e a assédios. Em contraste, Davis (2016) destaca que mulheres brancas em ocupações como balconistas enfrentavam condições bem menos precárias.

No Brasil, os serviços domésticos também foram uma das poucas formas de subsistência das mulheres negras. A partir das reflexões de Davis (2016), isso pode ser entendido como uma subalternização dentro da sociedade de classes, já que o número

expressivo de mulheres negras nessa profissão não é casual. O capitalismo mantém traços de paternalismo e impõe barreiras à ascensão social dessas mulheres. Angela chama atenção para o fato de que a opressão racial se soma à violência de gênero, sendo ambas estruturantes do capitalismo. A intersecção entre racismo, sexismo e elitismo afeta simultaneamente a vida das mulheres negras. Apesar das coerções, essas mulheres sempre lutaram por melhores condições. Davis destaca a luta da população negra dos EUA pelo acesso à educação, e no Brasil, os Movimentos Negros também conferem centralidade à educação — sendo responsáveis pelas políticas públicas voltadas às relações étnico-raciais terem entrado no escopo das políticas de Estado.

Assim, a obra *Mulheres, Raça e Classe* (2016), contribui sobremaneira com o nosso trabalho, à medida que nos orienta acerca da necessidade de lançarmos mão de um olhar que compreenda as experiências históricas das mulheres negras a partir da simultaneidade dos fatores raça, gênero e classe. Dessa forma, no tocante a Educação das Relações Étnico-raciais, compreendemos como responsabilidade da formação inicial de professoras/es o desenvolvimento de práticas de ensino que levem o seu alunado na direção da conscientização do racismo como uma estrutura-ideologia que une-se a outras formas de opressão constituindo assim distorções singulares na realidade coletiva e subjetiva das mulheres negras. Acerca disso, é indispensável o reconhecimento do papel dorsal das mulheres negras na constituição da nossa história, ao mesmo passo que elas possuem suas experiências interpeladas de forma concomitante pelo racismo, pelo sexismo e pelo capitalismo, historicamente elas constituíram formas de resistência e combate dentro das lutas anti-racistas, antisexistas e anticapitalistas. Então, acerca disso, é indispensável que os cursos de licenciatura ao implementarem a EREER, uma política valorativa da população afrobrasileira, mobilizem-se em prol do reconhecimento das mulheres negras como protagonistas no campo da história, das artes e da produção de saberes e conhecimentos.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo caracterizamos o percurso metodológico do Trabalho de Conclusão de Curso “Escolhas Político-Pedagógicas do Curso de Letras-Português”, esse desenvolvido dentro da abordagem qualitativa por meio da metodologia de análise documental de acordo com Lüdke e André (2018) e pela técnica de análise de conteúdo - Guba e Lincoln (1981). Previamente a esses passos realizamos uma breve pesquisa bibliográfica de acordo com Marconi e Lakatos (2017). Conforme o nosso objetivo geral de analisar as proposições

formativas, expressas no Projeto Político-Pedagógico de Curso da licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Ouro Preto em relação à educação das relações étnico-raciais, tomamos o PPC da licenciatura em Letras-Português da UFOP como corpus da nossa análise documental que será descrita abaixo e poderá ser conferida no capítulo quatro. De maneira complementar ao PPC abarcamos o documento “Relatório de Avaliação do MEC” ao corpus de nossa análise. Para tanto segue abaixo a caracterização da pesquisa que aqui dá-se a leitura.

3.1 Percurso metodológico

Nesta seção, descrevemos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa. Embora seu caráter seja predominantemente documental, fez-se necessário, em um primeiro momento, realizar uma breve pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando a importância do contato com a produção acadêmica já consolidada acerca do objeto investigado nesta monografia.

A pesquisa concentrou-se nas proposições formativas expressas no Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Letras-Português da UFOP, em relação à educação das relações étnico-raciais, e foi realizada por meio da metodologia da pesquisa documental, utilizando-se da técnica de análise de conteúdo. Optamos por analisar o PPC para depreender, a partir das formulações presentes no documento, significados que revelassem como o curso se propõe a desenvolver processos de ensino-aprendizagem acerca da temática étnico-racial, além de verificar seu diálogo com os marcos legais que orientam as diretrizes curriculares para o ensino das temáticas africanas e afro-brasileiras.

Salientamos que, apesar do caráter documental da pesquisa, a primeira etapa metodológica consistiu na pesquisa bibliográfica, pois reconhecemos a importância de conhecer os estudos já realizados em outras instituições de ensino superior sobre propostas formativas voltadas à educação das relações étnico-raciais no contexto da formação inicial de professores. Conforme destacam Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa bibliográfica:

“[...] abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico e até meios de comunicação oral [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 200).

Essa etapa teve o papel de apresentar o conjunto de conhecimentos já sistematizados acerca da educação das relações étnico-raciais, possibilitando uma aproximação crítica e reflexiva com pesquisas que dialogam com o objeto desta investigação. Quanto à análise documental, compreendemos o PPC como uma amostra relevante para o estudo, visto que se trata de um documento que explicita sentidos e valores que fundamentam a proposta formativa do curso de Letras-Português da UFOP. Nesse sentido, Lüdke e André (2018) ressaltam que:

“Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45).

A análise documental do PPC, apresentada no capítulo 4, iniciou-se com a caracterização do documento como normativa institucional que rege as concepções, objetivos, metodologias e demais marcos político-pedagógicos da graduação. Em seguida, contextualizamos sua institucionalização na subseção “4.3 Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras-Português da UFOP (2024.1)”, descrevendo minuciosamente as seções que compõem o PPC, de modo a sistematizar os dados para posterior análise das proposições formativas relacionadas à educação das relações étnico-raciais.

A análise desenvolveu-se por meio da disposição dos dados em blocos temáticos, que abarcaram as seções do PPC desde “4.3.1 Sobre o documento” até “4.3.3 Avaliações, Colegiado do Curso e Núcleo Docente Estruturante”. Adicionalmente, para o enriquecimento da análise, incorporamos ao corpus o relatório de avaliação do MEC referente à visita realizada ao curso em 2023. Esse documento revelou-se fundamental, pois a avaliação da equipe do MEC pautou-se sobremaneira no PPC, funcionando como aporte suplementar à análise documental desta pesquisa. Posteriormente, organizamos a análise em três eixos principais: 1) Presença/ausência das temáticas étnico-raciais, africanas e afro-brasileiras no PPC; 2) Espaços Curriculares, Potencialidades e Fragilidades do PPC da Licenciatura em Letras-Português da UFOP à luz da Educação das/para as Relações Étnico-Raciais; 3) As Concepções de Ensino-Aprendizagem do PPC da Licenciatura em Letras-Português da UFOP e a Educação das/para as Relações Étnico-raciais.

Para facilitar a compreensão dos resultados, apresentamos quadros que ilustram e exemplificam os aspectos investigados em cada eixo, organizando os dados de forma clara e sistemática. A geração das categorias que embasaram o último eixo surgiu da análise de conteúdo, técnica que possibilitou a análise temática do documento e de seus elementos

estruturantes. Lüdke e André (2018) definem essa técnica como: “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 48, apud KRIPPENDORFF, 1980). A partir dessas categorias, aprofundamos a análise por meio do processo convergente de aprofundamento, ligação e ampliação, conforme proposto por Guba e Lincoln (1981):

“Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode, ainda, explorar as ligações entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. Finalmente, o pesquisador procura ampliar o campo de informação identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 51, apud GUBA; LINCOLN, 1981).

Por fim, realizamos o fechamento da análise, após novo julgamento criterioso das categorias, quando o acúmulo de informações redundantes indicou a saturação dos dados, como orienta Guba (1978):

“Quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 51-52, apud GUBA, 1978).

Assim, a pesquisa, fundamentada inicialmente na pesquisa bibliográfica (Marconi e Lakatos, 2017) e centrada na pesquisa documental (Lüdke e André, 2018), procedeu à caracterização e sistematização dos dados do PPC, seguida da geração e análise de categorias por meio da análise de conteúdo. Dessa forma, cumprimos o objetivo geral de analisar as proposições formativas do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras-Português da UFOP em relação à educação das relações étnico-raciais, identificando potencialidades e fragilidades, espaços curriculares destinados à temática e concepções pedagógicas que atravessam o documento, considerando a formação para uma educação antirracista.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados da investigação a partir do estudo do Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Letras-Português da UFOP (2024.1), que constituiu o corpus principal desta pesquisa. Antes disso, realizamos uma pesquisa bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações (BDTD), como um primeiro contato com o campo de pesquisa sobre a educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professoras e professores, especialmente nos cursos de Letras. Destacamos os trabalhos “Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais” (Maciel, 2014), “Políticas de formação de professores nos Cursos de Letras (Espanhol) das Universidades Públicas de Minas Gerais” (Costa, 2021), “Formação de professores nos cursos de Letras para ensinar Literatura: desafios para a implementação da Lei 10.639/03” (Souza, 2015) e “Os diálogos interculturais e as relações étnico-raciais na formação inicial de professores: da obrigatoriedade à sua implementação nos cursos de licenciatura da UFPB” (Souza, 2022). Essa etapa contribuiu para situar a pesquisa no contexto acadêmico, embora não tenha sido a base principal da investigação.

Em um primeiro momento da análise documental, a pesquisa realizou a descrição do PPC, explorando suas informações gerais, estrutura, metodologias, formas de avaliação, o colegiado do curso e o Núcleo Docente Estruturante. Posteriormente, desenvolveu-se a análise do documento, complementada pela avaliação do relatório do MEC sobre a proposta do curso e sua relação com a educação das relações étnico-raciais, que teve caráter suplementar na investigação. O estudo foi estruturado a partir de três eixos principais: (i) presença das temáticas étnico-raciais, africanas e afro-brasileiras no PPC; (ii) Espaços Curriculares, Potencialidades e Fragilidades do PPC da Licenciatura em Letras-Português da UFOP à luz da Educação das/para as Relações Étnico-Raciais; e (iii) As Concepções de Ensino-Aprendizagem do PPC da Licenciatura em Letras-Português da UFOP e a Educação das/para as Relações Étnico-raciais, fundamentada na análise de conteúdo conforme Krippendorff (1980) e Guba e Lincoln (1981, apud Lüdke e André, 2018).

4.1 - Breve Pesquisa Bibliográfica

Para a deflagração de nosso trabalho, fizemos uma busca cuidadosa no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) para entender melhor como tem sido tratado o tema da educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores, especialmente nos cursos de Letras.

A partir de palavras-chave como “Educação das Relações Étnico-Raciais”, “Formação Inicial” e “Letras”, selecionamos alguns estudos importantes que nos ajudaram a pensar e refletir sobre o nosso objeto de pesquisa. Esses trabalhos nos mostraram os desafios e lacunas que ainda existem na formação dos professores, principalmente quando falamos da incorporação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para essa temática. A partir desse diálogo com outras pesquisas, conseguimos uma base sólida para analisar o Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras-Português da UFOP e refletir sobre o quanto ele contribui para promover uma educação antirracista e mais justa.

Nessa pesquisa, obtivemos entre dissertações e teses 38 resultados, dos quais em vista de seus resumos compreendemos como importantes para nosso trabalho os seguintes “Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais” Maciel (2014), “Políticas de formação de professores nos Cursos de Letras (Espanhol) das Universidades Públicas de Minas Gerais” Costa (2021), “Formação de professores nos cursos de Letras para ensinar Literatura desafios para a implementação da Lei 10.639/03” Souza (2015) e “Os diálogos interculturais e as relações étnico-raciais na formação inicial de professores: da obrigatoriedade a sua implementação nos cursos de licenciatura da UFPB” Souza (2022).

A dissertação de Maciel (2014), embora trate da formação continuada de professores polivalentes licenciados em pedagogia, mostrou-se relevante para o nosso trabalho em razão da hipótese que levanta sobre o dado de que as formações continuadas fazem-se preciso sobremaneira em vista das deficiências das formações iniciais, sobretudo no que diz respeito a educação das/para as relações étnico-raciais. Assim como nos evidenciou que os silêncios de docentes no ensino básico acerca da educação das/para as relações étnico-raciais e/ou mesmo diante de manifestações racistas de alunos(as) brancos(as) à alunas(os) negras(os) devem-se a má formação inicial desse pessoal docente, assim como constata que as formações continuadas a época da pesquisa muito pouco contemplavam a EREER. Acerca do silêncio dos(as) professores(as) a autora dispõe que “[...] O silêncio só reforça o preconceito e aumenta o sofrimento de quem está sendo discriminado” (Maciel, 2015, p. 47)

A dissertação de mestrado de Costa (2021), um produto do Pós-Letras da UFOP, embora trate do contexto de formação de professores de espanhol nos é cara ao passo que discute conceitos por meio da perspectiva da Linguística Aplicada Transgressiva conceitos importante para a EREER como “Identidade”, “Cultura”, “colonialidade” dentro da perspectiva da Linguística Aplicada Transgressiva. Assim como na mencionada dissertação é realizado a análise de PPC dos cursos de formação de professores de espanhol de Minas Gerais em contraste com as disposições da DCNERER, o que contribuiu com o nosso trabalho ao passo

que demonstrou os elementos que poderíamos analisar no PPC do curso de Letras-Português. Em linhas gerais, Costa (2021) dialogando com Ferreira (2006) e Rufino (2019) dispõe que:

“[...]promover a Educação das Relações Étnico Raciais na formação inicial, permanente ou em serviço (FERREIRA, 2006), amplia ainda mais a nossa visão sobre o respeito, a ética e justiça social, propiciando-nos uma formação crítico-reflexiva para combater o racismo e o epistemicídio, ademais de ser um importante mecanismo para de(S)colonizar e estancar as hemorragias (RUFINO, 2019) causadas pelo colonialismo” (Costa, 2023, p. 93)

O terceiro trabalho da nossa pesquisa bibliográfica, isto é, a tese de doutoramento de Souza (2015) está diretamente relacionado ao nosso objeto de pesquisa, ou seja, a formação inicial de professores em termos da educação das/para as relações étnico-raciais, valendo-se também da análise documental de PPC's, contudo Souza (2015) concentra-se a aferir a formação inicial de professores de *literatura* de duas licenciaturas do Estado da Bahia. Interessantemente, o autor diz sobre como a literatura, sobretudo a brasileira, pode representar uma moeda de duas faces na formação de professores em relação a ERER, isso porque trata-se um importante meio para a educação das/para as relações étnico-raciais da maneira como dispõe a Lei N° 10.633/2003 e a DCNERER, todavia, em razão das concepções político-pedagógica das propostas formativas dos cursos uma proposta de trabalho com literaturas desvinculadas das questões de raça e racismo podem conceder espaço ao racismo ao modo do mito da democracia racial, isso porque invisibiliza a necessidade das discussões relações étnico-raciais, como podem também em outra perspectiva fazer emergir representações negativas em relação a população afro brasileira. Assim como Nascimento (1978), Souza (2015) dispõe sobre “[...] nos romances de Jorge Amado que as personagens negras são representadas por um viés estereotipado que reforça a discriminação racial, e neste caso também de gênero[...]” (Souza, 2015, p. 105).

Souza (2015), valendo-se de entrevistas com formandos dos cursos de formação inicial de professores de literatura, apresenta por meio da reprodução das respostas dos discentes entrevistados de um dos cursos analisador que grande parte do trabalho com a ERER no aludido contexto de formação de professores devia-se a uma única disciplina intitulada “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”. Acerca disso, o autor conceitua a proposição de apenas uma disciplina que trate especificamente dos dispostos da Lei N° 10.639/2003 e da DCNERER na matriz curricular dos cursos de formação como uma “guetização”, isto é:

“[...]a tendência de responsabilizar única e exclusiva às disciplinas de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pela formação do professor a partir do que dispõe a Lei 10.639/03, e, por conseguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.” (Souza, 2015, p. 229)

Por fim, ressaltamos as contribuições da dissertação de mestrado de Souza (2022), que analisou PPC's de várias licenciaturas da UFPB, entre eles os de Letras (Português, Espanhol, Inglês, Francês) e Letras Clássicas, o que contribuiu para a compreensão acerca das possibilidades de análise documental desses documentos institucionais. Contudo, destacamos que a principal contribuição dessa pesquisa para o nosso trabalho deve-se a profícuo discussão que a autora realiza acerca das políticas de formação de professores e as políticas curriculares nesse nível de ensino, isso porque nos é evidenciado que a formação de professores e o currículo das licenciaturas são campos disputados na dentro da educacional. Em alinhamento com Souza (2022) entendermos a ERER no contexto de formação inicial de professores é imprescindível para salvaguardamos dos intuitos políticos vorazes das classes dirigentes em “neutralizar” os currículos e por sua vez as mentalidades. Souza (2022) crítica de forma veemente as proposições da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e defende as potencialidade Resolução CNE/CP 02/2015. Em 2025, felizmente sabemos que a BNC - Formação foi revogada.

4.2 - Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Português da UFOP (2024.1)

Sob o intuito de procedermos nossa análise documental, voltamos nosso olhar para o Projeto Político-Pedagógico de Curso da Licenciatura em Letras-Português da UFOP, esse sendo um documento fundamental que orienta as práticas de ensino, pesquisa e extensão, ademais também define o papel dos órgãos responsáveis pela gestão do curso. O PPC, elaborado pelo Núcleo Docente Estruturante e aprovado pelo Colegiado em 2023, começou a valer no primeiro semestre de 2024 e abarca em si ordenações concernentes à organização curricular, incluindo a curricularização da extensão. Em relação a isso, a partir da análise desse documento institucional, nosso objetivo é entender como a educação das relações étnico-raciais está presente na proposta formativa do curso, mostrando os compromissos e valores que a instituição emprega na formação inicial dos futuros professores.

O documento alvo de nossa análise, ou seja, o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras-Português da UFOP (2024.1), trata-se de um documento que lança as diretrizes para

as ações de ensino, pesquisa e extensão da licenciatura mencionada, reconhecendo para isso os papéis dos docentes e discentes da instituição, predizendo as funções do Núcleo Docente Estruturante (Doravante NDE), do colegiado, da coordenação do curso e demais organizações do curso de Letras-Português, bem como apresenta arguições acerca da matriz curricular da citada licenciatura. Como introduzido, essa normativa foi elaborado pelo Núcleo Docente Estruturante e encaminhado ao Colegiado do Curso, isso nos é informado pela “ATA DA 6ª REUNIÃO ORDINÁRIA DO COLEGIADO DE LETRAS PORTUGUÊS”, lavrada no dia vinte e dois do mês de agosto de dois mil e vinte e três (22/08/2023).

Nessa ata é descrito os procedimentos do Colegiado do curso, do NDE e demais docentes acerca da aprovação do PPC que aqui investiga-se. Nos é dada a leitura que, a priori, o presidente do colegiado submeteu a apreciação dos demais docentes a ata da “Reunião Extraordinária Conjunta do Colegiado e NDE do curso de Letras Português” (01/08/2023), na qual é dito sobre a votação ocorrida no dia 01/08/2023 acerca da aprovação do novo Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras-Português. A proposta concernente a esse novo PPC foi aprovada, contudo sob a égide de uma abstenção, ou seja, o PPC foi aprovado em 01/08/2023, porém não de maneira unânime. Posteriormente, na reunião concernente ao dia 22/08/2023, o coordenador do curso apresentou aos membros do colegiado a versão final do Projeto Político-Pedagógico encaminhado pelo NDE, no qual é expresso a proposta formativa e proposta de curricularização da extensão, o documento passou por votação sendo aprovado de maneira unânime. Esse Projeto Político-Pedagógico de Curso da licenciatura em Letras-Português entrou em vigor no período acadêmico de 2024.1.

4.2.1 Sobre o documento

No âmbito da nossa pesquisa documental, dedicamo-nos neste momento à descrição detalhada dos dados presentes no Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras-Português da UFOP (2024.1). Esse documento está estruturado em sete seções principais, que abrangem desde a apresentação e justificativa do curso, sua organização curricular, metodologias e avaliações, até a infraestrutura e funcionamento dos órgãos colegiados, como o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Além disso, o PPC traz anexos com programas de disciplinas e legislações que norteiam a formação. A descrição dessas informações veio a par de nos fornecer os dados necessários para avançar na análise crítica da proposta formativa no que tange à educação das relações étnico-raciais.

As seções do referido documento são intituladas e dispostas da seguinte forma: 1. Introdução; 2. Informações sobre o curso - 2.1. Identificação, 2.2. Histórico do Curso, 2.3. Justificativa, 2.4. Concepção do Curso, Objetivos do Curso, 2.6. Perfil e competência profissional do egresso; 3. Estrutura do Curso - 3.1. Administração acadêmica, 3.2. Organização curricular, 3.2.2. Curricularização da extensão, 3.2.3. Matriz curricular; 4. Metodologias de Ensino e Aprendizagem; 5. Avaliação da Aprendizagem, 5.1. Outras avaliações, 5.1.1. Avaliação institucional, 5.1.2. Pesquisa de egressos, 5.1.3. Pesquisa de desenvolvimento de disciplinas da graduação, 5.1.4. Avaliação do PPC, 5.2. Apoio aos discentes - 5.2.1) Apoio acadêmico, 5.2.2. Assistência estudantil; 6. Infraestrutura; 7. Colegiado do Curso e Núcleo Docente Estruturante; Considerações Finais; Referências; Anexos - A. Programas de disciplinas, B. Programas das disciplinas eletivas, C. legislação.

