



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS – CCHE
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

JOSÉ ALBERTO CAMILO DA SILVA JÚNIOR

**VINTE ANOS DA LEI 10.639/03 E OS PERCALÇOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO:
UM ESTUDO A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB)**

**MONTEIRO – PB
2023**

JOSÉ ALBERTO CAMILO DA SILVA JÚNIOR

**VINTE ANOS DA LEI 10.639/03 E OS PERCALÇOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO:
UM ESTUDO A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB)**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso Letras do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras - Português.

Área de concentração: Língua, Literatura e Prática Docente

Orientadora: Profa. Dra. Melânia Nobrega Pereira de Farias.

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586v Silva Junior, José Alberto Camilo da.
Vinte anos da Lei 10.639/03 e os percalços de sua implementação: [manuscrito] : um estudo a partir da formação de professores de língua portuguesa na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) / José Alberto Camilo da Silva Junior. - 2023.
38 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2023.
"Orientação : Profa. Dra. Melânia Nobrega Pereira de Farias, Coordenação do Curso de Letras - CCHE."
1. Cultura afro-brasileira. 2. Ensino da língua portuguesa. 3. Educação antirracista. 4. Lei nº 10639/2003. 5. Formação docente. I. Título
21. ed. CDD 370.115

Elaborada por Talita R. Bezerra - CRB - 15/970

Biblioteca
José
Rafael de
Menezes

JOSÉ ALBERTO CAMILO DA SILVA JÚNIOR


VINTE ANOS DA LEI 10.639/03 E OS PERCALÇOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO:
UM ESTUDO A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB)

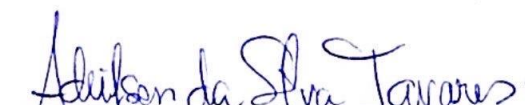
Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado à Coordenação do Curso Letras do
Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE)
da Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado em Letras - Português.

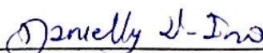
Área de concentração: Língua, Literatura e
Prática Docente

Aprovada em: 28/11/2023.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Melânia Nobrega Pereira de Farias (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Me. Adeilson da Silva Tavares
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dra. Danielly Vieira Inô Espindula
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao meu pai, que, mesmo ausente fisicamente,
permanece presente em cada página deste
trabalho, DEDICO.

“Conhecer a própria história é o primeiro passo para a construção de uma identidade forte e resiliente” (Frantz Fanon)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 PNEDH E CONSOLIDAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS.....	10
2.1 Ensino da história e cultura afro nas diretrizes curriculares	13
2.1.1 Políticas de reparação à invisibilidade negra e o reconhecimento das ações afirmativas	15
2.2 Sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares.....	17
2.3 Sobre a aplicação da lei 10.639/03 a partir da análise dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura plena em letras/português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	20
2.3.1 Sobre os cursos de licenciatura plena em letras/português da UEPB	20
2.3.2 Composições curriculares, aplicabilidade da Lei 10.639/03 e formação dos egressos dos cursos de letras/português da UEPB	25
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	36

**VINTE ANOS DA LEI 10.639/03 E OS PERCALÇOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO:
UM ESTUDO A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB)**

José Alberto Camilo da Silva Junior¹

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a implementação da Lei 10.639/03 nos currículos dos quatro cursos de Letras/Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e sua conexão com a formação docente para uma educação antirracista. A Lei 10.639/03, que no ano vigente completa duas décadas de existência oficial, tornou obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e africana na educação básica, marcando um esforço em desconstruir a visão eurocêntrica da história brasileira. A metodologia deste estudo envolveu o procedimento da pesquisa bibliográfica, na qual a literatura especializada e artigos relacionados ao racismo, história e cultura africanas e afro-brasileiras foram examinados. Além disso, através da pesquisa documental analisou-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de Língua Portuguesa da UEPB, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outros documentos relacionados ao escopo da pesquisa. Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa também foi procedida para analisar os dados coletados. Os resultados da pesquisa apontam para uma lacuna significativa na literatura acadêmica em relação à implementação da Lei 10.639/03 no ensino de Língua Portuguesa. Por meio desta pesquisa também foi possível constatar que a UEPB desempenha um papel fundamental na formação de professores de língua portuguesa. No entanto, em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, há uma clara necessidade de melhorias para efetivar a aplicação da Lei 10.639/03 em seus cursos de Letras/Português. A formação de professores desempenha um papel crucial na transmissão de conhecimentos e valores, e esta pesquisa visa preencher essa lacuna e contribuir para a discussão sobre a aplicação da lei na formação de professores de Língua Portuguesa em instituições de ensino superior.

Palavras-Chave: Lei 10.639/03; Cultura afro-brasileira; Formação de professores de Língua Portuguesa; Ensino de Língua Portuguesa; Educação antirracista.

ABSTRACT

This research aims to analyze the implementation of Law 10.639/03 in the curricula of the four Portuguese Language courses at the State University of Paraíba (UEPB) and its connection to teacher training for an anti-racist education. Law 10.639/03, which celebrates two decades of official existence in the current year, made it mandatory to teach Afro-Brazilian and African culture in basic education, marking an effort to deconstruct the Eurocentric view of Brazilian history. The methodology of this study involved the procedure of bibliographic research, in which specialized literature and articles related to racism, African and Afro-Brazilian history and culture were examined. Additionally, through

¹ Graduando em Licenciatura Plena Letras/Português. Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: jose.alberto.junior@aluno.uepb.edu.br

documentary research, the Pedagogical Political Project (PPP) of the Portuguese Language courses at UEPB, as well as the National Curriculum Parameters (PCNs) and other documents related to the scope of the research, were analyzed. It is worth noting that qualitative research was also conducted to analyze the collected data. The research results point to a significant gap in academic literature regarding the implementation of Law 10.639/03 in the teaching of Portuguese Language. Through this research, it was also possible to observe that UEPB plays a fundamental role in the training of Portuguese language teachers. However, concerning the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture, there is a clear need for improvements to effectively implement Law 10.639/03 in its Portuguese Language courses. Teacher training plays a crucial role in the transmission of knowledge and values, and this research aims to fill this gap and contribute to the discussion on the application of the law in the training of Portuguese language teachers in higher education institutions.

Keywords: Law 10.639/03; Afro-Brazilian culture; training of Portuguese language teachers; teaching of Portuguese language; anti-racist education.

1 INTRODUÇÃO

Na Educação Básica, ao abordar o ensino acerca da história e cultura africana e afro-brasileira, é comum encontrarmos materiais que se concentram principalmente no período da colonização e escravidão no Brasil. Raramente são explorados assuntos relacionados à significativa contribuição histórica e cultural desse grupo para a formação da identidade brasileira. Pensando nisso, as políticas afirmativas difundidas no Brasil trazem consigo a necessidade da desconstrução de uma visão eurocêntrica que por muito tempo foi transmitida na sociedade brasileira.

Com o propósito de reavaliar e compreender esta situação, em 2003, foi aprovada a Lei 10.639, que pôs a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica no país. A legislação, que completou duas décadas nesse ano de 2023, simboliza o resultado dos esforços do Movimento Negro na efetivação de uma política educacional que confirma a influência dos povos negros na construção histórica de nossa nação. A lei permite uma nova abordagem pedagógica, possibilitando, de forma significativa, a superação do modelo de ensino colonial e a valorização da população afrodescendente na formação da identidade cultural do nosso país.

Através da obrigatoriedade do ensino da cultura Africana no currículo na educação básica foram aplicadas determinadas metas pelos setores de ensino por meio de diretrizes para introdução da história e cultura afro-brasileira e africana no país. É evidente que diante disso, as escolas devem se ajustar de maneira satisfatória às exigências estipuladas, adaptando seus currículos pedagógicos de acordo com as relações etnicorraciais e suas necessidades. Além

disso, é imperativo ressaltar como esse conteúdo é transmitido aos alunos, considerando a formação dos professores nas instituições de ensino superior.