4.2.2 - Informações Gerais, Estrutura, Metodologias

O intuito neste momento da pesquisa é o de apresentarmos uma descrição cuidadosa de três aspectos do documento: as informações gerais do curso, a estrutura curricular e as metodologias de ensino e aprendizagem. Essa etapa descritiva busca sistematizar como o curso está organizado, tanto em termos institucionais quanto pedagógicos. Acerca disso, nossa análise percorre desde os dados iniciais do curso, como modalidade, duração e formas de ingresso, até a disposição das disciplinas, o espaço reservado para práticas extensionistas e os princípios que orientam o processo de ensino e aprendizagem. Ao trazer esses elementos, pretendemos registrar as diretrizes que norteiam a licenciatura e também lançar luz sobre como esses componentes refletem escolhas políticas, sociais e educacionais do curso no tocante a educação das/para as relações étnico-raciais.

A introdução do documento em foco explicita o seu objetivo geral de lançar as diretrizes que orientam o Curso de Letras-Português da UFOP, esse instituído conforme a Resolução CEPE nº 7705, de 25 de março de 2019. Assim, como também possuía como objetivo implementar a curricularização da extensão universitária de acordo com a Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018. Em seguida é narrada a contextualização da história da Universidade Federal de Ouro Preto criada em 21 de agosto de 1968. Nos interessa em específico a história do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFOP, doravante ICHS, criado em 1978 no local onde no passado foi o seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, no qual hoje são ofertados os cursos de História licenciatura; História bacharelado; Pedagogia;

Letras-Inglês, Letras-Português, Letras bacharelado em estudos literários, Letras bacharelado em tradução.

No tocante a seção “2. Informações sobre o Curso” nos é evidenciado as informações gerais do curso de Letras-Português, que contempla o grau de licenciatura, ofertado na modalidade presencial, possuindo como titulação “Licenciatura em Letras-Português, sendo desenvolvido conforme carga horária de 3.245 proposta para a duração de nove períodos. Em relação a isso é expresso que o tempo integralização são nove períodos e o tempo máximo de 13 períodos, o regime de matrícula é semestral, sendo ofertadas anualmente 60 vagas, 30 por semestre, o que faz com que 30 vagas sejam ofertadas no período matutino e 30 no período noturno. A forma de ingresso dá-se via; “[...]Sistema de Seleção Unificada (Sisu); Editais de Reopção, Transferência e de Portador de Diploma de Graduação (PDG); Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); Programa de Mobilidade Acadêmica Interinstitucional [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 8)”. O curso tem o seu funcionamento no ICHS.

O item “2.2. Histórico do Curso” trata da institucionalização da área de Letras da UFOP a partir da Resolução CEPE nº 17, de 18 de abril de 1980, sendo o curso oferecido pelo Departamento de Letras (DELET). Inicialmente, ofereciam-se duas modalidades: Licenciatura Português/Inglês e Bacharelado em Tradução. Em 1993, o curso passou a ter cinco habilitações: Licenciaturas em Língua Portuguesa e Inglesa, e Bacharelados em Tradução, Estudos Literários e Linguísticos. Por exigência do CNE, foi preciso desvincular licenciaturas e bacharelados, com projetos pedagógicos próprios. Na licenciatura, o ingresso era apenas pela habilitação em português, com escolha posterior da habilitação específica, o que impedia alunos de inglês de fazerem o ENADE, gerando irregularidade no SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). A solução veio com os cursos de Letras-Português e Letras-Inglês, cada um com projeto próprio.

Essa renovação da institucionalização do Curso de Letras-Português seguiu “[...]as disposições do Parecer CNE/CES nº 492/2001 e da Resolução CNE/CES nº 18/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, e da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que trata da formação inicial e continuada de professores[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 10). Acerca do objetivo desta licenciatura é expresso que:

“[...]o Curso de Letras-Português tem o objetivo precípua de formar professores de Língua Portuguesa para atuar na Educação Básica que sejam conscientes de sua

pertinência e relevância social, bem como dos desafios próprios ao universo desse nível de ensino no Brasil, de modo geral, e na região que abrange Ouro Preto e Mariana, em particular. Em Termos de sua inserção regional, o Curso deve não apenas explorar o fato de a região ser berço de tradições e centro da cultura mineira, mas também desenvolver projetos compartilhados, assentados no princípio da cooperação entre a universidade e a comunidade, com objetivo de contribuir para a melhoria dos índices de qualidade da educação local.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 10).

Referente ao tópico “2.3. Justificativa”, é apresentada a necessidade de reconfiguração da área de Letras da UFOP para atender às diretivas que extinguíram a categoria de habilitação (Cf. Parecer CNE/CES nº 223/2006), bem como à reformulação da proposta formativa conforme orientações das diretrizes: CNE/CES nº 492/2001, Resolução CNE/CES nº 18/2002, Resolução CNE/CP nº 2/2015 e implementação da BNCC. O PPC do curso destaca que a licenciatura compartilha dos valores da Resolução CNE/CP nº 2/2015, como a articulação entre teoria e prática, propondo pontes entre a educação escolar, a profissionalidade e a sociedade. Importante para a nossa pesquisa é a asserção propositiva correlacionada ao CNE/CP nº 2/2015 que diz sobre “[...] respeitar e valorizar “a diversidade étnico-racial”[...]” (Brasil apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 11). Também destacamos a manifestação expressa no documento que diz sobre o propósito de articular a graduação com a pós-graduação.

É mencionado que as proposições da resolução CNE/CP nº 2/2015 tanto nutrem a proposta formativa do curso de Letras-Português quanto relacionam-se a outra normativa que serve de base para o PPC, isto é, a Política Institucional de Formação de Professores da UFOP (aprovada pela Resolução CEPE 7.488/2018). Nessa resolução é exposto a contraposição ao formato de curso conhecido como “3+1”, o que metaforiza os processos formativos universitários que promovem 3 anos de estudos teóricos e apenas no último de curso os discentes travam contato com atividades práticas.

Concernente ao item “2.4. Concepção do Curso”, é afirmado que o objetivo do curso é “[...] formar profissionais munidos das habilidades e competências necessárias ao exercício da docência na Educação Básica[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 13), com foco na contribuição à educação nacional e especialmente à educação básica da região dos Inconfidentes. Ressalta-se a necessidade da união reflexiva entre teoria e prática. A concepção do curso também busca evidenciar o seu compromisso com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme o PDI da UFOP (2016-2025) e diretrizes nacionais. Essa articulação visa atender aos anseios da sociedade. A licenciatura também demonstra aderir à BNCC, partindo da percepção de que essa base curricular promove uma

“visão plural, singular e integral [...] [dos] sujeitos de aprendizagem” (BRASIL, 2018b, p. 14) e princípios como a “democracia inclusiva”, ao repudiar práticas discriminatórias e promover o respeito às diferenças (BRASIL, 2018b, p.14, apud PPC-Letras-UFOP, 2023, p. 13).

No tópico “2.5. Objetivos do Curso” é proferido que os objetivos do curso atendem à Resolução CNE/CP nº 2/2015 e estão em conformidade com o Parecer CNE/CES nº 492/2001 e a Resolução CNE/CES nº 18/2002, buscando: “[...] formar profissionais com postura crítica, reflexiva e transformadora, habilitados a exercer a função de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 14). Ressalta-se a concepção da autonomia dos estudantes e futuros professores em seus processos formativos, ideia mencionada várias vezes no documento. Quanto à inserção regional, expressa-se o intento de contribuir positivamente para a Educação básica da Região, considerando as assimetrias sociais “[...]sejam elas sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais ou de outra natureza[...]” (PPC Letras-Português, 2023, p. 15, grifos nossos). Sobre a articulação entre ensino e pesquisa, indica-se a proximidade entre a licenciatura e o programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem. Manifesta-se também o propósito de inserir-se socialmente ao buscar contemplar as “[...]demandas das comunidades extra-acadêmicas[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 15)

No item “2.6. Perfil e competência profissional do egresso”, são descritas as habilidades e competências esperadas dos egressos da licenciatura de Letras-Português da UFOP, reiterando o objetivo de contribuir com a “autonomia intelectual” dos professores formados. Espera-se que a formação inicial permita aos egressos contribuir para a “[...]solução dos diversos problemas sociopolíticos e educacionais da região dos Inconfidentes, em especial, e do país, de modo mais amplo[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 15).

Na seção “3. Estrutura do Curso” são explicitados tanto os elementos em relação à administração acadêmica, bem como, a estruturação curricular. Em 3.1 discorre-se sobre as instâncias políticas internas ao curso de Letras-Português, como o colegiado — órgão deliberativo formado por professores dos departamentos de Letras (DELET) e Educação (DEEDU) e um representante discente. Outra instância é o Núcleo Docente Estruturante (NDE), composto só por docentes do DELET, com função consultiva e responsabilidade pelo acompanhamento e reformulação do Projeto Político-Pedagógico do Curso, conforme Resolução CEPE nº 4.450/2011. Também é mencionada a Coordenadoria de Estágio (CEST).

Passando ao item “3.2 Organização Curricular”, elemento caro para a nossa investigação. é manifesto que essa estrutura segue o Parecer CNE/CES nº 492/2001- que estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura** no Brasil - e a Resolução CNE/CES nº 18/2002, diretivas que lançam as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Letras (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 19-20), também seguindo a Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão Educação Superior Brasileira (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 20). O curso é organizado em componentes que dizem respeito ao conhecimento sobre 1) objeto de ensino, 2) ao conhecimento pedagógico geral e 3) ao conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino, além do que, é composto por quatro disciplinas de estágios supervisionados, disciplinas eletivas, atividades realizadas nos módulos Interdisciplinares de Formação, as duas disciplinas que constituem o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC1 e TCC2), as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCs) e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais extensionistas (ACCE's), também com uma carga horária destinada à Prática como Componente Curricular (PCC). Essa disposição visa cumprir as proposições a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que estabelecem:

“[...]a organização dos cursos de formação inicial em três grandes núcleos: (I) dos “estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias”; (II) do “aprofundamento e diversificação de estudos da área de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos”; e (III) dos “estudos integradores para enriquecimento curricular” (BRASIL, 2015, p. 10 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 20).

As disciplinas que correspondem a Prática como Componente Curricular, possuem o objetivo de promover a inserção dos discentes dentro das discussões pertinentes à profissão docente no contexto do ensino Básico, perfazem 525 horas dentro do quadro de 3.245 horas⁵ que contabilizam a carga total do mencionado curso. As disciplinas que inserem-se dentro do panorama do PCC são:

⁵ Embora o dado conste no PPC, a carga horária total diverge daquela apresentada na “matriz curricular” disponível no portal acadêmico Minha UFOP, onde o curso possui carga horária total de 3.440 horas.

Tabela 2 - Prática como Componente Curricular

Código da Disciplina	Nome da Disciplina	Carga Horária (h)
LET 181	Prática de Ensino I: Leitura e Produção de Textos Escritos	60 h
LET 182	Prática de Ensino II: Recepção e Produção de Textos Orais	60 h
LET 184	Prática de Ensino III: Análise Linguística	60 h
LET 209	Prática de Ensino IV: Literatura	60 h
LET 041	Introdução à Libras	60 h
LET 055	Trabalho de Conclusão de Curso I	60 h
LET 216	Trabalho de Conclusão de Curso II	105 h
—	Módulos Interdisciplinares de Formação (MIF)	90 h

Fonte: Adaptado de PPC Letras-Português da UFOP: Quadro 3, 2023, p. 21.

Seguindo a normativa do Parecer CNE 02/2015 concernentes a divisão curricular em três núcleos de formação, a licenciatura em Letras-Português referente ao **núcleo de formação (I)** dos “estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias” (BRASIL, 2015, p. 10) organiza a sua carga horária da seguinte maneira: “Disciplinas de conhecimento sobre o objeto de ensino 1500h; Disciplinas de conhecimento pedagógico geral 240h; Disciplinas de conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino 300h e Estágio Supervisionado 420h” (**Fonte:** Adaptado de PPC Letras-Português da UFOP: Quadro 4, 2023, p. 21). No tocante às disciplinas sobre o objeto de ensino, que conformam 1.500h da carga horária do curso, essas são:

Tabela 3 – Disciplinas sobre o Objeto de Ensino (Carga Horária Total: 1.500h)

Código da Disciplina	Nome da Disciplina	Carga Horária (h)
LET 022	Estudos Literários I	60h

Código da Disciplina	Nome da Disciplina	Carga Horária (h)
LET 023	Estudos Clássicos	60h
LET 025	Estudos Linguísticos I	60h
LET 186	Produção de Textos	75h
LET 187	Introdução à Pesquisa e Extensão	75h
LET 028	Estudos Literários II	60h
LET 038	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	60h
LET 029	Estudos Linguísticos II	60h
LET 034	Gêneros Discursivos e Textuais	60h
LET 089	Leitura e Construção de Sentidos	60h
LET 039	Literatura Comparada	60h
LET 188	Fonética e Fonologia	75h
LET 043	Literatura Brasileira I	60h
LET 044	Literatura Portuguesa I	60h
LET 189	Morfologia	75h
LET 046	Literatura Brasileira II	60h
LET 047	Literatura Portuguesa II	60h
LET 190	Sintaxe: Estudo da Oração	75h
LET 052	Literatura Brasileira III	60h
LET 049	Semântica	60h
LET 048	Sociolinguística	60h
LET 054	Teoria da Literatura	60h
LET 194	Práticas Extensionistas em Linguagem	105h

As disciplinas de conhecimento pedagógico geral, que perfazem 240h da carga horária total do curso, são:

Tabela 4 – Disciplinas de Conhecimento Pedagógico Geral (Carga Horária Total: 240h)

Código da Disciplina	Nome da Disciplina	Carga Horária (h)
EDU 252	Estudos Históricos sobre Educação	60h
EDU 253	Estudos Sociológicos sobre Educação	60h
EDU 254	Política e Gestão Educacional	60h
EDU 256	Psicologia da Educação	60h

Fonte: Adaptado de PPC Letras-Português da UFOP: Quadro 6, 2023, p. 22.

As disciplinas de conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino, que perfazem 300h da carga horária do curso são:

Tabela 5 – Disciplinas de Conhecimento Pedagógico sobre o Objeto de Ensino (Carga Horária Total: 300h)

Código da Disciplina	Nome da Disciplina	Carga Horária (h)
LET 041	Introdução à Libras	60h
LET 181	Prática de Ensino I: Leitura e Produção de Textos Escritos	60h
LET 182	Prática de Ensino II: Recepção e Produção de Textos Orais	60h
LET 184	Prática de Ensino III: Análise Linguística	60h
LET 209	Prática de Ensino IV: Literatura	60h

Fonte: Adaptado de PPC Letras-Português da UFOP: Quadro 7, 2023, p. 22-23.

As disciplinas que compõem os Estágios Supervisionados, como já mencionado, conformam 420h da carga horária do curso, são:

Tabela 6 – Disciplinas de Estágio Supervisionado (Carga Horária Total: 420h)

Código da Disciplina	Nome da Disciplina	Carga Horária (h)
LET 183	Estágio Supervisionado I: Leitura e Produção de Textos Escritos	105h
LET 185	Estágio Supervisionado II: Recepção e Produção de Textos Orais	105h
LET 210	Estágio Supervisionado III: Análise Linguística	105h
LET 211	Estágio Supervisionado IV: Literatura	105h

Fonte: Adaptado de PPC Letras-Português da UFOP: Quadro 8, 2023, p. 23.

Os estágios supervisionados são prescritos pela Lei nº 11.788/2008 e pela Política de Formação de Professores da UFOP. Todas essas disciplinas constituem-se como obrigatórias para a conclusão do curso. Em relação a carga horária de 300h de disciplinas eletivas fica a cargo dos discentes escolherem as disciplinas que desejam se matricular, a matrícula nos Módulos Interdisciplinares de Formação também podem ser realizadas conforme o desejo dos licenciandos.

Em relação ao **núcleo de formação II**, estão as duas disciplinas de TCC, divididas em TCCI no qual é elaborado um projeto de pesquisa e o TCC2 no qual é realizado o trabalho de conclusão de curso, as duas disciplinas contabilizam 195h. No PPC é expressado que esses componentes curriculares visam a articulação reflexiva entre teoria e prática na conformação de professoras(es)-pesquisadoras(es). No **núcleo de formação III** estão as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCs) e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais Extensionistas (AACCEs). A carga horária semestral dessas atividades são contabilizadas pelo colegiado do curso. De importância sobrepujante a nossa investigação é a asserção que diz sobre o **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI)**, também são mencionados o Núcleo de Direitos Humanos (NDH) e o Núcleo de Educação Inclusiva (Nei), sobre esses importantes núcleos é dito que esses cumprem a demanda de “[...] **suprir a oferta de conteúdos transversais**[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 26, grifos nossos). Essa menção visa cumprir o disposto pela política institucional da UFOP que prediz a necessidade de conteúdos na formação que tratem dos seguintes tópicos:

“(I) educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena; (II) direitos humanos; (III) educação ambiental; (IV) inclusão e diversidade; (V) Língua Brasileira de Sinais; [e] (VI) educação especial na perspectiva inclusiva” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OUROPRETO, 2018, p. 48-49 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE OUROPRETO, 2023, p. 26, grifos nossos).

O PPC em toda sua extensão advoga que se promovam ações de ensino de maneira com que essas sejam socialmente relevantes. O escopo de disciplinas que tratam dos referidos “conteúdos transversais” são:

Tabela 7 – Disciplinas Obrigatórias/ Eletivas e os conteúdos transversais

Código da Disciplina	Nome da Disciplina	Tipo
LET 038	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	Obrigatória
LET 089	Leitura e Construção de Sentidos	Obrigatória
LET 041	Introdução à Libras	Obrigatória
EDU 252	Estudos Históricos sobre Educação	Obrigatória
EDU 253	Estudos Sociológicos sobre Educação	Obrigatória
EDU 254	Política e Gestão Educacional	Obrigatória
EDU 256	Psicologia da Educação	Obrigatória
LET 048	Sociolinguística	Obrigatória
LET 053	Estudos do Discurso	Eletiva
LET 232	Linguística Aplicada: Questões de Gênero e Sexualidade	Eletiva
LET 963	Alfabetização e Letramento	Eletiva
LET 098	Libras: Português como Segunda Língua	Eletiva

Código da Disciplina	Nome da Disciplina	Tipo
LET 117	Estudos Discursivos: Linguagem, Ação e Poder	Eletiva
LET 191	Práticas de Leitura Literária	Eletiva
EDU 165	Educação de Jovens e Adultos: Perfil e Processos de Exclusão	Eletiva
EDU 167	Inclusão em Educação e Educação Especial	Eletiva

Fonte: Adaptado de PPC Letras-Português da UFOP: Quadro 10, 2023, p. 26-27.

No tópico 3.2.1. Flexibilidade curricular, é dito sobre o empenho do Curso de Letras-Português em desatar os nós da “estrutura rígida” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2016, p. 36) dos cursos de graduação. Dessa maneira, para além das atividades de ensino, há as atividades e projetos de pesquisa e extensão. No concernente a extensão é mencionado sobre as: “[...]Atividades Acadêmico-Científico-Culturais(AACCs), com 70 horas, e A Atividades Acadêmico-Científico-Culturais Extensionistas(ACCes), com 130 horas[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 28). Esses dois componentes curriculares computam 300h em uma gama de projetos e programas, cujas escolhas ficam a par da “autonomia” dos discentes. Sobre a tão mencionada autonomia é dito o que segue:

“[...]É fundamental estimular os discentes a exercerem sua autonomia, impulsionar a “participação efetiva [...] na definição do seu percurso acadêmico a utilização, da melhor forma possível, das diversas oportunidades formativas oferecidas pela universidade para a integralização curricular” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2016, p. 36 apud PCC Letras-Português UFOP, 2023, p. 28-28).

No item “3.2.2 Curricularização da extensão” é feita uma síntese da história e função da extensão universitária no ensino público, destacando o compromisso das IES com a comunidade. São citados dois marcos: a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão em 1987 e a Constituição Federal de 1988, que estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Também é mencionada a legalidade das atividades extensionistas pela LDB 1996 e o Plano Nacional de Educação (2001-2010), que propõe no mínimo 10% da carga horária dos cursos para extensão. Cita-se ainda a conceituação das atividades conforme os Encontros do FORPROEX 2009-2010. No Plano Nacional de Educação (2014-2024),

reconhecido pela Lei Federal nº 13.005/2014, é exigida a obrigatoriedade de no mínimo 10% da carga horária das graduações serem destinados a componentes extensionistas. Essa norma é regulamentada pela Resolução CNE/MEC nº 7, que institui “[...]as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 30).