Portanto, levando em consideração o exposto até aqui, podemos inferir e refletir sobre o processo de formação de professores nas instituições de ensino superior e seus currículos correlacionados com a necessidade de implementação da Lei 10.639/03. Atentando para o fato de que esta deve ser uma tarefa não apenas das áreas de História, Sociologia, Filosofia, assim como de Arte ou Educação Física, mas de todas as áreas, inclusive a de Letras (que envolve os estudos linguísticos e a Literatura), a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a implementação da Lei 10.639/03 aos currículos praticados pelos quatro cursos de Letras/Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), distribuídos nos seguintes campi: Campus I (Campina Grande), Campus III (Guarabira), Campus IV (Catolé do Rocha) e Campus VI (Monteiro), bem como tem como objetivo específico analisar, a partir destes currículos acima referidos e sua consonância (ou não) à Lei 10.639/03, a formação docente promovida pelos cursos supracitados no sentido de uma educação antirracista.

Neste contexto, destacam-se as políticas públicas voltadas para a equidade etnicorracial, as quais desempenham um papel fundamental na compreensão do conceito de diversidade étnica e na sua relevância para a educação brasileira.

No que diz respeito à metodologia empregada para a coleta e análise de dados, classificamos esta pesquisa da seguinte forma:

a) Pesquisa bibliográfica: conforme apontado por Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é caracterizada pela leitura e análise de fontes secundárias, como livros e artigos científicos. Sendo assim, quanto a este procedimento, realizamos uma leitura da literatura acadêmica especializada, incluindo livros e artigos relacionados ao tema do racismo, bem como à história e às culturas africana e afro-brasileira, incluindo o ensino das relações étnico-raciais no contexto escolar.

b) Pesquisa documental: de acordo com Gil (2002), na pesquisa documental, as fontes se caracterizam pela sua ampla variedade e dispersão. Esse tipo de método de procedimento abrange documentos armazenados em arquivos de entidades públicas e privadas, como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, entre outros. Além disso, ela engloba diversos tipos de documentos, como correspondências pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, entre outros, todos estes considerados no âmbito da pesquisa enquanto fontes primárias, ou seja, aquelas que não sofreram nenhum tipo de tratamento analítico. Neste estudo, a pesquisa documental fundamentou-se na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada um dos quatro

cursos de Língua Portuguesa da UEPB, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outros documentos, considerando-os, então, como fontes primárias.

c) Pesquisa qualitativa: Gil (2002) ressalta que a análise qualitativa é influenciada por diversos fatores, como a natureza dos dados coletados, o tamanho da amostra, os instrumentos de pesquisa e os princípios teóricos que nortearam o estudo. Ela pode ainda, para o autor citado, ser descrita como um conjunto de etapas que inclui a organização dos dados, a classificação dessas informações, a sua interpretação e a elaboração do relatório final. Desse modo, tendo em vista a natureza exclusivamente teórica dos dados coletados na presente pesquisa, revelada por meio dos dados relacionados aos fundamentos teóricos que orientaram o estudo, assim como por meio dos documentos que contribuíram como fontes primárias para a pesquisa realizada, esta, portanto, deve ser classificada como qualitativa.

A ausência de publicações sobre esse tema é preocupante, uma vez que a formação de professores desempenha um papel de fundamental importância na transmissão de conhecimentos e valores aos futuros educadores. Portanto, a justificativa para este trabalho baseia-se na necessidade de preencher essa lacuna na literatura acadêmica e contribuir para a discussão sobre a aplicação da Lei 10.639/03 no contexto da formação de professores de Língua Portuguesa em instituições de ensino superior.