Visando cumprir a exigência de 10% de horas extensionistas das 3.245 totais do curso, o curso de Letras-Português da UFOP, pelo NDE e Colegiado, garantiu 325 horas em atividades extensionistas. Criou duas disciplinas obrigatórias: “Introdução à Pesquisa e Extensão” (75h, sendo 60h extensionistas) e “Prática Extensionista em Linguagens” (105h totalmente extensionistas). Também propôs um Módulo Interdisciplinar de Formação extensionista, autorizado pela Portaria nº 34/2019/PROGRAD. Essas ações, como Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCs), somam 195h, enquanto 130h de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais Extensionistas (AACCE) ficam a critério dos discentes. Assim, as 325h de atividades extensionistas equilibram “[...]a responsabilidade institucional e a individual[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p.

As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais Extensionistas (AACCE) podem ser feitas no Departamento de Letras da UFOP ou em outros departamentos. No Departamento de Letras, há laboratórios, núcleos, programas e projetos de extensão como o “Laboratório de Linguagens (LALIN)”, que inclui projetos como “Prestação!”, “Língua Portuguesa: lacuna nossa de todo texto!”, “Os gêneros do discurso profissional e o métier docente” e “Escrevendo com(o) professores”. O “Programa de Linguística Aplicada (PLA)” conta com projetos como “Conversation Club”, “Oficina de Ensino-Aprendizagem”, “MOVIE TIME”, “Oficina de Tradução” e “Diálogos Com a Escola”. Os alunos também têm acesso à “Rever – Empresa Júnior de Tradução e Revisão de Textos” e ao “Centro de Línguas e Culturas”. Por fim, o “Núcleo de Estudos Literários (NEL)” abriga projetos como “Ciclo de Oficinas: Vozes e Letras” e “Áfricas em Trânsito: diálogos mediados pelas linguagens da literatura, do cinema e da música africanos” cuja proposta é a seguinte:

“[...]visa fazer uso da literatura, do cinema e da música africanos como objetos para a troca entre sujeitos da universidade e da educação básica. Com a parceria da Escola Estadual João Ramos Filho e com o suporte do Museu Casa Alphonso de Guimaraens, pretende-se contribuir com os esforços para a efetiva implementação das leis que criaram a necessidade do ensino das histórias e das culturas africana e afro-brasileira, nopaís, bem como com os esforços dos movimentos negros de Mariana e região para o combate às ideologias racistas ainda vigentes entre nós[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 33)

O item 3.2.3. Matriz curricular” apresenta um quadro com todas as disciplinas obrigatórias, outro quadro com as disciplinas eletivas, também é exposto um quadro com a carga horária para integralização das 325 horas de atividades extensionistas, todos esses componentes conformam as 3.245 horas necessárias para a integralização do curso. Como todos os componentes curriculares presentes no quadro foram percorridos em nosso texto não iremos reproduzi-lo aqui.

Na seção “4. Metodologias de Ensino e Aprendizagem”, é dada primazia ao papel do aluno como protagonista no processo de seu ensino-aprendizagem. É manifesta a adequação a proposição do PDI da instituição que versa sobre:

“ensinar não é transmitir conhecimentos, mas orientar aprendizagens, auxiliar na formulação de conceitos e desperta as potencialidades existentes nos alunos”, cabendo aos docentes orientar e organizar conhecimento, isto é, agir como “mediadores entre este e os estudantes” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2016, p. 93 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 41)

É expresso que as metodologias de ensino-aprendizagem do curso articulam teoria e prática conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2015. É expresso a busca por “[...]ultrapassar formato único da sequência de aulas expositivas, descontextualizadas do universo do estudante e de seu futuro profissional[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 41). Para isso, é dito que são promovidos seminários, debates, apresentações, excursões, visitas técnicas, investigações bibliográficas e de campo, entrevistas, promovendo a práxis docente. Relacionado a isso é dito sobre a orientação que versa sobre sistematização dos aprendizados em gêneros textuais e discursivos acadêmicos e educacionais. Ainda em termos metodológicos, é conferido destaque ao componente curricular MIF no que diz respeito à construção de conhecimentos sobre o campo educacional. É manifesto sobre a mobilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS). É conferido importância ao Programa Pró-Ativa que realiza pesquisas com discentes acerca das metodologias empregadas pelos docentes nas disciplinas do curso. É realizada também menção a CAIN - Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão, vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFOP (PRACE) , responsável por promover metodologias assistivas.

4.2.3 Avaliações, Colegiado do Curso e Núcleo Docente Estruturante

Prosseguindo com a descrição dos dados que serviram para a análise da proposta formativa da licenciatura em Letras-Português em relação a EREER, atemos-nos neste passo a descrição de pontos concernentes às formas de avaliações, a caracterização das funções do colegiado do Curso e da mesma maneira descrevemos as responsabilidades do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Todos esses elementos são chaves para entendermos como o curso se organiza e funciona na prática. Essa descrição, como já expressei, nos serve à medida que reúne informações importantes para a análise documental vinculado ao nosso objetivo geral e os específicos.

Na seção “5. Avaliação da Aprendizagem”, afirma-se que os processos administrativos seguem a Política Institucional de Formação de Professores da UFOP, que reconhece a importância da percepção de erros e das revisões pedagógicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2018, p. 29 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p.44). Quanto à avaliação discente, destacam-se as atividades e frequência exigidas. Para enfrentar problemas de ensino-aprendizagem, mencionam-se ações como tutoria nos primeiros períodos, monitorias em disciplinas com alta reprovação e a atuação dos docentes em resolver questões específicas dos alunos. No item “5.1. Outras avaliações”, incluindo “5.1.1. Avaliação institucional”, discute-se a CPA da UFOP e o papel do DELET e do NDE na elaboração de diagnósticos e alinhamento com os resultados do ENADE. Em “5.1.2. Pesquisa de egressos”, destaca-se o contato contínuo com ex-alunos, conforme o PDI. Em “5.1.3. Pesquisa de desenvolvimento de disciplinas da graduação”, o NAP é apontado como responsável por promover avaliações das disciplinas, gerando feedbacks aos docentes. Já em “5.1.4. Avaliação do PPC”, afirma-se o compromisso do Colegiado e do NDE com o acompanhamento e reformulação do PPC, quando necessário.

Em “5.2. Apoio aos discentes”, logo é introduzido o item “5.2.1. Apoio acadêmico” que versa a disposição do Colegiado e do NDE na solução de problemas como alto índice de reprovação, evasão, retenção e outras questões. Entre as medidas desses órgãos acadêmicos são: a Semana de Integração do CEMAR para os calouros; o diagnóstico realizado na divisão da disciplina do primeiro período “Produção de Textos” em duas turmas, o que permite ao curso vislumbrar as necessidades em termos de competências e habilidades textuais aos alunos calouros. Também são constituídos como forma de apoio acadêmico o Programa de o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Residência Pedagógica (RP), os projetos vinculados Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e as possibilidade de Iniciação

Científica (Doravante IC). Ademais, é dito sobre a possibilidade de tutorias e monitorias. No item “5.2.2. Assistência Estudantil” é tratado da fundamental importância a Pró-Reitoria De Assuntos Comunitários e Estudantis (PRACE) que viabiliza a permanência dos estudantes socioeconômicos promovendo a esses bolsas permanência, bolsa alimentação e direito às moradias estudantis. No campi do ICHS, esses assuntos são coordenados pela Núcleo de Assuntos Comunitários e Estudantis (NACE).

Na seção “6. Infraestrutura” é dito sobre toda a conformação arquitetônica e funcional do ICHS, esse localizado em Mariana contanto com 213 mil m², como já contemplado na presente escrita nesse instituto estão situados diversos cursos de graduação e pós graduação entre eles damos destaque ao curso de Letras-Português. Interessantemente o PPC trata da biblioteca Alphonsus de Guimaraens, proveniente da expansão oriunda do REUNI, colocando como função desse prédio a disponibilização das bibliografias básicas e complementares das disciplinas, além do que, é onde está o repositório das produções científicas realizados no âmbito dos TCC e das pós-graduações realizados no ICHS. Também fruto do REUNI é o “Prédio Paulo Freire”, no qual está disposto parte das salas de aula, as demais salas estão no bloco de salas, as duas construções em conjunto somam 21 salas. Não cabendo enumerar todas as estruturas citadas no documento conferimos destaque a Secretaria do Centro de Extensão de Mariana (CEMAR) e ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI).

A seção “7. Colegiado do Curso e Núcleo Docente Estruturante” há a ratificação da responsabilidade dessas duas organizações de docentes de atuarem em prol da constante reflexão sobre a proposta formativa do curso. Sobre a função do colegiado do curso é disposto sobre o dever do coordenador(a) dispor de um plano de ação de foro público. Nas “Considerações Finais” é dito sobre o intuito da comunidade docente/técnico administrativo/discente na construção de uma licenciatura em Letras-Português que permita uma formação inicial que contribua para: “[...]construção de uma sociedade justa, desenvolvida socioeconomicamente, soberana e democrática” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2016, p. 15 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 55). É manifestado também que a licenciatura focaliza não só o desenvolvimento de competências e habilidades, mas também valores como: “[...]a expansão personalidades, para o reforço das liberdades individuais, para o favorecimento da experiência de uma sociedade com mais compreensão, tolerância e respeito” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO). Por fim, é expresso mais uma vez o intento do curso dentro da área do ensino-aprendizagem de Português em: “[...]Continuar contribuindo com a formação de quadros capacitados e

engajados na proposta de aumentar a qualidade da educação regional e nacional [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 55).

Em relação às referências do Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras-Português da UFOP que foi apresentado todas as diretivas discorridas aqui são referenciadas, destacamos também a referência a disposição da Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003 e da Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008, bem como, a Resolução CNE/CPnº 1/2004 - que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Referências essas que não aparecem no corpo do texto do PPC da licenciatura em Letras Português da UFOP. Os anexos A, B e C do documento abarcam respectivamente: as ementas das disciplinas obrigatórias; as ementas das disciplinas eletivas; a legislação, boletins, resoluções e demais documentos e diretivas que organizam o funcionamento do curso.

4.3 - Avaliação do MEC da proposta do Curso de Letras-Português da UFOP e a educação das relações étnico-raciais

Seguindo a descrição que realizamos do PPC, enveredamos agora pela descrição do contexto e dos resultados expressos no relatório de avaliação do MEC acerca do curso de Letras-Português da UFOP, realizado em 2023. Esse documento é muito importante para a nossa pesquisa, porque a equipe do MEC usou como base o próprio Projeto Político-Pedagógico do referido curso para a realização da mencionada avaliação. Analisar esse relatório nos auxilia a ampliar nossa visão e aprofundar a compreensão sobre pontos relevantes do curso, sobretudo no que diz respeito à Educação das Relações Étnico-raciais, que é o tema central da pesquisa.

A formulação da avaliação foi estabelecida no dia 11 de agosto de 2023. Consequentemente, o MEC estabeleceu contato com os agentes do curso de Letras-Português da UFOP, isto é, docentes, técnicos e discentes, via a sala segura do Microsoft Teams, disponibilizada pelo INEP, no período compreendido entre os dias 08 e 10 de novembro de 2023. Para a finalidade dessa avaliação, as esferas administrativas da mencionada licenciatura disponibilizaram ao MEC um corpus documental que, à época, estabelecia o funcionamento do curso de Letras-Português, entre os quais está o Projeto Político-Pedagógico de Curso (2024.1), que analisamos na nossa pesquisa, o qual foi basilar para a avaliação do MEC. O

diagnóstico disposto pelo MEC é acessado via o documento “Relatório de Avaliação e-MEC”.

A priori, é relatada a análise preliminar dos seguintes dados informados pelo PPC: (1) Mantenedora. (2) Instituição de Ensino Superior. (3) Credenciamento da IES. (4) Perfil institucional da IES. (5) Justificativa da proposta do curso. (6) Histórico da IES. (7) Nome do curso. (8) Modalidade de oferta. (9) Endereço de funcionamento. (10) Histórico do curso. (11) Atendimento às DCNs. (12) Normas que orientaram a elaboração do PPC. (13) Análise do Despacho Saneador. (14) Registros de processos de supervisão. (15) Turno de funcionamento. (16) Carga horária total do curso. (17) Tempo de integralização. (18) Coordenador do curso. (19) Requisitos de acesso. (20) Número de vagas autorizadas. (21) Número de alunos matriculados. (22) Critérios de aproveitamento de estudos. (23) Sistema de avaliação da aprendizagem. (24) Atividades não presenciais. (25) Estágio supervisionado. (26) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). (27) Acompanhamento de egressos. (28) Atendimento a pessoas com deficiência. (29) Ações afirmativas. (30) Infraestrutura – instalações gerais. (31) Infraestrutura – instalações específicas. (32) Biblioteca. (33) Corpo docente. (34) Corpo técnico-administrativo. (35) Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Posteriormente, é disposta a avaliação da “Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA”, a qual teve como nota, dentro da faixa de conceitos de 1 a 5, o valor 4,56. De interesse para a nossa pesquisa é o item e a nota conferidas ao elemento intitulado “1.5. Conteúdos curriculares”, que teve como nota, dentro da faixa de conceitos de 1 a 5, o conceito máximo, isto é, “5”. A justificativa para o conceito versa sobre...

“[...]À luz do PPC e das reuniões com o coordenador e com os docentes do curso de LetrasPortuguês, verificou que o ementário do curso e as referências ofertam ao profissional formado pela UFOP todas as ferramentas necessárias à sua atuação profissional. Além disso, a matriz curricular apresenta a carga horária do curso em horas-relógio. Ainda com base no PPC (p. 26, 51), e nas reuniões ocorridas, verificou-se a existência dos seguintes núcleos: **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi)**, o Núcleo de Direitos Humanos (NDH) e o Núcleo de Educação Inclusiva (Nei), Núcleo de Estudos Literários (NE - um grupo de pesquisa registrado no CNPq, que tem um **projeto de extensão com a temática "Áfricas em Trânsito: diálogos mediados pelas linguagens da literatura, do cinema e da música africanos"**), e **componentes curriculares que garantem a abordagem dos temas - educação ambiental, educação em direitos humanos, e educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (História do Brasil I, Literatura Brasileira II, Prática de Ensino IV: Literatura. Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, História de Minas Gerais)**. Ainda por meio do exame das ementas e da atualização das referências do curso, percebe-se o conhecimento recente e inovador, o que pode ser verificado na proposta dos componentes curriculares

eletivos que envolvem os Estudos Discursivos, Linguística Aplicada, a relação da Linguagem e Educação com as Tecnologias” (BRASIL. Ministério da Educação. Relatório de Avaliação in loco: Letras-Português – UFOP, 2023, p. 6, grifos nossos)

As outras dimensões avaliadas e as notas conferidas a essas de 1 à 5 são: “Dimensão 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL” (Nota 4,56) ; “Dimensão 3: INFRAESTRUTURA (Nota 4,71)”. A “Dimensão 4: Considerações finais” teve como resultado o conceito final contínuo 4,61, assim possuindo como conceito final a faixa que compreende o conceito 5, isto é, o curso de Letras-Português angariou o conceito máximo conforme avaliação realizada pelo MEC.

4.4 A Presença/Ausência das Temáticas Étnico-raciais, Africanas e Afro-brasileiras no PPC da licenciatura em Letras-Português da UFOP

Visando deflagrar a análise documental dentro de uma perspectiva interpretativa, a par da investigação do projeto político-pedagógico do curso de Letras-Português da UFOP em relação à educação das relações étnico-raciais, realizamos a busca de termos-chave ligados à ERER no referido PPC. Estes foram: “racista”, “racismo”, “étnico-racial/is”, “africana” e “afro-brasileira”.

Relativo ao termo “racista”, esse ocorre uma única vez no documento, no tópico “3.2.2. Curricularização da extensão”, no contexto da proposição do projeto de extensão “Áfricas em Trânsito: diálogos mediados pelas linguagens da literatura, do cinema e da música africanos”, no qual é expresso: “[...]pretende-se contribuir com os esforços para a efetiva implementação das leis que criaram a necessidade do ensino das histórias e das culturas africana e afro-brasileira, no país, bem como com os esforços dos movimentos negros de Mariana e região para o combate às ideologias racistas ainda vigentes entre nós[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 33).

Acerca do termo “racismo”, encontramos um resultado, disposto no programa da disciplina “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, no qual está manifesto no conteúdo programático: “1. O sistema colonial, o racismo e os projetos de emancipação”. Em referência ao termo “étnico-racial(is)”, encontramos cinco resultados. O primeiro, na seção “2.3. Justificativa”, na qual se manifesta o propósito do curso em “[...]respeitar e valorizar ‘a diversidade étnico-racial’[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 11), demonstrando alinhamento com o disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2015. O segundo, na seção “2.5. Objetivos”, ao tratar de sua inserção regional: “[...]focalizando, em particular,

os problemas que levam a exclusões, sejam elas sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais ou de outra natureza[...]" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 14-15). O terceiro, na seção "3.1. Administração acadêmica", em uma citação da política institucional da Universidade Federal de Ouro Preto que orienta suas graduações no tocante à obrigatoriedade da implementação curricular da "[...] (I) educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena[...]" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2018, p. 48-49, apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 26). O quarto, no item pós-textual "Referências", no qual são citadas as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". O quinto ocorre na ementa da disciplina "LET 046 - Literatura Brasileira II", onde é proposto o trabalho com as "Relações étnico-raciais na formação da literatura brasileira" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 81), considerando o trabalho com a prosa machadiana. Por fim, o último resultado é proveniente da bibliografia complementar da disciplina "EDU 256 - Psicologia da Educação", na qual é disposta a referência ao documento governamental "Gênero e Diversidade na Escola. Formação de Professores/as em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais" (2009).

O termo "africana" aparece 20 vezes. Em metade dessas ocorrências (10), faz-se referência à disciplina "Literaturas Africanas de Língua Portuguesa"⁶ ou a dados de seu programa de ensino. As 10 ocorrências remanescentes dizem respeito à citação da política da UFOP já mencionada em relação ao termo "étnico-raciais" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2018, p. 48-49, apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 26); à referência ao projeto de extensão "Áfricas em Trânsito: diálogos mediados pelas linguagens da literatura, do cinema e da música africanos"; à já mencionada "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" (2004), no âmbito das referências. O termo também aparece em uma referência disposta na bibliografia básica da disciplina "LET 209 - Estágio Supervisionado IV: Literatura", na qual se referencia o texto: GOMES, Nilma Lino et al. *Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Outra ocorrência dá-se na bibliografia básica da disciplina eletiva "LET 075 - Tópicos de Literaturas de Língua Portuguesa II", na qual é referenciado o texto: CHAVES, Rita;

⁶ O programa da disciplina está disposto na seção "anexos"

MACÊDO, Tania (Orgs.). *Marcas da diferença: as literaturas africanas de língua portuguesa*. São Paulo: Alameda, 2002. Também há outra ocorrência na bibliografia complementar da mesma disciplina, na qual é citado o texto: MARGARIDO, Alfredo. *Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa*. Lisboa: A Regra do Jogo, 1980. Ademais, o termo também aparece na bibliografia básica da disciplina eletiva “LET 076 - Tópicos de Literaturas de Língua Portuguesa III”, tanto na referência ao mesmo texto de CHAVES, Rita; MACÊDO, Tania (Orgs.) quanto ao texto de MARGARIDO, Alfredo. A penúltima e a última menção ocorrem na disciplina eletiva ofertada pelo Departamento de História, “HIS 078 - História de Minas Gerais”.

No tocante ao termo “afro-brasileira”, são encontrados oito resultados. O primeiro, na seção “3.1. Administração acadêmica”, na qual há a seguinte asserção: “É importante destacar o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi), Núcleo de Direitos Humanos (NDH) e o Núcleo de Educação Inclusiva (Nei), que podem suprir a oferta de conteúdos transversais [...]” (PPC Letras da UFOP, p. 26). O segundo, refere-se à já supracitada política interna da UFOP (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2018, p. 48-49, apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 26). O terceiro, no item “3.2.2. Curricularização da extensão”, no qual há a disposição do objetivo do projeto de extensão “Áfricas em Trânsito: diálogos mediados pelas linguagens da literatura, do cinema e da música africanos”: “[...]pretende-se contribuir com os esforços para a efetiva implementação das leis que criaram a necessidade do ensino das histórias e das culturas africana e afro-brasileira, no país, bem como com os esforços dos movimentos negros de Mariana e região para o combate às ideologias racistas ainda vigentes entre nós[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 33). O quarto resultado ocorre na seção “6. Infraestrutura”, na qual há referência ao espaço do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). O quinto ocorre nas referências, entre as quais é citada a Lei nº 10.639/03. O mesmo se dá com o sexto resultado, que diz respeito à referência da Lei nº 11.645/2008. O sétimo, ainda no contexto das referências, remete ao documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (2004). O oitavo refere-se ao texto de Nilma Lino Gomes já citado acima, que aparece na bibliografia básica da disciplina “LET 209 - Prática de Ensino IV: Literatura”, cuja redação da referência lê-se: “GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos; AMÂNCIO, Íris Maria da Costa. *Literaturas africanas e*

afro-brasileiras na prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002”.