O presente trabalho está estruturado em diferentes seções específicas. A primeira está destinada a esta introdução com aspectos gerais sobre a pesquisa. A segunda Seção aborda o "PNEDH e a questão da consolidação das relações etnicorraciais," na seção 2.1 iniciamos a análise explorando o papel fundamental do ensino da história e cultura afro nas diretrizes curriculares. Na Seção 2.1.1 foram detalhadas as políticas de reparação à invisibilidade negra e o reconhecimento das ações afirmativas, proporcionando uma compreensão das medidas tomadas para enfrentar desigualdades históricas impostas à população afro-descendente no Brasil. Avançamos então para a Seção 2.2, que investiga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, destacando sua importância na construção de uma educação inclusiva e diversificada.

Aprofundamos ainda mais nossa análise na Seção 2.3, onde examinamos a aplicação da Lei 10.639/03 por meio da análise dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura plena em Letras/Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Na Seção 2.3.1 abordamos especificamente os cursos de licenciatura plena em Letras/Português da UEPB, e na Seção 2.3.2 avaliamos a aplicabilidade da Lei 10.639/03 tendo em vista as composições curriculares dos cursos a que esse estudo se destina, bem como a formação dos estudantes egressos desses mesmos cursos.

2 PNEDH E CONSOLIDAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

Para a compreensão das relações etnicorraciais, torna-se essencial abordar conceitos relacionados ao termo "étnico". Conforme destacado por Silva (2010), refere-se a um grupo estabelecido de pessoas que compartilham determinadas marcas culturais, assemelhando-se entre si. Este termo é amplamente presente tanto na antropologia quanto em manifestações de domínio público. Essa abordagem proporciona um entendimento mais abrangente das dinâmicas e interações no contexto etnicorracial. Atrelado a isso temos também a etnia que é designada para grupos no qual esses traços culturais se diferenciam do que é considerado "comum" para a sociedade, sendo empregado geralmente para comunidades sociais que descende de povos de origem indígenas ou povos de origem comum (etnia alemã, italiana etc).

Para Silva (2010), o termo "raça" foi, por muito tempo, objeto de discussões altamente complexas no contexto social. Em termos biológicos, a raça é apresentada de uma única forma: a humana. No entanto, nos séculos XVIII e XIX, esse termo começou a ressignificar as diferenças estéticas, especialmente em relação à cor da pele. Por razões científicas, os europeus atribuíram a esse termo fundamentos em teorias que, ao longo do tempo, se perpetuaram como ideias racistas, nas quais a cor da pele se tornou um mecanismo de desigualdade e diferença, persistindo por séculos. A concepção de raça, associada ao racismo, foi um elemento crucial para o surgimento do fascismo europeu e contribuiu para o Holocausto judeu durante a Segunda Guerra Mundial.

Podemos observar que as ideias de raça, quando abordadas a partir da perspectiva biológica, são praticamente dispensadas. Nesse contexto, o termo raça se consolida como uma classificação de natureza pejorativa, categorizando as pessoas com base em sua cor e também em suas diferenças culturais. Surge, então, o conceito de racialização, que qualifica grupos específicos no âmbito social com base em diferenças, seja na aparência (cor) ou em diferenças culturais reais, com o objetivo de inferiorizar ou depreciar esses grupos.

Diante disso, podemos afirmar que a racialização se fundamenta na inferiorização de uma comunidade racializada, criando obstáculos ou impossibilitando o acesso a recursos básicos para sua subsistência. Nesse contexto, a visão da raça deixa de ser considerada biológica e passa a ser imposta pela ótica social, relegando a existência desses grupos a uma condição descartável ou desprezível para o meio que os cerca, sem que sejam reconhecidos ou garantidos direitos homologados pela legislação que rege a vida.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) se configura como uma política pública de abrangência nacional, visando à construção de direitos fundamentados nos princípios da democracia e justiça social, considerando as diversas formas de diversidade presentes no Brasil. Ao examinarmos o PNEDH, encontramos, de maneira introdutória, a abordagem das relações etnicorraciais. Brasil (2018) destaca a necessidade imperativa de promover o empoderamento em favor de grupos sociais historicamente desfavorecidos, tais como "mulheres, povos indígenas, negros, idosos, gays, lésbicas, travestis, transexuais, grupos raciais, entre outros". Esse ato de "empoderar" só se concretiza verdadeiramente quando os alunos têm um contato histórico com os conteúdos relacionados aos grupos racializados e, ao priorizar esses aspectos, estabelece-se uma abordagem dialogante com os grupos sociais efetivamente envolvidos nos movimentos em defesa de direitos e nas lutas por autonomia.

Segundo Silva (2010), é fundamental estabelecer um contato direto para a efetiva incorporação das lutas que possuem grande importância. É necessário que a escola promova a presença de movimentos sociais negros, indígenas e associações que tenham vivência direta, permitindo que os diálogos sejam estabelecidos de acordo com as particularidades dos alunos e da instituição de ensino. Para Silva (2010), as datas comemorativas representam uma iniciativa estratégica para a incorporação do conhecimento proposto pela escola; no entanto, é imprescindível que os alunos ultrapassem os limites físicos da escola. Rodas de conversa, grupos de discussão e entrevistas sobre os temas relacionados aos movimentos sociais desses grupos seriam maneiras ainda mais consistentes de aprofundar a compreensão dessas questões.

É essencial enaltecer o ponto de vista social dos movimentos em relação aos grupos racializados, assim como levantar a bandeira da diversidade etnicorracial no âmbito escolar. De acordo com o PNEDH, podemos destacar que:

São objetivos balizadores do PNEDH conforme estabelecido no artigo 2 [...] c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos [...] Nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos [...] exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações (Brasil, 2018, p. 10 -12).

Segundo Brasil (2018), o PNEDH tem como ponto crucial a disseminação da cultura e dos direitos relacionados a ela. Pois é através da propagação em questão que a democratização se consolidará, fortalecendo o estado de direito da sociedade civil e levando em conta valores

cooperativos de justiça social, capazes de embasar políticas públicas no estado democrático.

A educação em direitos humanos deve desempenhar um papel crucial para a redemocratização, sendo condutora de caminhos respaldados na contribuição para a proteção e respeito das relações etnicorraciais. Na educação básica, observa-se que, de acordo com o PNEDH:

São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica [...] estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (Brasil, 2018, p. 19).

É notório que devemos sempre levar em consideração vários pontos de fundamental importância para a incorporação de práticas que aprofundem as relações etnicorraciais. Diante disso, exercer a tolerância e respeito às diversidades culturais constitui, a partir desse exercício, uma paridade em toda sociedade.

Silva (2010) contextualiza as relações etnicorraciais no Brasil, associadas à tolerância e interligadas à questão racial. Ele destaca que o Brasil constitui uma sociedade de difícil compreensão das temáticas relacionadas à questão racial, pois, por muito tempo, negou-se a existência real do racismo em sua estrutura social. Esse equívoco de ideias ficou conhecido como o “mito da democracia racial”, caracterizado pela visão utópica da convivência harmônica e pacífica entre grupos raciais.

A equivocada ideia de que o racismo não existe (ainda presente no imaginário de muitos) reforça ainda mais a importância de abordar de maneira aprofundada os conhecimentos sobre os movimentos etnicorraciais na escola e de trazer a voz dos grupos racializados, em especial o movimento negro, para dentro da sala de aula. Isso contribui para desfazer o mito que frequentemente envolve tanto os alunos quanto as pessoas ao seu redor.

Brasil (2018), nas ações pragmáticas do PNEDH, reforça essa colocação, afirmando que é dever da escola assegurar a inclusão, no currículo, de temáticas relacionadas à “identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual [...]” a proporcionar de forma contínua para que tanto os docentes, junto com todo corpo escolar, possam trabalhar criticamente com esses temas e instigar o mesmo em seus alunos.

A introdução de conteúdos etnicorraciais requer a participação efetiva da instituição escolar em um processo conjunto e contínuo, conforme estabelecido pelas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

O governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (CNE, 2004, p 08).