Destarte, apresentaremos o Quadro 2, que traz uma síntese dos termos-chave relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais encontrados no Projeto Político-Pedagógico de Curso da licenciatura em Letras-Português da UFOP. Esse quadro organiza as principais ocorrências dos termos “racista”, “racismo”, “étnico-racial/is”, “africana” e “afro-brasileira”, destacando onde aparecem no documento e em que contexto são abordados.

Quadro 2 - Termos-chave relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais

Termo	Nº de Ocorrências	Local no Documento / Contexto	Citação Exata
racista	1	Tópico 3.2.2 Curricularização da extensão (projeto “Áfricas em Trânsito”)	“[...]pretende-se contribuir com os esforços para a efetiva implementação das leis que criaram a necessidade do ensino das histórias e das culturas africana e afro-brasileira, no país, bem como com os esforços dos movimentos negros de Mariana e região para o combate às ideologias racistas ainda vigentes entre nós[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 33)
racismo	1	Programa da disciplina “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”	“1. O sistema colonial, o racismo e os projetos de emancipação”
étnico-racial(is)	5	1) Seção 2.3 Justificativa: “[...]respeitar e valorizar ‘a diversidade étnico-racial’[...]” (p. 11)	citada acima
		2) Seção 2.5 Objetivos: “[...]problemas que levam a exclusões, sejam elas sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais[...]” (p. 14-15)	citada acima

Termo	Nº de Ocorrências	Local no Documento / Contexto	Citação Exata
		3) Seção 3.1 Administração acadêmica: “[...] educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2018, p. 48-49, apud 2023, p. 26)	citada acima
		4) Referências: Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais...	citada acima
		5) Ementa da disciplina LET 046: “Relações étnico-raciais na formação da literatura brasileira” (p. 81)	citada acima
africana	20	Ocorrências diversas: disciplinas de Literaturas Africanas, políticas da UFOP, projeto de extensão, referências, bibliografias LET 209, LET 075, LET 076, disciplina HIS 078	Citações diversas de programas e bibliografias (como CHAVES; MACÊDO; MARGARIDO, entre outros)
afro-brasileira	8	1) Seção 3.1 Administração acadêmica (NEABI etc.) (p. 26)	“É importante destacar o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI)... que podem suprir a oferta de conteúdos transversais[...]”
		2) Política UFOP 2018 (p. 48-49, apud 2023, p. 26)	citada acima
		3) Projeto extensão “Áfricas em Trânsito” (p. 33)	"[...]pretende-se contribuir com os esforços p/... culturas africana e afro-brasileira... combater as ideologias racistas..."[...]
		4) Seção 6 Infraestrutura (NEABI)	citada acima

Termo	Nº de Ocorrências	Local no Documento / Contexto	Citação Exata
		5) Referências: Lei nº 10.639/03	citada acima
		6) Referências: Lei nº 11.645/2008	citada acima
		7) Referências: Diretrizes Curriculares Nacionais (2004)	citada acima
		8) Bibliografia LET 209: Gomes et al. (2008); Lajolo (2002)	citada acima

Fonte: Adaptado a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico de Curso da Licenciatura em Letras-Português da UFOP (2023)

Esses resultados nos mostram que grande parte do trabalho desenvolvido na proposta política do curso provém dos esforços da disciplina de “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”. Também é observável o trabalho das disciplinas de “Literatura Brasileira II” com a prosa do maior escritor desse país, o homem negro Joaquim Machado de Assis, ele próprio alvo de branqueamento em vista do regozijo da população branca em expropriar um expoente escritor e suas obras das imensas realizações da população afro-brasileira. Para além do branqueamento, Machado de Assis historicamente teve a sua obra mal compreendida pela elite, assim ficando cunhado como um escritor “absenteísta”, isto é, aquele que não se envolve em causas sociais. Contudo, hoje sabemos que Machado de Assis, dentro da “casa grande”, tratou da perversidade e mesquinhez da elite escravocrata brasileira. Portanto, o trabalho com a obra de Machado de Assis na disciplina de “Literatura Brasileira II” é uma ação de ensino muitíssimo louvável. Assim como é de extremo crédito o trabalho com o citado texto de Nilma Lino Gomes et al. (2008) na bibliografia das disciplinas “Prática de Ensino IV: Literatura” e “Estágio Supervisionado IV: Literatura”, o que permite que, nos estágios, seja trabalhada a literatura em uma perspectiva positiva em relação às temáticas africanas e brasileiras.

A inclusão do trabalho de Nilma Lino Gomes nas duas referidas disciplinas demonstra que, graças às reivindicações dos Movimentos Negros no país, a academia, mesmo que de maneira ainda transversal, vem incorporando as suas concepções e as imensas contribuições de autoras(es) e intelectuais negras e negros. Contudo, cabe observar que, excetuando a disciplina “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, as bibliografias expostas nos programas das disciplinas que contemplam as temáticas africanas e afro-brasileira, isto é, no

núcleo sobre os objetos de ensino a “Literatura Brasileira II”, bem como no núcleo das disciplinas sobre o conhecimento pedagógico dos objetos, a disciplina de “Práticas de Ensino II” e também o componente “Estágio Supervisionado IV: Literatura” ainda representam pouca incorporação perto da extensa e necessária bibliografia realizada por autoras(es) e intelectuais negras e negros. Relativo a essa extensa produção, cuja única menção ao longo dos programas das disciplinas é feita a Nilma Lino Gomes, consideramos que seria desejável para a proposta formativa do curso de Letras-Português o vínculo à seguinte orientação de Ribeiro (2019):

“[...] Leia: Abdias do Nascimento, Adilson Moreira, Alessandra Devulsky, Angela Davis, Audre Lorde, bell hooks, Carla Akotirene, Chimamanda Ngozi Adichie, Cida Bento, Conceição Evaristo, Elisa Lucinda, Grada Kilomba, Joel Zito Araújo, Joice Berth, Juliana Borges, Kabengele Munanga, Lélia Gonzalez, Letícia Carolina Pereira do Nascimento, Luciana Boiteux, Michelle Alexander, Neusa Santos Sousa, Rodney William Eugênio, Silvio Almeida, Sueli Carneiro. Há tantos outros: Clóvis Moura, Fernanda Felisberto, Nilma Lino Gomes, impossível citar todos[...]” (Ribeiro, 2019, p. 33)

Tratando das quatro disciplinas que compõem o núcleo sobre conhecimento pedagógico geral - encargos do Departamento de Educação da UFOP -, indubitavelmente há na proposição dessas a contemplação de elementos concernentes à educação das relações étnico-raciais. Porém, em vista da não especificidade dessas disciplinas no que se refere à ERER, esse trabalho termina por ocorrer de forma eventual no programa e/ou na bibliografia das referidas disciplinas. Um exemplo disso em nossa busca diz respeito à disciplina “Psicologia da Educação”, na qual consta na bibliografia complementar a referência à BRASIL. Ministério da Educação. Gênero e diversidade na escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 86). Isto significa um importante material para ERER, todavia, visto aos vários tópicos que são propostos para a disciplina, a referida bibliografia ocorre apenas no âmbito complementar.

Referente às disciplinas eletivas, as disciplinas que em seus programas, conteúdos programáticos e/ou bibliografias demonstram abordar as temáticas referentes às histórias e culturas das populações africanas e afro-brasileiras são: a disciplina “Linguística Aplicada: Questões de Gênero e Sexualidade”, que traz no sétimo tópico do conteúdo programático o título “Raça e feminismos negros”; o programa das disciplinas “Tópicos de Literaturas de Língua Portuguesa I” e “Tópicos de Literaturas de Língua Portuguesa II”, as quais ambas

trazem em sua bibliografia básica a referência BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, enquanto a segunda disciplina mencionada traz também na sua bibliografia complementar as referências à APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997 e MARGARIDO, Alfredo. *Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa*. Lisboa: A Regra do Jogo, 1980.

Também de caráter eletivo para o curso de Letras-Português é a disciplina “História do Brasil I”, cujo programa de ensino traz em todas as suas disposições elementos concernentes ao que é intitulado como “escravos, escravidão”. Inclusive, esse é o título do terceiro tópico do conteúdo programático exposto no programa da referida disciplina. Cabe a ressalva, à luz das proposições dos Movimentos Negros, de que os termos “escravos” e “escravidão” não podem ser atribuídos ao contexto de escravização dos povos do continente africano, isso porque, semanticamente, esses termos aliam-se à concepção de que a condição referida é algo que podemos tomar como o estado natural dessas populações, quando, em verdade, tratam-se de populações que foram escravizadas, isto é, sequestradas na África, traficadas e exploradas nos variados destinos da diáspora africana.

Em relação a tudo o que foi discutido, expomos que o Projeto Político-Pedagógico de Curso da licenciatura em Letras-Português da UFOP demonstra que inclui a educação das/para as relações étnico-raciais no escopo de suas propostas. Contudo, de maneira específica à EREER, essa inclusão ocorre sobretudo por meio da disciplina obrigatória “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa” e de algumas ações de extensão como o projeto “Áfricas em Trânsito”. Interessante também é a disciplina transversal “Linguística Aplicada: Questões de Gênero e Sexualidade”, que contempla em seu sétimo tópico o tema “Raça e feminismos negros”, o que, em verdade, é conteúdo que deveria ser obrigatório na proposta formativa do curso de Letras-Português, visto a urgência que é a discussão do racismo e o entendimento, conforme Davis (2006), de que o racismo produziu histórica e produz desigualdades específicas na vida das mulheres negras que, aliás, são produtoras de saberes-conhecimentos que possuem o potencial de reeducar a nossa sociedade. A esse propósito, indicamos a necessidade do currículo do curso contemplar a importante história e protagonismo das mulheres negras - inclusive na área da educação. Oportunidade interessante também são as disciplinas eletivas “Tópicos de Literaturas de Língua Portuguesa I” e “II”, que têm na bibliografia básica o livro de Alfredo Bosi, *Dialética da colonização*, a segunda

mencionada também contemplando APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997 e MARGARIDO, Alfredo. Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa. Lisboa: A Regra do Jogo, 1980. Ainda destacamos a disciplina eletiva “História do Brasil I”. Sobre essas disciplinas eletivas, enfatizamos que elas ficam a cargo da “autonomia” dos estudantes. Acerca disso, é notório como fica a cargo da autonomia e liberdade dos discentes o estudo de temáticas que deveriam ser centrais na formação desses estudantes.

Acerca das ausências, é flagrante a baixa presença de autoras e autores negras/os nas bibliografias das disciplinas, a única exceção a isso é a contemplação da autora Nilma Lino Gomes nas disciplinas “Práticas de Ensino IV: Literatura” e “Estágio Supervisionado IV: Literatura”. Para além da disciplina de “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, há uma expressiva ausência de bibliografias afrocentradas, visto que a disciplina de “Prática de Ensino IV: Literatura” e “Estágio Supervisionado IV: Literatura” abarcam essa bibliografia de maneira episódica. Dessa forma, evidencia-se a urgência da proposta formativa do curso descolonizar a bibliografia de suas disciplinas. Uma ausência estarrecidora é o dado que as leis Nº 10.639/03, a DCNERER e a Lei Nº 11.645/08 aparecem explicitamente apenas nas referências do documento PPC. Embora o NEABI e os coletivos negros sejam mencionados no referido PPC, urge que a proposta formativa do curso de Letras-Português contemple com mais assiduidade os saberes-conhecimentos produzidos e sistematizados pelos Movimentos Negros, NEABI's e coletivos negros.

4.5 - Espaços Curriculares, Potencialidades e Fragilidades do PPC da Licenciatura em Letras-Português da UFOP à luz da Educação das/para as Relações Étnico-Raciais

A partir desse ponto, dedicamo-nos em nossa análise a examinarmos como a Educação das/para as Relações Étnico-raciais é contemplada no Projeto Político-Pedagógico de Curso do curso de Letras-Português da UFOP. A partir da análise documental dessa normativa, procuramos descrever as potencialidades e fragilidades da proposta formativa do curso em relação à Educação das/para as Relações Étnico-raciais. Em função dessa finalidade, buscamos analisar os espaços curriculares destinados a tratar das temáticas étnico-raciais, africanas e afro-brasileiras, considerando os eixos de ensino, pesquisa e extensão. Percebemos, ao longo da análise, que, muito embora haja movimentações importantes, como a presença da disciplina específica e obrigatória “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa” e projetos que buscam dialogar com os Movimentos Negros da cidade de

Mariana-MG, acreditamos que a proposta formativa da formação inicial do curso de Letras-Português, a termos da Educação das/para as Relações Étnico-raciais, fica sobremaneira sob o encargo da disciplina “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”.

A priori, para discutirmos a Educação das/para as Relações Étnico-Raciais no Projeto Político-Pedagógico de Curso da Licenciatura em Letras-Português da UFOP, é necessário reconhecer que essa formação é **contemplada em parte**. Observamos que a referida licenciatura busca implementar essa educação em consonância com os dispositivos legais vigentes, especialmente a Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que legislam sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições de ensino, podendo esse ensino ocorrer por meio de disciplinas específicas, mas não unicamente, podendo também ser implementada por meio de outras atividades acadêmico/formativas. Nesse sentido, destaca-se a existência da disciplina obrigatória “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, que dedica 60 horas semestrais à discussão das literaturas africanas de língua portuguesa e de manifestações artísticas dos países africanos nos quais o português é a língua oficial. Ainda que essa única disciplina nos informe sobre a implementação da EREER na proposta formativa do curso de Letras-Português, a análise do currículo como um todo indica que a EREER permanece restrita a esse espaço específico, sendo tratada de forma transversal e não sistemática nas demais disciplinas e ações formativas. Essa configuração aponta para uma guetização das temáticas étnico-raciais na formação inicial das/dos discentes da mencionada licenciatura (SOUZA, 2015).

Em adição à disciplina obrigatória, conforme exposto no Projeto Político-Pedagógico de Curso, há no eixo da extensão o projeto “Áfricas em Trânsito: diálogos mediados pelas linguagens da literatura, do cinema e da música africanos”, proveniente do Núcleo de Estudos Literários (NEL). Esse projeto busca “[...] fazer uso da literatura, do cinema e da música africanos como objetos para a troca entre sujeitos da universidade e da educação básica [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 33). Ademais, conforme o documento “Caderno Cemar 2024”, no âmbito do DELET contemplam também, de maneira específica, a Educação das/para as Relações Étnico-raciais os projetos de extensão “Cotas para quê(m)? O debate sobre as Políticas de Ação Afirmativa ao alcance de todas e de todos: um diálogo necessário entre/na universidade e comunidade” e “Decolonialidade e educação linguística em línguas estrangeiras”.

Conforme discutido por Negreiros (2017), embora o Parecer CNE 03/2004 estabeleça que a implementação da Educação das/para as Relações Étnico-raciais não precise necessariamente ocorrer por meio de disciplinas, a autora, em análise de várias experiências e estudos sobre a implementação dessa educação nas esferas de ensino, sobretudo no ensino superior e no âmbito dos cursos de formação inicial de professores, estabelece que é imprescindível para a formação inicial dos professores a termos da Educação das/para as Relações Étnico-raciais que as Instituições de Ensino Superior promovam essa educação de forma qualitativa, específica e pormenorizada, por meio de disciplinas obrigatórias que tratem especificamente dos conteúdos propostos pelo texto da Lei nº 10.639/03, ou seja, o ensino valorativo das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, tratando das contribuições dos africanos e afro-brasileiros para a cultura e as diversas áreas do conhecimento.

Discutindo especificamente sobre uma pesquisa realizada pela SEPPIR, no ano de 2010, que tinha como intuito realizar uma consulta acerca da implementação da Educação das/para as Relações Étnico-raciais pelas Instituições de Ensino Superior, Negreiros (2017) apresenta a análise das questões propostas pela SEPPIR às instituições e as respostas obtidas. A autora conceituou como indicadores de formação satisfatória no eixo da Educação das/para as Relações Étnico-raciais a presença de disciplinas específicas e de pós-graduação centradas nessa temática, enquanto traçou como indicadores de formação complementar as disciplinas transversais, as atividades acadêmicas (seminários, palestras, pesquisas) e as atividades de extensão (cursos, seminários, projetos). De acordo com a contribuição de Negreiros (2017), podemos compreender que o curso de Letras-Português da UFOP promove a formação satisfatória em Educação das/para as Relações Étnico-raciais unicamente por meio da disciplina “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”. Outro indicador de formação profícuo em Educação das/para as Relações Étnico-raciais tratado pela autora diz respeito à presença de pós-graduações sobre a temática, o que não é expresso na proposta formativa do curso de Letras-Português. Relativo a esse indicador, na proposta formativa do mencionado curso, está a proximidade da licenciatura de Letras-Português da UFOP à pós-graduação “Estudos da Linguagem” (Pós-Letras). Todavia, se estudos acerca da Educação das/para as Relações Étnico-raciais são realizados nesse programa de pós-graduação, isso não se reflete de maneira expressiva nos programas das disciplinas obrigatórias ofertadas pelo departamento de Letras da UFOP.

Depreendemos em nossa análise o dado de que há na proposta formativa do curso disciplinas que abordam temáticas concernentes à Educação das/para as Relações Étnico-raciais de maneira transversal, isto é, de forma episódica, panorâmica e não pormenorizada. Estas são: Literatura Brasileira II, Práticas de Ensino IV e Estágio Supervisionado IV. Assim, de maneira transversal, propõem o trabalho com tópicos relacionados à Educação das/para as Relações Étnico-raciais as disciplinas ofertadas pelo departamento de Educação da UFOP, provenientes do núcleo de disciplinas sobre os conhecimentos pedagógicos gerais. Tratam-se das quatro disciplinas referidas, de caráter obrigatório, cada uma com 60 horas semestrais: Estudos Históricos sobre Educação, Estudos Sociológicos sobre Educação, Política e Gestão Educacional, Psicologia da Educação. Cabe dizer, mais uma vez, que as mencionadas disciplinas do Departamento de Educação da UFOP, conforme os programas das disciplinas, possuem potencial expressivo para a formação docente geral dos discentes de Letras-Português, sobretudo pelo caráter interdisciplinar que oferecem. Entretanto, em vista do expediente panorâmico de suas propostas, não há aprofundamento na Educação das/para as Relações Étnico-raciais.

Sobre os projetos de extensão como marcadores da formação complementar, devemos salientar que isso se dá em vista de que não há garantia de que os discentes do curso de Letras-Português trilharão seu percurso formativo perpassando pelos projetos de extensão que tematizam a Educação das/para as Relações Étnico-raciais. Tratando especificamente do projeto “Áfricas em Trânsito: diálogos mediados pelas linguagens da literatura, do cinema e da música africanos”, proveniente do Núcleo de Estudos Literários (NEL), esse projeto busca “[...] fazer uso da literatura, do cinema e da música africanos como objetos para a troca entre sujeitos da universidade e da educação básica [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 33), o que mostra sua relevância para a formação de professores no curso de Letras-Português, assim como contribui para a implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino básico. Isso porque, como é expresso, possui vínculo com a Escola Estadual João Ramos Filho; para além disso, conta com o suporte do Museu Casa Alphonsus de Guimarães, dado interessantíssimo, pois evidencia as formas como a Lei nº 10.639/03 e o Parecer 003/2004 podem ser implementados em espaços não escolares.

Concernente ao objetivo do referido projeto de extensão, chama atenção a forma como este é descrito no Projeto Político-Pedagógico de Curso: “[...] pretende-se contribuir com os esforços para a efetiva implementação das leis que criaram a necessidade do ensino das

histórias e das culturas africana e afro-brasileira no país [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 30). Atribuímos esse destaque em função da ambiguidade possibilitada no enunciado, ao passo que pode ser interpretado que os dispositivos legais, como a Lei nº 10.639/03, criaram per-se a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, como se o diagnóstico do racismo institucional pelos Movimentos Negros e a consequente luta empreendida por esse movimento social não fosse a real causa da existência do conjunto de leis de ação afirmativa relacionadas à Educação das/para as Relações Étnico-raciais. Por outro lado, não podemos deixar de creditar como positivo o enunciado que diz sobre o objetivo do projeto de contribuir “[...] com os esforços dos movimentos negros de Mariana e região para o combate às ideologias racistas ainda vigentes entre nós [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 33), isso porque há o reconhecimento do protagonismo dos Movimentos Negros da cidade de Mariana e região na luta antirracista, assim como o reconhecimento de que a sociedade, bem como suas instituições, ainda estão vinculadas a formações ideológicas racistas.