Os documentos propõem de forma direta a desconstrução do currículo escolar para a introdução da identidade cultural africana, visando a desvinculação do racismo e da discriminação que muitas vezes estão presentes na sociedade, assim como no âmbito escolar. É necessário que os conteúdos sejam desvinculados do etnocentrismo europeu, que na maioria das vezes está solidificado nos currículos, não atingindo o objetivo proposto e homologado na Lei 10.639/03.

Segundo Brasil (2004), a introdução no currículo e a obrigatoriedade da cultura afro na educação se respaldam em importantes pontos pedagógicos, principalmente na formação docente para o desempenho do ensino dessa cultura. É preciso realçar de forma significativa os traços culturais da história de um povo que, por muito tempo, foi privado de sua identidade e de seus direitos. Nesse sentido, é necessário salientar que, por meio dessa incorporação, o foco se direciona às diversidades culturais, raciais e socioeconômicas que constituem a sociedade brasileira. Cabe à instituição escolar incluir contextos voltados a toda essa variedade cultural, destacando as valiosas contribuições histórico-culturais dos povos de matriz africana, que há muito tempo permanecem imperceptíveis e silenciadas nos currículos escolares. Essa omissão resulta substancialmente na falta de conhecimento sobre a identidade cultural brasileira, que se destaca por sua grande importância para o entendimento das relações etnicorraciais.

2.1 Ensino da história e cultura afro nas diretrizes curriculares

O Brasil colônia manteve por muito tempo uma postura condescendente em relação à discriminação presente na sociedade brasileira, o que impactou de maneira substancial a população afrodescendente. Segundo Brasil (2004), para desconstruir essa realidade que persistia no Brasil, foram necessárias mudanças no currículo pedagógico das instituições educacionais. A educação se configura como princípio basilar e ferramenta de transformação

de um povo, promovendo, por meio dela, a instigação de valores e hábitos respaldados no respeito às diferenças e diversidades dos povos atuantes na sociedade.

Nessa perspectiva, ao investigar as fortes desigualdades presentes entre brancos e negros, enfatiza-se a necessidade da adoção de políticas na educação que revertam o quadro atual, a saber:

[...] pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (Brasil, 2004, p 07 á 08).

Brasil (2004) destaca que, em decorrência desse quadro e a partir da eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o governo passa a redefinir seu papel em relação às políticas etnicorraciais na educação, assumindo um compromisso direto com o respeito e a erradicação do preconceito racial, com a educação como suporte. Em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases), determina de modo preciso as Diretrizes Curriculares para a efetivação da mesma. A lei 10.639/03 coloca em prática a indispensabilidade do ensino da história e cultura africana no currículo escolar em todo o Brasil.

As Diretrizes Curriculares, dessa maneira, garantirão o direito à educação, respeitando as diversidades, mas também asseguram de forma contínua o direito ao conhecimento das culturas que compõem a identidade brasileira, pertencente a todos os brasileiros.

É de fundamental importância enfatizar aqui o principal objetivo dessas políticas direcionadas para a educação brasileira. Segundo Brasil (2004), o intuito é reconhecer os direitos que a comunidade negra tem e que, por muito tempo, foram negados e invisibilizados diante do contexto de preconceitos que, infelizmente, fazem parte do Brasil. Além da legitimação do reconhecimento cultural, um dos intentos também é a inserção dos negros na educação para garantir sua efetivação em processo gradual escolar, em todos os níveis de ensino, com profissionais adequados para a disseminação da história e cultura afro-brasileira e africana.

Para Abreu e Mattos (2008), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que receberam aprovação do Ministério da Educação no ano de 1996, introduziram conteúdos que tratam da história africana no contexto do currículo educacional. É inquestionável que antecederam e prepararam o terreno para as 'Diretrizes'. A relação entre esses dois textos,

originados em diferentes governos com orientações políticas, exemplifica como essa ação foi significativamente influenciada pelo crescente poder político dos movimentos negros na sociedade brasileira no período pós-redemocratização.

Os PCNs estabeleceram a "pluralidade cultural" como um dos temas transversais a ser explorado em todos os níveis do ensino fundamental:

Os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual), por tratarem de questões sociais, pertencem à dimensão do espaço público e, portanto, necessitam de participação efetiva e responsável dos cidadãos na sua gestão, manutenção e transformação. Todos eles demandam tanto a capacidade de análise crítica e reflexão sobre valores e concepções quanto a capacidade de participação. Não cabe a este documento indicar quais devam ser os projetos de estudo ou os textos a serem trabalhados na sala de aula; o que aqui se faz são sugestões e referências para que as equipes das escolas possam planejar suas propostas. Recomendase que não se deixe de incluí-los, sob nenhum pretexto, nos critérios de eleição de princípios metodológicos, de projetos de estudo e de textos a serem oferecidos aos alunos (Brasil, 1997, p. 36).

Segundo Abreu e Mattos (2008), a definição de pluralidade cultural nos PCNs assume um papel de homogeneização em relação à ideia de uma cultura uniforme que está profundamente enraizada na produção de materiais didáticos no Brasil. Essa noção é uma das representações mais comuns da identidade brasileira, construída a partir de percepções convergentes, tanto entre especialistas quanto entre o público em geral, sobre a autenticidade de uma cultura brasileira. Isso muitas vezes resultou na ocultação, entre outras diferenças, de uma realidade de discriminação racial que é perpetuada desde os primeiros anos da experiência escolar.

De acordo com os PCNs da área de Língua Portuguesa, existem conteúdos que podem ser abordados durante a reflexão sobre a língua, com o intuito de explorar e analisar de forma crítica as maneiras pelas quais a língua é utilizada para transmitir valores e preconceitos relacionados a classe, religião, gênero e etnia. Isso inclui destacar como certos textos tratam questões sociais e étnicas de maneira tendenciosa, identificar as discriminações presentes em campanhas de saúde e analisar os valores e as concepções promovidos pela publicidade, entre outros tópicos relevantes.

2.1.1 Políticas de reparação à invisibilidade negra e o reconhecimento das ações afirmativas

As políticas de reparação têm como principal base e intuito a compensação psicológica, material, socioeconômica e educacional decorrente do período escravocrata para as pessoas afrodescendentes. Cabe ao Estado, por meio dessas políticas, promover a igualdade e o direito à educação de forma contínua, garantindo que esse grupo, que foi posto à margem, tenha seus direitos assegurados como qualquer outro cidadão ou profissional que faça parte da sociedade brasileira.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino [...] (Brasil, 2004, p 11).

Segundo Brasil (2004), no quesito educação, essas ações afirmativas tiveram maior suporte após a homologação da Lei 10.639/2003, que modificou a Lei 9.394/1996, instituindo a indispensabilidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

Brasil (2004) destaca que o primeiro passo para a desconstrução da visão eurocêntrica que permeia nossa sociedade é reconhecer que, por meio do conhecimento gerado, o mesmo implicará a justiça de direitos iguais para todos, ligados a questões culturais, civis e econômicas, tendo como base fundamental as diversidades que compõem nosso âmbito social. Para Brasil (2004), a mudança se fundamenta, em primeiro lugar, no processo escolar para a desconstrução do mito racial, no qual, de modo equivocado, não enxerga o Brasil como um país onde os preconceitos e desigualdades se tornam cada vez mais presentes em todas as esferas de atuação, seja na sociedade em si ou até mesmo nas próprias instituições de ensino.

É por meio do reconhecimento dos direitos pertencentes aos negros que podemos apresentar políticas educacionais com o intuito de elaborar táticas didáticas de modo a valorizar a diversidade para solucionar as desigualdades etnoraciais presentes na educação básica ou nos demais níveis de ensino.

Segundo Brasil (2004), o reconhecimento também direciona o enaltecimento do processo histórico acerca da resistência negra desempenhada pelos africanos no período escravocrata no contexto brasileiro, e por seus descendentes na atualidade, vinculados aos direitos coletivos ou individuais, pois:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto

sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana [...] (Brasil, 2004, p 12).