É notório no Projeto Político-Pedagógico de Curso seu ímpeto em cumprir o desígnio da Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Isso é realizado na proposta formativa do curso pela inserção de duas disciplinas obrigatórias de caráter extensionista na matriz curricular da licenciatura em Letras-Português da UFOP, e também é normatizado como obrigatório a realização de algum Módulo Interdisciplinar de Formação (MIF) de caráter extensionista. As duas disciplinas de caráter extensionista são “Introdução à Pesquisa e Extensão”, inserida no primeiro período do curso, e “Práticas Extensionistas em Linguagens”, no sétimo período. A primeira disciplina, cuja carga horária semestral é de 75 horas — 60 horas de caráter extensionista e 15 horas de caráter teórico —, da maneira pela qual é apresentada pelo seu programa de disciplina (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 63-65), cumpre o desígnio de apresentar aos discentes ingressantes no curso o que é a extensão universitária e a pesquisa acadêmica. Embora seja um tópico do conteúdo programático “o papel da universidade pública na realidade sócio-histórica do Brasil” e também “visão panorâmica da produção da UFOP”, concretamente nada é expresso sobre a contribuição dessa disciplina para a Educação das/para as Relações Étnico-raciais. A segunda disciplina, cuja carga horária é de 130 horas de caráter totalmente extensionista, da maneira como é apresentada pelo seu programa de disciplina (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 92-93), destina-se a atividades diagnósticas das necessidades sociais da

região para o planejamento e execução de atividades extensionistas, uma proposta interessante, ao passo que a cultura local pode vir a informar ao curso e à sua proposta curricular os seus saberes-conhecimentos. Se pensarmos que a população da região que compreende Mariana e Ouro Preto é majoritariamente negra, essa disciplina pode vir a ser um ganho curricular para a proposta formativa do curso; no entanto, o programa de ensino ainda não concede espaço algum à Educação das/para as Relações Étnico-raciais.

Depreende-se da análise do Projeto Político-Pedagógico de Curso que, excetuando a disciplina “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, a Educação das/para as Relações Étnico-raciais ocorre de maneira transversal. Dado expressivo disso é a própria nomeação conferida no documento aos conteúdos que tratam da EREER e de outros tópicos de relevância social como “conteúdos transversais”. Sobre esse expediente, é dito que “É importante destacar o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi), o Núcleo de Direitos Humanos (NDH) e o Núcleo de Educação Inclusiva (Nei), que podem suprir a oferta de conteúdos transversais [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 26). Para além da constituição da Educação das/para as Relações Étnico-raciais como “conteúdo transversal”, o verbo “suprir” nos remete justamente à escassez de algo que deveria haver, mas não há.

Sobre a relevância atribuída ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) factualmente, essa disposição de estudos e os intelectuais que o congregam, assim como o coletivo Braima Mané, contribuem epistemologicamente com toda a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Tanto o núcleo quanto o coletivo podem e deveriam fazer parte do percurso de todas(os) discentes em formação; contudo, em vista da restrita centralidade atribuída à Educação das/para as Relações Étnico-raciais no Projeto Político-Pedagógico de Curso do curso de Letras-Português, acreditamos que a proposta formativa do curso ainda carece de estreitar os seus laços com o NEABI e com os coletivos negros da região. Um gesto responsivo em direção a essa abertura daria-se via maior disposição de intelectuais negros e negros nos programas das disciplinas. Negreiros (2017) concebe que “[...] a existência dos NEAB é um fator importante para a inserção da temática no ambiente acadêmico, especialmente no âmbito da pesquisa [...]”. Dessa maneira, compreendemos o NEABI da UFOP como importante organização sistematizadora e produtora de saberes-conhecimentos que muito possui para contribuir com a formação inicial dos discentes do curso de Letras-Português da UFOP; contudo, tal qual analisamos, é ainda

preciso que a proposta formativa da referida licenciatura acentue, ou mesmo, inicie o diálogo com as pesquisas produzidas no NEABI da UFOP. Sobre a existência de Núcleos de Estudos, Negreiros (2017) propõe que:

“A presença de (i) disciplinas transversais; (ii) atividades acadêmicas; (iii) atividades de extensão; NEAB ou similar; (iv) pesquisas; (v) publicações; (vi) cursos de extensão, atualização, mini-cursos sobre a temática são indicadores de formação complementar, porque garantem a entrada da temática de modo geral e transversal no ambiente acadêmico” (Negreiros, 2017, p. 87).

Consequentemente, no Projeto Político-Pedagógico de Curso analisado, é nomeado como “formação transversal” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 26) as disciplinas cujos conteúdos lecionados relacionam-se à:

“(I) educação das/para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena; (II) direitos humanos; (III) educação ambiental; (IV) inclusão e diversidade; (V) Língua Brasileira de Sinais; [e] (VI) educação especial na perspectiva inclusiva (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2018, p. 48-49 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 26)”.

Relativo a esses conteúdos, é manifesto no documento que, para além do NEABI e dos outros grupos de estudos, essas temáticas são oferecidas por grande parte das disciplinas do curso, algumas das quais mencionadas anteriormente em nossa análise. Estas são: Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (Obrigatória); Leitura e Construção de Sentidos (Obrigatória); Introdução à Libras (Obrigatória); Estudos Históricos sobre Educação (Obrigatória); Estudos Sociológicos sobre Educação (Obrigatória); Política e Gestão Educacional (Obrigatória); Psicologia da Educação (Obrigatória); Sociolinguística (Obrigatória); Estudos do Discurso (Eletiva); Linguística Aplicada: Questões de Gênero e Sexualidade (Eletiva); Alfabetização e Letramento (Eletiva); Libras: Português como Segunda Língua (Eletiva); Estudos do Discurso (Eletiva); Linguística Aplicada: Questões de Gênero e Sexualidade (Eletiva); Alfabetização e Letramento (Eletiva); Libras: Português como Segunda Língua (Eletiva); Estudos Discursivos: Linguagem; Ação e Poder (Eletiva); Práticas de Leitura Literária (Eletiva); Educação de Jovens e Adultos: Perfil e Processos de Exclusão (Eletiva); Inclusão em Educação e Educação Especial (Eletiva) (Fonte: adaptado do “Quadro 10”, UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 26-27).

Cabe destacar que, dessas 16 disciplinas, 8 são de caráter obrigatório. Sobre as disciplinas e os chamados “conteúdos transversais”, o Projeto Político-Pedagógico de Curso não explicita o que cada uma trabalha; no entanto, a partir da análise dos programas de ensino, verificamos que a única disciplina obrigatória que contempla especificamente a

Educação das/para as Relações Étnico-raciais é a já referida “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”. Reiteramos que as quatro disciplinas oriundas do eixo de “conhecimentos pedagógicos gerais” - todas obrigatórias, ou seja, “Estudos Históricos sobre Educação”, “Estudos Sociológicos sobre Educação”, “Política e Gestão Educacional” e “Psicologia da Educação”, tratam da Educação das/para as Relações Étnico-raciais de forma transversal, dada a natureza panorâmica dessas disciplinas.

Uma disciplina eletiva que aborda transversalmente a Educação das/para as Relações Étnico-raciais é “Linguística Aplicada: Questões de Gênero e Sexualidade”, cuja ementa inclui o tópico “[...] Raça e feminismos negros” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 130), correspondendo ao sétimo item do conteúdo programático. Contudo, nenhuma(o) intelectual negra ou negro é mencionada(o) nas referências bibliográficas, sendo citada apenas a referência “LOPES, Luiz Paulo Moita (Org.). Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 131), incluída na bibliografia complementar. Ressaltamos que essa eletiva não necessariamente fará parte do percurso formativo de todas/os estudantes, configurando-se assim como componentes de formação complementar. A respeito das demais disciplinas do quadro, seus programas não indicam conteúdos que remetam diretamente à Educação das/para as Relações Étnico-raciais.

Quanto à estrutura curricular do curso de Letras-Português da UFOP, cabe mencionar os componentes curriculares denominados “Módulos de Formação Complementar” (MIFs) — componente curricular obrigatório dividido em três módulos de 30 horas, totalizando 90 horas para a integralização do curso. Embora os MIFs frequentemente contemplem tópicos relacionados à Educação das/para as Relações Étnico-raciais, a oferta desses módulos é ampla e não há regulamentação que obrigue a matrícula compulsória em módulos vinculados a essa temática. Assim, é muito possível que futuros professores não tenham acesso a esses momentos de formação. Além disso, a carga horária dos MIFs não permite um aprofundamento condizente com a complexidade que a Educação das/para as Relações Étnico-raciais exige. Portanto, apesar de poderem tratar especificamente dessa educação, os Módulos Interdisciplinares de Formação, em razão da curta duração e da incerteza quanto à participação dos discentes em MIFs relativos à temática, configuram-se, em nossa visão,

como marcadores de formação complementar para a Educação das/para as Relações Étnico-raciais.

Por fim, elementos formativos que poderiam contribuir significativamente para a Educação das/para as Relações Étnico-raciais são os programas de iniciação docente, como o extinto Residência Pedagógica (RP) e o vigente Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). No Projeto Político-Pedagógico de Curso, esses programas são apresentados como apoios acadêmicos aos discentes, em função da concessão de bolsas. Sob o enfoque da presente análise, destaca-se o objetivo desses programas de “[...] estimular a integração com o ambiente escolar, com os sujeitos e as atividades que o constituem, propiciando iniciação à profissão docente [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 47). É sabido que esses programas podem abarcar projetos relacionados à Educação das/para as Relações Étnico-raciais, como ocorre atualmente no PIBID da UFOP em projetos dos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia, que abordam “africanidades” e “educação das relações étnico-raciais”⁷, conforme se observa na nomeação de subprojetos no EDITAL PROGRAD Nº 61, DE 13 DE SETEMBRO DE 2024⁸. Em contrapartida, tal cenário não é observado na área de Letras da UFOP, pois não há registro de subprojetos vinculados à Educação das/para as Relações Étnico-raciais. Ou seja, o que poderia ser uma potencialidade da proposta formativa da licenciatura em Letras-Português não o é.

Abaixo estão sistematizadas as informações relativas aos componentes curriculares, projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão que, de alguma forma, abordam a Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Letras-Português da UFOP, conforme organizado no Quadro 3 “Espaços Curriculares que Abordam a Educação das Relações Étnico-Raciais no Curso de Letras-Português da UFOP”. O quadro diferencia esses espaços segundo sua natureza (ensino, extensão ou pesquisa), obrigatoriedade, forma de inserção da temática

⁷ Conforme o EDITAL PROGRAD Nº 61, DE 13 DE SETEMBRO DE 2024 (RETIFICADO PELO EDITAL PROGRAD Nº 63, DE 18 DE SETEMBRO DE 2024 E PELO EDITAL PROGRAD Nº 67, DE 26 DE SETEMBRO DE 2024: O PIBID da licenciatura em história possui um subprojeto intitulado “Africanidades (Ensino Fundamental e Ensino Médio), assim como o curso de pedagogia presencial possui o subprojeto intitulado “Educação para as relações étnico raciais”. Em contraponto, concernente à área” Interdisciplinar Letras Inglês/ Português” os subprojetos são “Letras Inglês/Português” e “Letras Português - (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).

⁸ Disponível em:

<https://www.prograd.ufop.br/editais-pibid-2024#:~:text=de%20Ouro%20Preto,-,EDITAL%20PROGRAD%20N%C2%BA%2061%2C%20DE%2013%20DE%20SETEMBRO%20DE%202024,%C3%A0%20Doc%C3%AAncia%20%2D%20PIBID%2FUFOP>

(específica ou transversal), além de observações sobre como essa abordagem se efetiva na prática:

Quadro 3 - Espaços Curriculares que Abordam a Educação das Relações Étnico-Raciais no Curso de Letras-Português da UFOP

Tipo de Formação	Espaço Curricular	Modalidade	Obrigatoriedade de	Forma de Inserção da ERE	Observações
Específica	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	Ensino	Obrigatória	Específica	Única disciplina obrigatória com abordagem centrada nas literaturas e culturas africanas..
Complementar	Literatura Brasileira II	Ensino	Obrigatória	Transversal	Aborda pontualmente questões étnico-raciais no contexto da literatura brasileira.
Complementar	Práticas de Ensino IV	Ensino	Obrigatória	Transversal	Aborda pontualmente questões étnico-raciais no contexto da literatura
Complementar	Estágio Supervisionado IV	Ensino	Obrigatória	Transversal	Aborda pontualmente questões étnico-raciais no contexto da literatura /Depende da escola parceira e plano de estágio.
Complementar	Estudos Históricos sobre Educação	Ensino	Obrigatória	Transversal	Potencial para abordar desigualdades raciais, sem foco exclusivo.
Complementar	Estudos Sociológicos sobre Educação	Ensino	Obrigatória	Transversal	Pode incluir debates sobre relações raciais de forma panorâmica.

Tipo de Formação	Espaço Curricular	Modalidade	Obrigatoriedade	Forma de Inserção da ERER	Observações
Complementar	Política e Gestão Educacional	Ensino	Obrigatória	Transversal	Aborda políticas educacionais, incluindo ações afirmativas.
Complementar	Psicologia da Educação	Ensino	Obrigatória	Transversal	Discussões sobre subjetividades, sem foco específico na ERER.
Complementar	Projeto “Áfricas em Trânsito” (NEL)	Extensão	Não obrigatória	Específica	Aborda literatura, cinema e música africanos em diálogo com escolas e coletivos.
Complementar	Projeto “Cotas para quê(m)?”	Extensão	Não obrigatória	Específica	Foca em políticas de ação afirmativa; participação voluntária.
Complementar	Projeto “Decolonialidade e Educação Linguística”	Extensão	Não obrigatória	Específica	Diálogos com perspectivas decoloniais.
Complementar	Introdução à Pesquisa e Extensão	Extensão	Obrigatória	Possui Potencial	Apresenta temas sociais, sem foco na ERER.
Complementar	Práticas Extensionistas em Linguagens	Extensão	Obrigatória	Possui potencial	Pode incluir ERER a depender da proposta.
Complementar	Módulos Interdisciplinares de Formação (MIFs)	Ensino/Extensão	Obrigatória (3 MIFs)	Variável (potencialmente específica)	ERER pode ser tema, mas matrícula em módulos com essa abordagem não é garantida.
Complementar	PIBID / Residência Pedagógica (Letras)	Iniciação à Docência	Opcional	Pode ser potencialmente específica	Conforme o edital, a área de Letras-Português não nomeou

Tipo de Formação	Espaço Curricular	Modalidade	Obrigatoriedade	Forma de Inserção da ERER	Observações
					projeto vinculado a perspectiva da ERER
Complementar	NEABI — Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas	Núcleo de Estudos/ Pesquisa/ Extensão	Opcional	Específica	Potente núcleo formativo; ausência de integração concreta no currículo.

Fonte: Adaptado a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico de Curso da Licenciatura em Letras-Português da UFOP (2023)

O que se evidencia a partir dessa sistematização é que, apesar da existência de alguns espaços com potencial para a abordagem da ERER, a centralidade do tema se concentra em apenas uma disciplina obrigatória e específica, a “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”. Todas as demais inserções aparecem como complementares e transversais, ou seja, são possibilidades, mas não garantias. Na maior parte dos casos, depende do interesse dos docentes, do plano de ensino e da dita “autonomia” dos discentes. Isso sem falar nas ações de extensão, que, mesmo quando potentes, seguem sendo de adesão voluntária. Essa configuração relaciona-se a “guetização curricular”, conceito trabalhado por Alan Fernandes de Souza (2015), o autor nos diz que “[...]Isto faz com que o ensino feche-se em guetos, de modo a fazer valer a máxima do discurso de senso comum: a Lei 10.639/03 é a que trata dos negros, portanto deve ser implementada nas disciplinas que falem sobre a África.” (Souza, 2015, p. 173). Esse diagnóstico corrobora o entendimento de que a referida formação inicial de professores, mesmo diante de legislações como a Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares de 2004, ainda resiste à reestruturação epistemológica necessária para a construção de uma educação antirracista por meio dos saberes-conhecimentos das populações afro-brasileiras, Movimentos Negros e intelectualidade afro-diaspórica.

Dito isso, a tabela a seguir sistematiza as informações sobre a distribuição da carga horária do curso de Letras-Português da UFOP em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais. Fica claro que, mesmo depois de mais de duas décadas da Lei 10.639/03, o compromisso com a implementação dessa temática continua bem tímido no curso. Das 40 disciplinas obrigatórias que compõem a matriz curricular⁹, apenas uma trata da ERER de

⁹ A matriz curricular está disposta na seção “ANEXOS”

maneira qualitativa e específica: a disciplina Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, que ocupa apenas 60 horas dentro das 2.850 horas totais das disciplinas obrigatórias, vale a menção que na matriz curricular do curso constam 2.940 horas relacionadas a carga horária total das disciplinas obrigatórias, contudo compreendemos que dentro dessas horas estão as 90 horas destinadas aos três Módulos de Formação Interdisciplinar - MIF's, dessa maneira para o nosso calculo em relação a carga total das disciplinas obrigatórias e a presença da única disciplina obrigatória relacionada a ERER no curso subtraímos 90 h da carga exposta na matriz, isto é, 2940 h, visto essa comporta 90 h destinada a componentes curriculares que não são em si disciplinas. Destarte, em relação às 2.850 horas totais das disciplinas obrigatórias chegamos a compreensão de que a ERER em uma perspectiva qualitativa ocupa apenas 2,11% da carga horária das disciplinas obrigatórias.

Tabela 8 - A ERER e a Distribuição da Carga Horária das Disciplinas Obrigatórias

Categoria	Disciplina(s)	Carga Horária (h)	% da Carga Total (2.850h)
Específica	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	60	2,11%
Transversais	Prática de Ensino IV	60	2,11%
	Literatura Brasileira II	60	2,11%
	Estágio Supervisionado IV	105	3,68%
Transversais (DEEDU)	Estudos Históricos sobre Educação (EDU252)	60	2,11%
	Estudos Sociológicos sobre Educação (EDU253)	60	2,11%
	Política e Gestão Educacional (EDU254)	60	2,11%
	Psicologia da Educação (EDU256)	60	2,11%
Subtotal Transversais	7 disciplinas	525	18,42%
Demais Disciplinas (sem ERER)	Restantes 33 disciplinas	2.325	81,58%
Total Geral	40 disciplinas	2.850	100%

Fonte: Adaptado a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico de Curso da Licenciatura em Letras-Português da UFOP (2023)

Importante destacar que, embora as disciplinas classificadas como transversais somem 525 horas, a Educação das/para as Relações Étnico-Raciais está presente apenas de forma pontual nessas disciplinas, o que na prática reduz ainda mais a carga horária efetivamente dedicada ao tema. Grande parte desse esforço transversal deve-se ao Departamento de Educação da UFOP (DEEDU), responsável por oferecer disciplinas que contemplam essas discussões em seu conteúdo. Os dados mostram que apenas 2,11% da carga horária total do curso está destinada à disciplina específica “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, que é a única que trata da EREER de forma qualitativa e específica. A baixa carga horária atribuída a um trabalho qualitativo com a EREER na formação inicial revela uma desproporcionalidade grave quando comparada com as contribuições históricas, sociais e intelectuais da população afro-brasileira, assim como com as urgências que atravessam o cotidiano das escolas públicas, principalmente aquelas localizadas nas cidades de Mariana e Ouro Preto, que são majoritariamente negras.

4.6 - As Concepções de Ensino-Aprendizagem do PPC da Licenciatura em Letras-Português da UFOP e a Educação das/para as Relações Étnico-raciais

Sob a égide de investigar que concepções de ensino-aprendizagem atravessam as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico (PPC) do curso de Letras-Português em termos da educação para as relações étnico-raciais, apresentamos as categorias resultantes da técnica de análise de conteúdo, (Krippendorff 1980; Guba e Lincoln 1981, apud conforme Lüdke e André 2018), passando por todas as fases expostas no capítulo de metodologia e na seção “percursos metodológicos” do presente capítulo, obtivemos as seguintes categorias que nos informam sobre as concepções de ensino-aprendizagem dispostas no PPC do curso de Letras-Português e como essas disposições dialogam com a educação das relações étnico-raciais.

Concepções, Objetivos e Compromissos do Curso e a Educação das/para as Relações Étnico-raciais

A respeito da concepção do curso, é exposto o seu compromisso em “[...] formar profissionais munidos das habilidades e competências necessárias ao exercício da docência na

Educação Básica, na área de Língua Portuguesa [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 13). Esse excerto do PPC tomamos para contrastá-lo com o pouco intuito demonstrado na proposta formativa do curso de Letras-Português a termos da ERER. A esse propósito, quais são as competências e habilidades desenvolvidas na formação dos futuros professores em relação à ERER? O que depreendemos em nossa análise, a nível de ensino, é que essa responsabilidade incide de forma específica sobre a disciplina de “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”. Para além desta, de forma eventual, nas disciplinas de “Literatura Brasileira II”, “Prática de Ensino IV: Literatura” e “Estágio Supervisionado IV: Literatura”. Como disposto pelo texto da Lei nº 10.639/03, assim como no Parecer CNE/CP 003/2004, a literatura é um objeto de ensino-aprendizagem com valor precípuo para a implementação da ERER, isso relativo ao poder da literatura em dizer sobre a nossa história e sociedade. Contudo, a nível do ensino superior, sobretudo ao tratarmos de um curso de formação de professores, fazem-se necessários componentes de ensino de carácter obrigatório que alicercem os futuros professores sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, bem como possibilitem a esses “competências e habilidades” para lidar pedagogicamente com o racismo reproduzido na escola e vivenciado pelos discentes dentro e fora dos muros da escola. Essa consideração poderia somar-se às experiências formativas do curso em direção à formação de corpo docente do ensino básico que possa “[...] contribuir para a melhoria da qualidade da educação nacional, particularmente da educação pública [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 13).

Sobre a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, como disposto no PDI da UFOP (2015-2025) e em outras normativas, sob a análise que aqui fazemos, compreendemos que os discentes factualmente dispõem da possibilidade de vivenciar processos formativos enriquecedores dentro dos vários projetos de extensão, sobretudo nos que abordem as temáticas sociais, assim como pode ocorrer no campo da pesquisa. Entretanto, ao tomarmos a extensão como expoente para a mediação entre os saberes-conhecimentos das comunidades do entorno da universidade — isto é, epistemologias atravessadas pelos saberes-conhecimentos de pessoas negras e também quilombolas — e os saberes-conhecimentos produzidos na universidade, analisamos que há pouca capilaridade entre os saberes-conhecimentos das populações do entorno da universidade, como já exposto composta majoritariamente por negras e negros, e o que é disposto no eixo de ensino na grade curricular do curso de Letras-Português. Realizamos essa afirmação defronte à análise do PPC da referida licenciatura e os programas de ensino das suas disciplinas.

Em mais de um momento no documento é reafirmado o alinhamento do projeto do curso com os valores performatizados na BNCC, em vista dessa diretriz supostamente promover “[...] uma visão plural, singular e integral [...] [dos] sujeitos de aprendizagem [...]” (BRASIL, 2018b, p. 14 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 13) e na promoção do “[...] desvelamento de práticas discriminatórias, de forma a repudiar preconceitos e estimular o ‘respeito às diferenças e diversidades’” (Ibidem, p. 14). Curiosamente, a proposta formativa do curso concede mais espaço à BNCC para tratar do desvelamento de ideologias discriminatórias do que às legislações que dizem sobre o combate ao racismo via ensino valorativo das histórias e culturas africanas e afro-brasileira, isto é, leis como a nº 10.639/2003 e 11.645/2008 só aparecem nas referências do Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras-Português. O mesmo ocorre com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (2004), uma normativa que explicita de maneira didática as razões, os princípios e as potencialidades da EREER, bem como orienta como esse trabalho deve ser realizado no ensino básico e na formação de professores. Ora, a esse respeito, não seria mais profícuo o diálogo com as leis e diretivas que são frutos das reivindicações dos Movimentos Negros por reconhecimento, respeito e representatividade na educação, ao invés de salutar o entendimento de que a BNCC rege em prol de uma “democracia inclusiva” (BRASIL, 2018 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 13).

Falemos ainda da motivação da proposta formativa em propiciar que “[...] seus futuros alunos desenvolvam, por meio do trabalho com a língua portuguesa, as habilidades de se situar histórica e culturalmente, informados por um leque variado de referências estéticas, éticas e políticas [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 14). Podemos refletir que os saberes-conhecimentos históricos, estéticos, éticos e políticos produzidos pelos Movimentos Negros possuem enorme potencial para reeducar as nossas mentalidades tão colonizadas e nos reorientar à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. O que viria a contribuir com a proposta do curso em formar profissionais da educação básica que possam “[...] intervir na realidade e exercer plenamente a sua cidadania, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 14).

É documentado no Projeto Político-Pedagógico de Curso da Licenciatura em Letras-Português que o seu objetivo geral vem a par do seu propósito de “[...] formar profissionais com postura crítica, reflexiva e transformadora [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 14). Para essa finalidade, acreditamos que seria necessário um maior diálogo no campo de ensino com a Educação das/para as Relações Étnico-raciais, visto que isso contribuiria para a pretendida proposta formativa do curso em relação à postura “transformadora” do pessoal docente formado no curso de Letras-Português da UFOP. Isso porque, se há algo que deve ser transformado na educação, consequentemente, na sociedade em geral, é a falsa concepção de que o racismo é algo superado em nosso país, haja vista que ele ainda está em vigência. Portanto, é responsabilidade das instâncias educativas, como é a formação inicial de professores, a percepção de que muito ainda deve ser feito no plano curricular das formações.

Formação inicial e sua relação com os documentos normativos

Conforme a análise que aqui tecemos, muito embora o curso esteja implementando a EREER tal qual os dispostos legais, isto é, há uma disciplina específica e atividades de extensão que tomam como temática a literatura africana, ou seja, há sim pontos favoráveis no Projeto Político-Pedagógico, entretanto ainda há pouca primazia concedida às epistemologias que estão inteiramente na “ordem do dia”, que nos informam sobre o passado e que nos permitirão a construção de um futuro. Se o trabalho com as temáticas afro-brasileiras constitui-se como eventos nas disciplinas sobre objeto de ensino, marcadamente as de literatura, assim como eventos também na disciplina de “Prática de Ensino: Literatura IV” e “Estágio Supervisionado IV: Literatura”, ainda em referência a esse trabalho nada é dito sobre a questão das comunidades remanescentes de quilombos. A “socio interatividade” aludida em vários momentos no documento em análise como princípio da proposta de formação do curso de Letras-Português da UFOP deixa a desejar no quesito “relevância social”, ao passo que não leva em consideração o direito à educação das comunidades quilombolas da cidade de Mariana e os seus entornos. A esse respeito, conforme o site “Combate ao Racismo Ambiental”, na cidade de Mariana há:

“[...]existência destes grupos nos dias atuais, como o caso de Vila Santa Efigênia, Embaúba, Engenho Queimado e Crasto, comunidades já reconhecidas pela Fundação Cultural dos Palmares[...] E ainda, Barroca, Pombal, Campinas, um grupo de pessoas em uma rua de Furquim e outras, ainda não reconhecidas chamadas de (Quilombo Conceitual)” (RACISMO AMBIENTAL, 2015)

Prosseguindo em nossa análise, reconhecemos que a formulação da proposta de um curso de licenciatura deve seguir às diretrizes e orientações que estabelecem as formas pelas quais o curso deve se organizar. No caso da licenciatura em Letras-Português, estas/es são: o “[...] Parecer CNE/CES nº 492/2001 e a Resolução CNE/CES nº 18/2002, que estabelecem as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, assim como Resolução CNE/CP nº 2/2015 [...]”. Todas essas diretrizes concernentes à educação superior são referidas como bases para a estruturação curricular que é apresentada ao longo do PPC, assim entendemos que, para além dos desejos dos/as sujeitos envolvidos no processo de formulação do referido PPC, está a disposição dos espaços, tempos e fazeres preditos pelas normativas curriculares mencionadas. Contudo, essas mesmas normativas reconhecem e/ou não opõem a autonomia das instituições no manejo das concepções que farão parte de seus projetos político-pedagógicos. Não obstante, embora não seja o foco específico dessas normativas, estas preveem o trabalho com ERER, um exemplo é a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Repetidamente mencionada como base para organização curricular do curso de Letras-Português da UFOP, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, como expresso no PPC, vem a par de estabelecer as formas com as quais os cursos devem funcionar. Relacionando a ERER, assim como também a nível curricular, estabelece que os cursos de licenciatura devem atentar-se para que “[...] a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino [...]” (BRASIL, 2015, p. 2). Assim como é orientado no parágrafo sexto do artigo primeiro do capítulo “Disposições Gerais” (capítulo 1), que o projeto de formação deve levar em consideração, entre outros temas, tópicos concernentes à ERER, isso é disposto no item IV do parágrafo mencionado: “[...] as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnicoracial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 6). No parágrafo sete do mesmo artigo é disposto sobre os cursos de formação de professores voltados para a educação escolar indígena, educação escolar do campo e educação escolar quilombola, o que, infelizmente, não é o caso do curso de Letras-Português da UFOP. No capítulo III, que versa sobre o egresso da formação inicial e continuada, inerentes à ERER estão os itens VII e VIII do inciso IX do artigo único, que diz sobre o egresso deverá estar apto para:

“VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de

contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (Brasil, 2015, p. 10)

Sobre os currículos dos cursos de formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, no capítulo V que versa sobre “[...] Formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: Estrutura e Currículo” (BRASIL, 2015, p. 14), é orientado que o currículo deve contemplar, entre outras coisas, o seguinte: “[...] conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa [...]” (BRASIL, 2015, p. 15). Outras disposições relacionadas à EREER são realizadas, contudo, para cursos de formação pedagógica para não graduados e de segunda licenciatura, o que não é o caso da formação inicial em Letras-Português, muito embora esse possa ser ingressado como segunda licenciatura. Dessa maneira, podemos compreender que a diretriz que serve de base para a organização curricular do curso de Letras-Português da UFOP estabelece em vários momentos a orientação para o trabalho com temáticas relacionadas à Educação das/para as Relações Étnico-raciais. Embora reconheçamos que a licenciatura siga as prescrições dessa diretiva, em relação à EREER a diversidade étnico-racial e cultural da microrregião de Ouro Preto Mariana e os saberes-conhecimentos identitários, políticos e os estético-corpóreos produzidos e sistematizados pelos Movimentos Negros dessas cidades a proposta formativa do curso limita-se diante do que ela poderia desenvolver.

O Projeto Político-Pedagógico de Curso da Licenciatura em Letras-Português toma também como seu encargo contribuir para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sobre essa cabe a toda a comunidade docente e universitária refletir sobre os interesses políticos que atravessam essa base curricular, haja vista que a formulação dessa política é fruto do governo ilegítimo de Michel Temer, no qual as políticas educacionais/curriculares implementadas estiveram a acato da defesa dos interesses e prerrogativas da classe dirigente do país, o que compreendemos como um retrocesso para o campo educacional e econômico, contribuindo assim para o que o Prof. Milton Santos conceituou como modelo de “democracia de mercado” (1996/1997) mecanismo responsável por manter as desigualdades sociais, essas que por sua vez estão relacionadas às desigualdades raciais. Um exemplo do foro nefasto do conjunto de políticos que estão no eixo

da BNCC é a sua ligação com a reformulação do ensino médio, etapa da escolarização na qual a ideologia do trabalho tomou conta do currículo escolar.

Seguindo essa linha de análise, pensamos que embora o curso deva constitucionalmente seguir as políticas que lhe são impingidas, talvez não devesse endossar enunciados que referenciam a BNCC como política curricular comprometida com o princípio de uma “educação integral”, como é realizado na expressão que diz sobre o alinhamento da mencionada formação inicial com os supostos compromissos da BNCC em “[...] assumir uma visão plural, singular e integral [...] [dos] sujeitos de aprendizagem” (BRASIL, 2018b, p. 14 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 13). Em referência ao proferido compromisso do Projeto Político-Pedagógico de Curso da Licenciatura em Letras-Português diante dos sujeitos/discentes do ensino básico que serão as/os alunas/os dos egressos do curso de Letras-Português, acreditamos que o diálogo explícito com a Lei nº 10.639/03, a Lei nº 11.645/08 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das/para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) factualmente seria algo que lhe aproxima de uma verdadeira “educação integral”. Porém, infelizmente essas normativas relativas à EREER apenas são evidenciadas na seção “Referências” do PPC, não havendo nenhuma menção explícita no corpo do texto do PPC.

Cisão entre teoria e prática docente em termos da Educação das/para as Relações Étnico-raciais

No documento, alusão é realizada ao Parecer CNE/CP nº 2/2015 em razão da proferida busca da proposta formativa da licenciatura em promover uma “[...] sólida formação teórica e interdisciplinar [...]” (BRASIL, 2015 apud PPC LETRAS-PORTUGUÊS DA UFOP, 2023, p. 11). Não possuímos dúvidas de que esse propósito é factualmente promovido em vista do excelente pessoal docente da licenciatura, entretanto reiteramos que essa formação teórica deixa a desejar no que se refere às produções epistemológicas de importantes intelectuais negras e negros que estão em todas as disciplinas da área das humanidades e ciências sociais, assim como desperdiça “[...] os projetos educativos emancipatórios já existentes, advindos da experiência dos movimentos sociais [...]” (GOMES, 2017, p. 62). Esse desperdício contribui para uma “monocultura dos saberes” (SANTOS, 2004 apud GOMES, 2019) em função do escasso diálogo que o ensino-aprendizagem produz com os coletivos e movimentos negros. A esse respeito, embora o curso valha-se da existência do

NEABI, a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” parece não ocorrer no tocante aos saberes-conhecimentos sistematizados e produzidos por esse importante núcleo de estudos. Sobre a “interdisciplinaridade” indiscutivelmente autoras negras, autores negros e intelectuais negros e negros são produtores de conhecimentos que ocupam todas as disciplinas de todas as áreas do conhecimento, assim contribuindo para uma “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2010, p. 19 apud GOMES, 2017, p. 54), isto é, um arcabouço de saberes-conhecimentos diversos que possuem como cerne a profusão e defesa das epistemologias contracoloniais que emergem salvaguardando o seu status epistemológico em contraponto à concepção do “pensamento abissal” - esse que apenas reconhece a dita “racionalidade científica” do norte global.

Sobre “unidade teoria-prática” (BRASIL, 2015 apud PPC LETRAS-PORTUGUÊS DA UFOP, 2023, p. 11), devemos destacar o esforço desenvolvido no curso de Letras-Português da UFOP em relação às quatro disciplinas de “Prática de Ensino” que computam 440 horas dentro do eixo das “Práticas como Componente Curricular - PCC” que computam 525 horas. Nessas disciplinas são desenvolvidos os “conhecimentos pedagógicos sobre os objetos ensino”, ou seja, os conhecimentos teórico/práticos que estão intrinsecamente ligados aos quatro “Estágios Supervisionados” temáticos - unidos esses comportam 420 horas. A propósito, as disciplinas de “Prática de Ensino” são estabelecidas como pré-requisito conforme eixo temático para que os discentes cursem os “Estágios Supervisionados”. Porém, relativo à Educação das/para as Relações Étnico-raciais apenas o programa da disciplina de “Prática de Ensino IV: Literatura” e consequentemente do “Estágio Supervisionado IV: Literatura” trazem de maneira eventual em suas bibliografias a referência a um texto relacionado à educação para as relações étnico-raciais. Nesse aspecto, sob o prisma de uma “imaginação pedagógica” (GOMES, 2017, p. 43) em função de uma “pedagogia das ausências” concebemos que seria rico para a proposta formativa do curso de Letras-Português da UFOP a existência de disciplinas específicas para ERER sob o eixo das “Práticas como Componentes Curriculares - PCC”.

Os programas das disciplinas “Estágio Supervisionado I: Leitura e Produção de Textos Escritos”, “Estágio Supervisionado II: Recepção e Produção de Textos Orais” e “Estágio Supervisionado III: Análise Linguística”, mesmo que chamem atenção nas ementas e conteúdos programáticos para a necessidade de observação crítica do contexto escolar; reflexão do currículo escolar, materiais pedagógicos, políticas públicas; para realização de

diagnósticos, consideração dos sujeitos da educação, adequação dos materiais didático-pedagógicos e planejamento para as regências, conforme “unidade teoria-prática” (BRASIL, 2015 apud PPC LETRAS-PORTUGUÊS DA UFOP, 2023, p. 11) não propiciam embasamento teórico em relação à leitura e escrita de textos, recepção e produção de textos orais e análise linguística especificamente concernentes a EREER, como também as demais disciplinas do curso sobre o “objeto de ensino”, excetuando a disciplina de “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa” e de forma transversal a disciplina de “Literatura Brasileira II”, propiciam ao alunado do curso um arcabouço teórico antirracista.

Irrefutavelmente em algum momento dos estágios supervisionados os professores em formação defrontam-se com o racismo nos campos de estágio vivenciado pelos alunos do ensino básico, não obstante não possuam um conhecimento profícuo em relação a EREER é preciso que reconheçamos que esse contato dos discentes nos estágios com problemas estruturantes tão graves é algo disposto pela “[...] Política Institucional de Formação de Professores da UFOP (aprovada pela Resolução CEPE 7.488/2018) [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 11) que diz sobre a troca entre as/os professoras(es) formadoras(es) e as/os professoras(es) em formação como um princípio para a renovação do curso, isto é, circunstâncias correlatas a essa informam a instituição sobre as reais necessidades da educação básica da região, o que contribui para “uma interlocução permanente entre a escola básica e a universidade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2018, p. 14 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 11). Aliás, o presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como intuito contribuir com a política institucional da graduação em Letras-Português.

Dentro dessa linha de raciocínio, salientamos que embora estejamos conferindo destaque a algumas das limitações do curso, é crucial que digamos sobre o indiscutível préstimo das/os professoras/es do campo das práticas de ensino e dos estágios supervisionados, a nossa análise vem a par de contribuir com a política curricular do curso de Letras-Português da UFOP. Em relação a essa discussão defendemos que a proposta formativa do curso será mais coerente e eficiente na sua consideração de que “[...] a profissão docente envolve, fundamental e necessariamente, conhecimento teórico e prático [...]” (BRASIL, 2015, p. 18 apud PPC LETRAS-PORTUGUÊS DA UFOP, 2023, p. 12) ao incorporar à sua matriz curricular mais disciplinas de caráter obrigatório que tratem especificamente da Educação das/para as Relações Étnico-raciais, isso em função da

realidade de que o racismo estrutura o aparelho escolar e produz implicações pedagógicas e sociais nefastas.

Guetização da ERER no curso de Letras-Português da UFOP

Abdias do Nascimento, na obra *O genocídio do negro brasileiro: um caso de racismo mascarado* (1978), nos informa sobre como, no pós-abolição, os dirigentes do Estado brasileiro sistematizaram formas de promover um verdadeiro genocídio contra a população negra. Isso ocorreu por meio da exclusão social promovida pela política de imigração, que culminou na marginalização da população recém-liberta da escravização no sistema de trabalho livre, em virtude da ocupação dos postos de trabalho por imigrantes europeus recepcionados pelo governo brasileiro. Essa política visava o embranquecimento da população nacional por meio do incentivo à imigração europeia, reforçando um projeto de eugenia que perdurou até a década de 1950. Nascimento (1978) também nos informa sobre as expropriações e apagamentos promovidos contra as manifestações culturais, religiosas e artísticas dos povos africanos e afro-brasileiros. O genocídio do negro brasileiro é, portanto, também um projeto epistemicida. Como alerta o autor:

“Em adição aos órgãos do poder — o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia — as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas — a imprensa, o rádio, a televisão — a produção literária; todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa, e como criador e condutor de uma cultura própria.” (Nascimento, 1978, p. 93-94)

No documento alvo de nossa análise, um dado que chama atenção é a ênfase na localização da Universidade Federal de Ouro Preto e do curso de Letras-Português. Informa-se que a licenciatura está situada em região reconhecida como “[...] berço de tradições e centro da cultura mineira, irradiador de conhecimento e de apreço pelas Letras e pelas Artes [...]” (UFOP, 2023, p. 8). Essa afirmação exige reflexão sobre quais tradições e artes estão sendo efetivamente valorizadas no curso e quais saberes são legitimados em seu currículo. A análise do Projeto Político-Pedagógico de Curso da licenciatura em Letras-Português, revela um cenário que pode ser conceituado como “guetização curricular”. A presença dos saberes africanos e afro-brasileiros está limitada à disciplina obrigatória “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa” e aparece pontualmente em outras como “Literatura Brasileira II”, “Prática de Ensino IV: Literatura”, “Estágio Supervisionado IV:

Literatura” e em “Módulos de Formação Complementar” (MIFs), estes últimos com carga horária reduzida. Como afirma Alan Fernandes de Souza (2015):

“[...] Isto faz com que o ensino feche-se em guetos, de modo a fazer valer a máxima do discurso de senso comum: a Lei 10.639/03 é a que trata dos negros, portanto deve ser implementada nas disciplinas que falem sobre a África.” (Souza, 2015, p. 173)

Mesmo quando o PPC afirma a intenção de “[...] desenvolver projetos compartilhados [...]” (UFOP, 2023, p. 10), essa proposta esbarra na ausência de sistematização de políticas pedagógicas coerentes com a diversidade étnico-racial local. A ausência de bibliografias afrocentradas nas disciplinas, por exemplo, limita a construção de uma práxis docente antirracista aliada ao fenômeno que Nilma Lino Gomes (2017) nomeia como “pedagogia das ausências”: “A pedagogia das ausências deve ter como característica principal a problematização dos processos lacunares presentes no pensamento educacional e nas Humanidades.” (Gomes, 2017, p. 137). Nesse sentido, a guetização curricular reforça a “tensão regulação-emancipação” descrita por Gomes (2017), pois, ao mesmo tempo em que o PPC se aproxima timidamente de saberes emancipatórios, por exemplo, ao propor o estudo das literaturas africanas, o faz de forma restrita. Além disso, como destaca Gomes (2017), o projeto educativo do Movimento Negro vai além da escola e se constitui como um processo formativo amplo:

“Ele visa a educação como processo de formação humana [...], promovendo um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira.” (Gomes, 2017, p. 130)

Portanto, uma formação docente verdadeiramente antirracista e comprometida com a justiça social exige que a universidade reconheça os saberes-conhecimentos produzidos pelas populações negras como legítimos e fundamentais. Como argumenta Gomes (2017):

“A compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos.” (Gomes, 2017, p. 139)

Apesar de o PPC da licenciatura em Letras-português declarar seu compromisso com a educação básica e com a formação de professores “[...] conscientes de sua pertinência e relevância social [...]” (UFOP, 2023, p. 10), essa intenção contradiz-se pela escassa presença dos saberes-conhecimentos afro-brasileiros na formação inicial. Como resultado, questiona-se o quão relevante será a atuação docente de futuros professores diante das realidades de

crianças e jovens negras e negros, cujas identidades e histórias seguem invisibilizadas no currículo. A radicalidade da pedagogia da diversidade (Gomes, 2017), construída historicamente pelos movimentos sociais negros desde o início do século XX, é essencial para reverter esse cenário. Como defende Gomes: “A pedagogia da diversidade pode ser considerada como produto da luta contra-hegemônica no campo educacional [...]. Por isso, ela tem que ir além da escola.” (Gomes, 2017, p. 134). À luz do século XXI e das pautas dos Movimentos Negros, é imprescindível que os cursos de formação de professores incorporem epistemologias afrocentradas. Ignorar os saberes-conhecimentos das populações negras, quilombolas e indígenas é negar a possibilidade de construir uma sociedade plural, justa e emancipada. Como enfatiza Gomes (2017), precisamos caminhar em direção a uma pedagogia pós-abissal, capaz de enfrentar as fronteiras epistemológicas impostas pelo colonialismo: “O reconhecimento do Movimento Negro como produtor, sistematizador e articulador de saberes nos coloca em contato com a possibilidade de construção de um pensamento pós-abissal.” (Gomes, 2017, p. 140).

A análise do PPC da Licenciatura em Letras-Português da UFOP evidencia que a guetização curricular mantém a Educação das/para as Relações Étnico-raciais circunscrita a espaços isolados e dependentes do voluntarismo dos discentes. Essa configuração fragiliza a formação docente e dificulta o enfrentamento das desigualdades raciais, contribuindo assim para a perpetuação de práticas educacionais racistas que já foram denunciadas por Abdias do Nascimento há quase meio século. Como ele alertou: “Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra.” (Nascimento, 1978, p. 95).

Metodologias de ensino-aprendizagem do Curso de Letras-Português da UFOP e a Educação das/para as Relações Étnico-raciais

O que percebemos no plano geral do Projeto Político-Pedagógico de Curso da Licenciatura em Letras-Português é que a proposta formativa dessa licenciatura concede de maneira nuclear espaço para o ensino-aprendizagem por meio dos gêneros textuais/discursivos e a didatização desses, algo prescrito pela diretiva Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e também pela proposta curricular da BNCC. Relativo a essa discussão, é observável que a teoria dos gêneros perpassa as disciplinas sobre o “objeto de ensino” e as disciplinas sobre “conhecimentos pedagógicos sobre o objeto de ensino”. Basta refletirmos no campo do ensino-aprendizagem do objeto de ensino, disciplina de

“Gêneros Discursivos e Textuais” e as disciplinas de literatura que tratam dos “gêneros literários”, assim como no campo dos conhecimentos pedagógicos sobre os objetos de ensino, é perceptível que a teoria dos gêneros também perpassa as concepções de ensino-aprendizagem.

É eminente o intuito formativo do curso de propor a mediação dos “conhecimentos sobre os objetos de ensino” e “os conhecimentos pedagógicos sobre os objetos de ensino” de maneira socialmente interativa, haja vista as práticas de ensino, concernentes cada uma delas a um dos quatro eixos de ensino de Língua Portuguesa - leitura e produção de textos escritos; recepção e produção de textos orais; análise linguística e ensino de literatura, conectadas aos estágios supervisionados que são desenvolvidos nas escolas da região. Entretanto, em razão desse propósito, observa-se que um longo expediente é destinado às teorias concernentes aos gêneros discursivos e textuais. Inclusive, concepções provenientes dessas teorias balizam de maneira dominante as metodologias de ensino-aprendizagem expressas no Projeto Político-Pedagógico de Curso da licenciatura em Letras-Português da UFOP:

“[...]Todas essas formas de ensino aprendizagem devem ser acompanhadas do exercício sistemático da leitura e da escrita diferentes gêneros textuais, sobretudo dos gêneros próprios do ambiente acadêmico (resumos,relatórios, artigos etc.) e da docência (planos de aula, exposições de conteúdos, avaliações etc.), em suas diferentes modalidades (oral e escrita).” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 41)

Essa proposição exposta no Projeto Político-Pedagógico de Curso da Licenciatura em Letras-Português informa-nos da primazia que é concedida na formação inicial da licenciatura em Letras-Português aos gêneros do discurso, o que justifica-se logicamente por tratar-se de um curso que busca desenvolver as competências e habilidades desejáveis ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Todavia, expressamos que o intuito sociointeracional da proposta com os gêneros do discurso, da maneira como é proposta no PPC, seria socialmente mais localizada ao passo que o curso tratasse de forma mais específica e qualitativa a Educação para as Relações Étnico-raciais, isso porque o racismo presentifica-se no contexto da educação escolar. A proposta de um ensino-aprendizagem por meio dos gêneros do discurso apartados das discussões sociorraciais pode refletir em uma formação docente um tanto quanto instrumentalizada, o que pode ser um fator que não corrobora com o objetivo específico da proposta do curso em contribuir para que os futuros professores compreendam as suas formações como processo “[...]fundamentado nas noções

de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, ética e sensibilidade afetiva e estética[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 14).

Assim como, de certa forma, mostra-se descontextualizada em relação à formação socioeconômica do país, ou seja, a proposta formativa do curso não atentou-se para o dado de que o Brasil fora construído via exploração da mão de obra escravizada, da miscigenação e estupro das mulheres negras, pelo genocídio e pelo epistemicídio dos sujeitos e das culturas africanas e afro-brasileiras, dessa maneira, pelo apagamento das diversas contribuições dessas populações para as diversas áreas do conhecimento. Ademais, Milton Santos (1996/1997) nos alerta para o dado de que não haverá democracia no Brasil enquanto poucos sujeitos oriundos das classes dirigentes do país gozarem de prerrogativas e enorme parte da população brasileira, majoritariamente negra, possuírem a sua “cidadania violentada”. A esse propósito o Projeto Político-Pedagógico de Curso da licenciatura em Letras-Português poderia voltar-se ao intuito de lutar contra a “violência da informação” vivenciada em nosso país, sobretudo, acerca das imensas contribuições e dos direitos das populações afro-brasileiras, o que por sua vez refletiria na luta contra o racismo, bem como contribuiria para a luta contra a “violência do dinheiro”, isso em vista que o modelo de “democracia de mercado” do Brasil é movimentado pelo engenho paternalista cuja sustentação é possibilitada pelo racismo, sexismo, elitismo e as intersecções oriundas da sobreposição dessas formas de desigualdades sociorraciais. Relativo a essa discussão está o fato, muito bem explorado por Djamila Ribeiro, de que ser um sujeito ético em nosso contexto deveria significar intrinsecamente ser antirracista.

Dessa maneira, dentro da discussão pertinente ao nosso trabalho, a proposta formativa do curso deixa a desejar perante o seu desígnio em focalizar “[...] os problemas que levam a exclusões, sejam elas sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais ou de outra natureza[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 15). Por fim, sobre os objetivos do Projeto Político-Pedagógico de Curso da Licenciatura em Letras-Português da UFOP, acreditamos que, em vista do pouco trabalho com a educação para as relações étnico-raciais, baixasse o potencial do curso em contribuir “[...]para o aumento do grau de desenvolvimento humano e socioeconômico da região” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 15), exatamente porque não é viável a contribuição para o desenvolvimento humano e socioeconômico enquanto a luta contra o racismo não for um objetivo específico da referida licenciatura concretizado por

meio de maior espaço curricular e prestígio à educação das relações étnico-raciais. Sobre o “perfil e competência profissional do egresso” é dito sobre ensino do curso em promover uma formação docente que embarque em si uma “[...]competência formativa geral[...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2023, p. 15), para essa finalidade é esperado que os discentes após a licenciatura contribuam para:

“[...]a solução dos diversos problemas sociopolíticos e educacionais da região dos Inconfidentes, em especial, e do país, de modo mais amplo. Essa competência implica o conhecimento das realidades regionais e nacionais e a adoção de valores como o compromisso social e o respeito à diversidade, à ética, à solidariedade, à liberdade, à justiça e à democracia[...]”

Todavia, expressamos o nosso entendimento de que seria preciso uma assiduidade maior da presença da Educação das/para as Relações étnico-raciais na proposta formativa do curso para que essa surtisse os pretendidos efeitos na práxis dos seus egressos. Relacionado aos “problemas sociopolíticos”, refletimos a partir de Fernandes (1964) acerca da formação socioeconômica do Brasil, esta que foi construída a partir da exploração da mão de obra escravizada, sendo que essa mesma fonte de exploração, no pós-abolição, foi impedida de inserir-se na sociedade de classes instaurada. Dessa forma, uma formação que pretende preparar os seus professores para contribuir com a solução dos problemas sociopolíticos, que evidentemente possuem implicações na educação, deve atentar-se para as distorções históricas que foram produzidas e são mantidas pela classe branca dominante do nosso país à vida da população afro-brasileira.

Sobre o “compromisso social e o respeito à diversidade” proposto para a prática dos egressos, ratificamos Ribeiro (2019) quando a autora nos alude que, para ser verdadeiramente ético no contexto brasileiro, é ser também antirracista; contudo, a termos da EREER, o curso de Letras-Português ainda propicia pouco subsídio para as práticas docentes antirracistas. Ademais, todas essas proposições para o exercício docente dos docentes, contrastadas com as concepções levantadas por nós, mostram que o curso restringe o seu potencial na proposição de uma formação inicial emancipatória, isso porque dispõe de restritos espaços curriculares para um ensino que possibilite a reeducação das relações étnico-raciais. Além do que, como demonstrado por Santos (1996/97), contribuir para a construção de uma democracia plena, visto que vivemos em uma “democracia de mercado”, na qual as cidadanias são mutiladas, é não deixar o passado e o presente sanguinolento do país passar em branco. Para tanto, expressamos que assinalamos como imprescindíveis para a proposta formativa do curso de

Letras-Português da UFOP um maior diálogo com os saberes-conhecimentos produzidos pelos Movimentos Negros, isso porque os fatores que precisam ser otimizados na mencionada são muito bem dispostos pelos Movimentos Negros e os seus saberes políticos e estético-corpóreos. O Movimento Negro, como educador, pode reeducar o Projeto Político-Pedagógico de Curso da Licenciatura em Letras-Português.

4.6.1 Sobre as Concepções de Ensino-Aprendizagem e a Educação para as Relações Étnico-Raciais

A análise da proposta formativa da licenciatura em Letras-Português da UFOP, com base nos enunciados do seu Projeto Político-Pedagógico de Curso e em contraste com o nosso referencial teórico, nos permite compreender que há uma contradição latente entre o que é afirmado enquanto compromisso formativo sociointeracional e o que de fato se propõe como ensino-aprendizagem na mencionada licenciatura. Embora o curso reivindique uma abordagem de ensino-aprendizagem sociointeracional, voltada à realidade sociocultural da região, constatamos que essa abordagem não é contemplada de forma expressiva no que diz respeito a EREER. Configuração que demonstra um processo de guetização das epistemologias, saberes-conhecimentos e pedagógicas produzidos/sistematizados pela população afro-brasileira, Movimentos Negros e intelectuais negras e intelectuais negros no interior do currículo. Tal guetização é evidenciada pelo modo como os conteúdos relacionados às relações étnico-raciais e às epistemologias afro-diaspóricas são tratados com especificidade no escopo das disciplinas obrigatórias apenas por uma única disciplina, no caso a “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”.

Ainda que o curso demonstre articulação entre teoria e prática por meio das disciplinas de práticas de ensino e dos estágios supervisionados, essa articulação não se realiza com a mesma intensidade quando se trata da Educação das/para as Relações Étnico-raciais. Muito embora as/os discentes possam se deparar com situações escolares atravessadas pelo racismo no campo dos estágios, elas/es contam com pouco arcabouço teórico para desenvolver intervenções pedagógicas que enfrentem criticamente essas questões. Além do quê, mesmo com a presença de disciplinas extensionistas e com a menção à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a proposta formativa não contempla de forma significativa os saberes-conhecimentos produzidos pelas comunidades negras da região de Mariana e Ouro Preto, pelos Movimentos Negros, e pelo NEABI-UFOP. Não se verifica, de maneira concreta, como as produções desses grupos são incorporadas no currículo. A ausência de bibliografias

afrocentradas e de conteúdos que tratem, por exemplo, do racismo ambiental na cidade de Mariana e da segregação espacial na cidade de Ouro Preto, vivenciados pelas populações negras da região, evidencia a exclusão das necessidades dessas populações dentro da proposta formativa do curso de Letras-Português da UFOP.

Embora a proposta de ensino de gêneros textuais e do discurso no curso de Letras-Português da UFOP busque estabelecer uma abordagem dialógica com a realidade social, é necessário questionar de que modo os discentes poderão de fato atuar de maneira sociointeracional se a formação que recebem não articula esse trabalho com as teorias e pedagogias antirracistas. O problema não está apenas na abordagem dos gêneros em si, mas na ausência de uma integração crítica com as urgências sociais impostas pelo racismo. Como nos evidencia Nascimento (1978), não há necessidades mais críticas do que aquelas geradas pelo racismo. Ignorar essa dimensão na formação docente é perpetuar o mito da democracia racial, o que se torna ainda mais grave em uma região como a dos Inconfidentes, historicamente marcada pela escravocracia e por suas consequências. Ao não incorporar de maneira expressiva a Educação para as Relações Étnico-Raciais, nem promover uma interlocução efetiva entre os gêneros discursivos e as epistemologias das populações africanas, afrobrasileiras e afrodiaspóricas, a proposta formativa compromete a constituição de uma prática pedagógica crítica, consciente e comprometida com a justiça social. Além disso, enfraquece os próprios princípios do curso, que se declara alinhado com valores democráticos e transformadores. Formar professores sem preparo para reconhecer e enfrentar o racismo no espaço escolar é formar educadores que, mesmo de maneira não intencional, podem reproduzir práticas pedagógicas racistas.

Ademais, é necessário reconhecer que não basta apenas citar o NEABI, isto é, se faz preciso demonstrar, de forma concreta, como os saberes-conhecimentos produzidos/sistematizados por esse importante núcleo de estudos integra a proposta de formação inicial de professores de Língua Portuguesa. Por fim, é urgente que a formação inicial de professores assuma como compromisso ético-político o enfrentamento ao racismo. A proposta de uma educação integral, emancipatória e democrática somente será possível se o currículo se deixar reeducar pelos saberes afro-brasileiros e pelas pedagogias produzidas historicamente pelas populações negras. Enquanto isso não ocorrer, a EREER continuará guetizada, e a formação docente seguirá distante da realidade educacional e social brasileira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão das discussões propiciadas pela análise documental e pela técnica de análise de conteúdo, assim como da pesquisa bibliográfica desenvolvida, concluímos que a proposta formativa do curso de Letras-Português da UFOP cumpre as legislações vigentes sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, como a Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004. Todavia, ao analisarmos o Projeto Político-Pedagógico de Curso da Licenciatura em Letras-Português, identificamos que a presença da EREER está fortemente concentrada em uma única disciplina obrigatória e específica “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa” que representa apenas 2,11% da carga horária total das disciplinas obrigatórias do curso (60 horas de um total de 2.850 horas). Essa disciplina é a única, dentre as 40 obrigatórias que compõem a matriz curricular, a abordar a temática de forma qualitativa e totalmente voltada para a Educação das/para as Relações Étnico-raciais. Embora outras disciplinas tratem da EREER de maneira transversal, totalizando 18,42% da carga horária (525 horas), a abordagem ocorre de forma pontual ao longo dessas disciplinas. Essa distribuição revela um quadro de guetização curricular, no qual os saberes africanos e afro-brasileiros são confinados a espaços específicos e isolados. A esse respeito, Santos (2004) e Gomes (2017), ressaltam que a monocultura do saber eurocentrado silencia outras formas legítimas de conhecimento como são as epistemologias, teorias, saberes-conhecimentos, pedagogias e práticas culturais africanas, afro-brasileiras e afrodiaspóricas. Ainda mais preocupante é o fato de que essa guetização acontece em um contexto regional onde a população negra é maioria. Dados do Censo Demográfico 2022 apontam que em Mariana 73,23% da população é negra (soma de preta e parda), totalizando 44.948 pessoas, enquanto em Ouro Preto esse percentual é de 70,61%, com 51.286 pessoas negras. No entanto, a proposta formativa do curso não reflete essa realidade social e cultural local, negligenciando a importância de incorporar os saberes, experiências e demandas das populações negras dessas cidades.

No campo das potencialidades, destacamos a existência da disciplina obrigatória “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa” e alguns projetos de extensão relevantes, como “Áfricas em Trânsito”, “Cotas para quê(m)?” e “Decolonialidade e educação linguística em línguas estrangeiras”. Porém, observamos que os Módulos Interdisciplinares de Formação (MIFs), que podem abordar temas ligados à EREER, têm carga horária reduzida e não garantem a participação de todos os discentes. Além disso, a proposta transversal de temas

relacionados à EREER nas disciplinas, apesar de ser um avanço, ocorre de forma episódica e pontual, sem especificidade e profundidade. No que se refere às fragilidades, ressaltamos a ausência de iniciativas como o PIBID na área de Letras voltadas para a Educação das Relações Étnico-raciais, enquanto outros cursos da mesma instituição, como História e Pedagogia, desenvolvem projetos nessa área. A presença do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e o contato com coletivos negros da região são reconhecidos como potenciais, porém essa relação ainda é superficial e pouco integrada à matriz curricular e às bibliografias utilizadas.

Sobre as concepções de ensino-aprendizagem presentes no PPC, identificamos uma proposta que reivindica uma perspectiva sociointeracional, localizada e dialógica com o contexto regional. Contudo, essa perspectiva não se traduz em ações concretas que incluam efetivamente os saberes afro-brasileiros e a realidade da população negra majoritária da região. Apesar de enfatizar a educação integral e emancipatória por meio do ensino dos gêneros textuais, o curso ainda reproduz práticas que mantêm a EREER em um espaço restrito, contribuindo para o mito da democracia racial e fragilizando a formação crítica dos futuros docentes. Assim, compreendemos que a superação dessa guetização curricular passa pela incorporação mais ampla e sistemática das epistemologias, saberes-conhecimentos e pedagogias produzidas historicamente pelas populações negras/quilombolas e sistematizadas pelos Movimentos Negros, autoras negras e autores negros. Tal transformação é imprescindível para que a formação inicial de professores em Letras-Português responda não apenas às demandas legais, mas sobretudo às necessidades sociais e educacionais reais da região, assim podendo contribuir para a construção de uma educação antirracista e sociedade verdadeiramente democrática. Esperamos que as reflexões e análises aqui apresentadas possam contribuir para o fortalecimento das políticas institucionais do curso de Letras-Português da UFOP e de outros cursos de formação docente, no sentido de ampliar o compromisso ético-político com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Seção 1, nº 124, p. 8–12, 2 jul. 2015. reedit.com+14abmes.org.br+14normativasconselhos.mec.gov.br+14

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

Acesso em: 30 maio. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.** Brasília, 2004. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>.

Acesso em: 30 maio. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 3. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/diario-oficial-da-uniao-22785870>.

Acesso em: 30 maio. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 1, 11 mar. 2008.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

Acesso em: 30 jul. 2025.

COMUNIDADES quilombolas de Mariana recebem o certificado de reconhecimento. *cervo – Racismo Ambiental*, 15 set. 2015.

Disponível em:

<https://acervo.racismoambiental.net.br/2015/09/15/comunidades-quilombolas-de-mariana-rec-ebem-o-certificado-de-reconhecimento/>.

Acesso em: 20 jun. 2025, às 17h42.

COSTA, Rodrigo Vitorino Ramos. **Políticas de formação de professores nos Cursos de Letras (Espanhol) das Universidades Públicas de Minas Gerais.** [manuscrito] / Rodrigo Vitorino Ramos Costa. - 2021. 224 f.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p.

Disponível em:

<http://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/07/Angela-Davis-Mulheres-ra%C3%A7a-e-classe-Boitempo.pdf>

Acesso em: 30 maio. 2025.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978, v. 1.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tabela 9605 – População residente, por cor ou raça.

Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9605#resultado>. Acesso em: 16 ago. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACIEL, Ana Cláudia de Amorim. Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais. Guarulhos, 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2017. xx, 346 p. Inclui índice e bibliografia. ISBN 978-85-97-0100. Disponível em: <https://biblioteca.aneel.gov.br/acervo/detalhe/187717>. Acesso em: 22 set. 2024.

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

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação Das Relações Étnico-Raciais: Avaliação Da Formação de Docentes**. DGO-Digital original. SciELO – Editora UFABC, 2017. <https://doi.org/10.7476/9788568576946>.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Disponível em:

<https://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/pde/arquivos/1631285544657~Pequeno%20Manual%20Antirracista-Djamila%20Ribeiro.pdf>

Acesso: 25/04/2025 às 14:14.

SANTOS, Milton. **As cidadanias mutiladas**. In: **O preconceito**. Vários autores. 1. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997. p. 133-144.

SOUZA, Alan Fernandes de. **Formação de professores nos cursos de letras para ensinar literatura: desafios para implementação da Lei 10.639/03** / Alan Fernandes de Souza.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. – Salvador, 2015. 364f.

SOUZA, Sawana Araújo Lopes de. **Os diálogos interculturais e as relações etno-raciais na formação inicial de professores: da obrigatoriedade a sua implementação nos cursos de licenciaturas da UFPB/** Sawana Araújo Lopes de Souza. João Pessoa, 2022. 218 f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Editais PROGRAD nº 61, de 13 de setembro de 2024: seleção de bolsas de iniciação à docência - PIBID/UFOP.** Disponível em:

<https://www.prograd.ufop.br/editais-pibid-2024#:~:text=de%20Ouro%20Preto.-,EDITAL%20PROGRAD%20N%C2%BA%2061%2C%20DE%2013%20DE%20SETEMBRO%20DE%202024,%C3%A0%20Doc%C3%A0ncia%20%2D%20PIBID%2FUFOP>. Acesso em: 20 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Português. Anexo da Resolução CONGRAD nº 92, de 18 de maio de 2023. Ouro Preto: UFOP, 2023.

7. ANEXOS:

7.1 - ATAS COLET

7.1.1 - ATA DA 6ª REUNIÃO ORDINÁRIA DO COLEGIADO DE LETRAS PORTUGUÊS ¹⁰



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS
COLEGIADO DE LETRAS PORTUGUÊS



ATA DA 6ª REUNIÃO ORDINÁRIA DO COLEGIADO DE LETRAS PORTUGUÊS

Aos vinte e dois dias do mês de agosto de dois mil e vinte e dois, às quatorze horas, via Google Meet, reuniu-se o Colegiado do Curso de Letras Português (também responsável pelo curso de Letras Licenciatura, que se encontra em extinção), em sua sexta reunião ordinária, sob a presidência do ~~coordenador do Curso~~ ^{coordenador do Curso}, para examinar e discutir o expediente constante da ordem do dia. Além do Sr. Presidente, estiveram presentes os seguintes membros: ~~coordenador do Curso~~ ^{coordenador do Curso}. A representação discente encontra-se vacante. Constatado quorum, o presidente iniciou a reunião. **I. EXPEDIENTE – 1. Justificativas de ausência.** Foi justificada de modo pertinente a ausência dos Profs. ~~coordenador do Curso~~ ^{coordenador do Curso}. **2. Apreciação da ata da Reunião Extraordinária Conjunta do Colegiado e NDE do curso de Letras Português (01/08/2023).** Submetida à votação, a ata foi aprovada com uma abstenção. **II. ORDEM DO DIA – 1. Aprovação do PCC com a proposta de curricularização.** O coordenador do curso apresentou a versão final do Projeto Pedagógico encaminhado pelo NDE. Após discussão, o documento foi submetido à votação e aprovado por unanimidade. **2. Solicitação de afastamento especial da discente** ~~coordenador do Curso~~ ^{coordenador do Curso} apresentou o requerimento de afastamento especial protocolado pelo discente ~~coordenador do Curso~~ ^{coordenador do Curso}. Colocado em votação, a solicitação foi aprovada por unanimidade. Nada mais havendo a tratar, o Sr. Presidente agradeceu a presença de todos e encerrou a sessão, da qual lavrei a presente ata que, se aprovada, será assinada pelo Coordenador do Curso e por mim, Secretária deste Colegiado. Mariana, vinte e dois dias do mês de agosto de dois mil e vinte e dois.

 Coordenador do Curso de Letras Português
 ICHS/UFOP

 Secretária do COHIS/COLET/COPED
 ICHS/UFOP

¹⁰ Nos foi informado que data lavrada deveria ser 22/08/2023.

7.2 ANEXOS: LEGISLAÇÃO.

7.2.1 - LEI Nº 10.639/03.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2ª Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

7.2.2 - LEI 11.645/08.



Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“[Art. 26-A.](#) 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.

§ 1º 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.

§ 2º 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.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187ª da Independência e 120ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

*

7.3 - Programa da disciplina “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE DISCIPLINA



UFOP
 Universidade Federal
 de Ouro Preto

Nome do componente curricular em português: LITERATURAS AFRICANAS DE LINGUA PORTUGUESA Nome do componente curricular em inglês: AFRICAN LUSOPHONE LITERATURES		Código: LET038	
Modalidade de oferta: ☒ presencial ☐ semipresencial ☐ a distância			
Carga horária semestral		Carga horária semestral	
Total 60 horas	Extensionista 0 horas	Teórica 3 horas/aula	Prática 1 horas/aula
Ementa: Contextos de produção-recepção do texto literário africano. Literatura colonial e literatura nacional. Gêneros e movimentos literários. Interfaces das literaturas africanas com outros sistemas semióticos.			
Conteúdo programático: 1. O sistema colonial, o racismo e os projetos de emancipação. 2. A literatura do pós-independência. 3. Gêneros, movimentos e autores de destaque. 4. Interfaces das literaturas africanas com outros sistemas semióticos.			
Bibliografia básica: APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. CHAVES, Rita; MACEDO, Tania (Orgs.). Marcas da diferença: as literaturas africanas de língua portuguesa. São Paulo: Alameda, 2006. FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira (Orgs.). África: dinâmicas culturais e literárias. Belo Horizonte: Puc-Minas, 2012. HERNANDEZ, Leila M. G. Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005. SECCO, Carmem Lúcia Tindó; SALGADO, Maria Teresa; JORGE, Silvio Renato (Orgs.). Pensando África: literatura, arte, cultura e ensino. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010			
Bibliografia complementar: BALOGUN, Ola et al. Introdução à cultura africana. Trad. Emanuel Godinho, Geminiano Cascais Franco e Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, 1980. KI-ZERBO, Joseph et al. História geral da África. Trad. Beatriz Turqueti et al. Brasília: Unesco, 2010. 8 v. MARGARIDO, Alfredo. Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa. Lisboa: A Regra do Jogo, 1980. MARTINHO, Ana Maria Mão-de-Ferro. Cânones literários e educação: os casos angolano e			



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE DISCIPLINA



Universidade Federal
de Ouro Preto

moçambicano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
 M'BOKOLO, Elikia. África negra: história e civilizações: tomo I (até ao século XVIII). Trad. Alfredo Margarido. 2. ed. Lisboa: Colibri, 2012.
 _____. África negra: história e civilizações: tomo II (do século XIX aos nossos dias). Trad. Manuel Resende. 2. ed. Lisboa: Colibri, 2011.
 SANTILLI, Maria Aparecida. Estórias africanas: história & antologia. São Paulo: Ática, 1985.

Bibliografia suplementar:

PADILHA, Laura Cavalcante; RIBEIRO, Margarida Calafate (Orgs.). Lendo Angola. Porto: Afrontamento, 2008.
 RIBEIRO, Margarida Calafate; JORGE, Silvio Renato (Orgs.). Literaturas insulares: leituras e escritas de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Porto: Afrontamento, 2011.
 RIBEIRO, Margarida Calafate; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Moçambique: das palavras escritas. Porto: Afrontamento, 2008.
 RIBEIRO, Margarida Calafate; SEMEDO, Odete Costa (Orgs.). Literaturas da Guiné-Bissau: cantando os escritos da história. Porto: Afrontamento, 2011.

7.4 - Matriz Curricular da Licenciatura em Letras-Português da UFOP



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS (LICENCIATURA) - 2025/1(curriculo 2)

CAMPUS MARIANA

CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	PRE-REQUISITO	CHS/CHE	CHA	AULAS		PER
					T	P	
LET022	ESTUDOS LITERARIOS I		60/0	72	3	1	1
LET023	ESTUDOS CLASSICOS		60/0	72	3	1	1
LET025	ESTUDOS LINGUISTICOS I		60/0	72	3	1	1
LET186	PRODUCAO DE TEXTOS		75/0	90	2	3	1
LET187	INTRODUCAO A PESQUISA E EXTENSAO		75/60	90	1	4	1
LET028	ESTUDOS LITERARIOS II		60/0	72	3	1	2
LET029	ESTUDOS LINGUISTICOS II	LET025	60/0	72	3	1	2
LET034	GENEROS DISCURSIVOS E TEXTUAIS		60/0	72	3	1	2
LET038	LITERATURAS AFRICANAS DE LINGUA PORTUGUESA		60/0	72	3	1	2
LET089	LEITURA E CONSTRUCAO DE SENTIDOS		60/0	72	3	1	2
EDU252	ESTUDOS HISTORICOS SOBRE EDUCACAO		60/0	72	4	0	3
LET039	LITERATURA COMPARADA		60/0	72	3	1	3
LET041	INTRODUCAO A LIBRAS		60/0	72	2	2	3
LET188	FONETICA E FONOLOGIA		75/0	90	3	1	3
EDU253	ESTUDOS SOCIOLOGICOS SOBRE EDUCACAO		60/0	72	4	0	4
EDU254	POLITICA E GESTAO EDUCACIONAL		60/0	72	4	0	4
LET043	LITERATURA BRASILEIRA I		60/0	72	3	1	4
LET044	LITERATURA PORTUGUESA I		60/0	72	3	1	4
LET189	MORFOLOGIA		75/0	90	4	1	4
MIF001	MODULO INTERDISCIPLINAR DE FORMACAO I		30/0	36	1	1	4
EDU256	PSICOLOGIA DA EDUCACAO		60/0	72	4	0	5
LET046	LITERATURA BRASILEIRA II		60/0	72	3	1	5
LET047	LITERATURA PORTUGUESA II		60/0	72	3	1	5
LET181	PRATICA DE ENSINO I: LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS ESCRITOS		60/0	72	2	2	5
LET190	SINTAXE: ESTUDO DA ORACAO		75/0	90	4	1	5
MIF002	MODULO INTERDISCIPLINAR DE FORMACAO II		30/0	36	1	1	5
LET048	SOCIOLINGUISTICA		60/0	72	3	1	6
LET049	SEMANTICA		60/0	72	3	1	6
LET052	LITERATURA BRASILEIRA III		60/0	72	3	1	6
LET182	PRATICA DE ENSINO II: RECEPCAO E PRODUCAO DE TEXTOS ORAIS		60/0	72	2	2	6
LET183	ESTAGIO SUPERVISIONADO I: LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS ESCRITOS	LET181	105/0	126	2	5	6
LET054	TEORIA DA LITERATURA		60/0	72	3	1	7
LET184	PRATICA DE ENSINO III: ANALISE LINGUISTICA		60/0	72	2	2	7
LET185	ESTAGIO SUPERVISIONADO II: RECEPCAO E PRODUCAO DE TEXTOS ORAIS	LET182	105/0	126	2	5	7
LET194	PRATICAS EXTENSIONISTAS EM LINGUAGENS		105/105	126	0	7	7
LET055	TRABALHO DE CONCLUSAO DE CURSO I	LET186	90/0	108	2	4	8
LET058	TRABALHO DE CONCLUSAO DE CURSO	LET186	90/0	18	2	4	8
LET209	PRATICA DE ENSINO IV: LITERATURA	LET046	60/0	72	2	2	8
LET210	ESTAGIO SUPERVISIONADO III: ANALISE LINGUISTICA	LET184	105/0	126	2	5	8
MIF003	MODULO INTERDISCIPLINAR DE FORMACAO III		30/0	36	1	1	8
LET057	ESTAGIO SUPERVISIONADO IV: LITERATURA	LET209	105/0	18	2	5	9
LET211	ESTAGIO SUPERVISIONADO IV: LITERATURA	LET209	105/0	126	2	5	9
LET216	TRABALHO DE CONCLUSAO DE CURSO II	LET055	105/0	126	0	7	9

CÓDIGO	DISCIPLINAS ELETIVAS	PRE-REQUISITO	CHS/CHE	CHA	AULAS		PER
					T	P	
EDU164	CURRICULO: TEORIA E PRATICA		60/0	72	4	0	

CHS - Carga Horária Semestral CHE - Carga Horária Extensionista CHA - Carga Horária Semestral em Horas Aula de 50 Minutos P - Prática T - Teórica PER - Período



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



UFOP

CÓDIGO	DISCIPLINAS ELETIVAS	PRÉ-REQUISITO	CHS/CHE	CHA	AULAS		PER
					T	P	
EDU165	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERFIL E PROCESSOS DE EXCLUSÃO		60/0	72	4	0	
EDU167	INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL		60/0	72	4	0	
EDU169	AValiação EDUCACIONAL		60/0	72	4	0	
EDU170	EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS		60/0	72	4	0	
FIL612	INTRODUÇÃO A HISTÓRIA DA FILOSOFIA		60/0	72	3	1	
FIL622	TEORIA DO CONHECIMENTO		60/0	72	3	1	
FIL662	FILOSOFIA DA ARTE		60/0	72	3	1	
FIL672	ESTÉTICA GERAL		60/0	72	3	1	
HIS063	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE HISTÓRIA		90/0	108	4	2	
HIS064	HISTÓRIA DO BRASIL I		90/0	108	4	2	
HIS067	HISTÓRIA DO BRASIL II		90/0	108	4	2	
HIS071	HISTÓRIA ANTIGA		90/0	108	4	2	
HIS072	HISTÓRIA DO BRASIL III		90/0	108	4	2	
HIS074	HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA GERAL		90/0	108	4	2	
HIS076	HISTÓRIA MEDIEVAL		90/0	108	4	2	
HIS077	TEORIA DA HISTÓRIA		90/0	108	4	2	
HIS078	HISTÓRIA DE MINAS GERAIS		90/0	108	4	2	
LET035	TRADUÇÃO E CULTURA		60/0	72	3	1	
LET053	ESTUDOS DO DISCURSO		60/0	72	2	2	
LET059	TOPICOS DE ESTUDOS LITERARIOS I		60/0	72	3	1	
LET061	TOPICOS DE ESTUDOS LITERARIOS II		60/0	72	3	1	
LET062	TOPICOS DE ESTUDOS LITERARIOS III		60/0	72	3	1	
LET063	TOPICOS DE ESTUDOS CLASSICOS: LIRICA		60/0	72	3	1	
LET064	TOPICOS DE ESTUDOS CLASSICOS: SATIRA		60/0	72	3	1	
LET065	TOPICOS DE ESTUDOS CLASSICOS: TEATRO		60/0	72	3	1	
LET066	TOPICOS DE ESTUDOS CLASSICOS: RETORICA E POETICA		60/0	72	3	1	
LET067	LINGUA LATINA I		60/0	72	3	1	
LET068	LINGUA LATINA II	LET067	60/0	72	3	1	
LET069	LINGUA LATINA III	LET068	60/0	72	3	1	
LET072	LINGUA LATINA IV	LET069	60/0	72	3	1	
LET073	TOPICOS DE LITERATURA COMPARADA		60/0	72	3	1	
LET074	TOPICOS DE LITERATURAS DE LINGUA PORTUGUESA I		60/0	72	3	1	
LET075	TOPICOS DE LITERATURAS DE LINGUA PORTUGUESA II		60/0	72	3	1	
LET076	TOPICOS DE LITERATURAS DE LINGUA PORTUGUESA III		60/0	72	3	1	
LET077	TOPICOS DE TEORIA DA LITERATURA I		60/0	72	3	1	
LET078	TOPICOS DE TEORIA DA LITERATURA II		60/0	72	3	1	
LET079	TOPICOS DE CRITICA E INTERPRETACAO LITERARIA		60/0	72	3	1	
LET081	SEMINARIO DE NARRATIVA		60/0	72	3	1	
LET082	SEMINARIO DE DRAMATURGIA		60/0	72	3	1	
LET083	SEMINARIO DE POESIA		60/0	72	3	1	
LET084	LEITURAS DIRIGIDAS I		30/0	36	1	1	
LET085	LEITURAS DIRIGIDAS II		30/0	36	1	1	
LET090	GRAMATICA: CONCEITOS E PERSPECTIVAS TEORICAS		60/0	72	4	0	
LET091	NORMA CULTA DO PORTUGUES: ASPECTOS ORTOGRAFICOS E MORFOLOGICOS		60/0	72	4	0	
LET092	NORMA CULTA DO PORTUGUES: ASPECTOS SINTATICOS		60/0	72	4	0	
LET093	COESAO E COERENCIA TEXTUAIS		60/0	72	3	1	
LET094	PRATICA DE REVISAO DE TEXTOS		60/0	72	2	2	
LET096	FONETICA	LET188	60/0	72	2	2	
LET097	FONOLOGIA: PERSPECTIVAS TEORICAS	LET188	60/0	72	2	2	
LET098	LIBRAS: PORTUGUES COMO SEGUNDA LINGUA	LET041	60/0	72	4	0	
LET099	GRAMATICA DA LIBRAS	LET041	60/0	72	4	0	
LET100	PRATICA DE LIBRAS: NIVEL INTERMEDIARIO	LET041	60/0	72	0	4	
LET110	PRATICA DE LIBRAS: NIVEL AVANÇADO	LET100	60/0	72	0	4	
LET113	MORFOLOGIA: CLASSES DE PALAVRAS		60/0	72	4	0	
LET114	SINTAXE: RELACOES ENTRE ORACOES	LET190	60/0	72	4	0	
LET115	SEMANTICA ENUNCIATIVA		60/0	72	3	1	
LET116	SEMANTICA COGNITIVA		60/0	72	3	1	
LET117	ESTUDOS DISCURSIVOS: LINGUAGEM, AÇÃO E PODER		60/0	72	3	1	

CHS - Carga Horária Semestral CHE - Carga Horária Extensionista CHA - Carga Horária Semestral em Horas Aula de 50 Minutos P - Prática T - Teórica PER - Período



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



CÓDIGO	DISCIPLINAS ELETIVAS	PRÉ-REQUISITO	CHS/CHÉ	CHA	AULAS		PER
					T	P	
LET118	RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO		60/0	72	3	1	
LET119	PRAGMÁTICA		60/0	72	2	2	
LET120	HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA		60/0	72	4	0	
LET121	A LÍNGUA PORTUGUESA NA MINAS COLÔNIA		60/0	72	4	0	
LET127	LEITURA E EDIÇÃO DE MANUSCRITOS SETECENTISTAS E DITOCENTISTAS		60/0	72	3	1	
LET128	LINGUAGEM E TECNOLOGIA		60/0	72	4	0	
LET130	ESTILÍSTICA DISCURSIVA		60/0	72	4	0	
LET191	PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS		60/0	72	2	2	
LET192	TOPICOS DE ESTUDOS CLÁSSICOS: EPICA		60/0	72	3	1	
LET193	TOPICOS DE ESTUDOS CLÁSSICOS: ELEGIA		60/0	72	3	1	
LET231	LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA		60/0	72	4	0	
LET232	LINGÜÍSTICA APLICADA: QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE		60/0	72	3	1	
LET983	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	LET188	60/0	72	2	2	
LET994	FILOLOGIA E PALEOGRAFIA: TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS MANUSCRITOS		60/0	72	3	1	
LET995	FRANÇÊS - LÍNGUA E CULTURA I		60/0	72	3	1	
LET996	FRANÇÊS - LÍNGUA E CULTURA II	LET995	60/0	72	3	1	
LET997	FRANÇÊS - LÍNGUA E CULTURA III	LET996	60/0	72	3	1	

CÓDIGO	ATIVIDADES	PRÉ-REQUISITO	CARÁTER	CHS	PER
ATV100	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO CULTURAIS		OBRIGATORIA	70	
ATV300	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO CULTURAL EXTENSIONISTA		OBRIGATORIA	130	

Componentes Curriculares Exigidos para Integralização no Curso		Carga Horária
Disciplinas Obrigatórias		2940
Disciplinas Eletivas		300
Disciplinas Optativas		0
Disciplinas Facultativas		0
Atividades		200
Extensão		325
Total		3440