Diante disso, as políticas reparatórias desenvolverão, por meio da mesma, ações afirmativas com o intento de retificação das desigualdades raciais e sociais. A partir desta, busca-se desconstruir a marginalização e o preconceito designados por uma sociedade excludente, que discrimina os grupos compostos por africanos e afrodescendentes, colocando-os à margem do progresso social e impossibilitando seu direito a uma existência digna.

Brasil (2004) enfatiza que o sistema de ensino é um mecanismo fundamental para a reversão das ideias errôneas que afetam a população afro. A partir dele, busca-se uma ferramenta para reparação e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, por meio de um projeto pedagógico que visa à formação do cidadão conforme uma educação embasada na construção de uma sociedade justa, considerando as relações e diversidades presentes nela.

2.2 Sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares

Regis (2009) destaca o currículo como uma importante prática social. É necessário considerar as esferas que compõem sua estrutura, dando destaque aos conteúdos e ao que é necessário para sua difusão nas instituições de ensino.

Para Regis (2009), as instituições difundem uma cultura completamente seletiva de acordo com padrões envoltos no sistema considerado pertinente para o alunado. O currículo, de certa forma, apresenta traços de um sistema dominante, no qual é proposta uma cultura 'padrão' para o norteamento da escolarização. Tais instituições de ensino transmitem a cultura de acordo com o contexto em que a mesma se apresenta.

A educação escolar, como processo de formação e de socialização supõe a transmissão de conhecimentos, atitudes, hábitos, valores veiculados pelos currículos. Desta maneira, nem todos os elementos culturais são igualmente desejáveis e percebidos como de mesmo valor. A transmissão cultural pressupõe a ideia de uma permanência, mesmo que relativa, e a percepção do que é considerado valioso (Regis, 2009, p. 42).

Regis (2009) ressalta que não critica a seletividade do currículo em relação à disseminação da cultura, pois, de certo modo, seria impossível trazer a vastidão de conhecimento acerca dessa temática. No entanto, é necessário frisar como essa cultura está sendo transmitida nos currículos escolares.

O conhecimento difundido no currículo escolar retrata de forma enfática o ponto de vista próprio dos grupos dominantes presentes, não de forma absoluta, mas em grande proporção na sociedade.

O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento escolhido e transmitido como se fosse universal. Dentro dessa perspectiva, os currículos escolares não transmitem simplesmente o conhecimento acumulado pela humanidade e têm sido predominantemente masculino, heterossexual, branco, cristão, capitalista e eurocêntrico (Regis, 2009, p. 44).

O conteúdo, na visão eurocêntrica, sempre foi repassado, não contendo as variantes de lutas que compõem nossa identidade brasileira. É necessário deixar claro que o intuito aqui não é sobrepor um dos lados, mas sim, de forma significativa, nos abrir para as reflexões dos currículos escolares, para que, a partir disso, lutemos pela imparcialidade, trazendo as diferentes culturas para o campo de discussão e visibilidade.

Quando nos direcionamos para práticas curriculares da história e cultura Afro, temos uma nítida visão dessa invisibilidade. Regis (2004) ressalta conteúdos, a omissão ou até mesmo distorção da participação negra no processo de construção da história cultural, econômica, política e social da civilização brasileira. Resumir o conjunto de saberes em apenas datas específicas (como o Dia da Consciência Negra ou a incorporação de algumas personalidades negras nos livros didáticos, como Zumbi dos Palmares) do ano letivo não abarca a riqueza de conhecimentos que o aluno precisa adquirir em relação à identidade cultural do Brasil.

A percepção é que ideias restritivas e manipuladas sobre a história e as tradições africanas e afrobrasileiras, sistematicamente difundidas pela escola, pelos currículos e pelos livros didáticos (que operam tanto por informações restritivas ou equivocadas quanto pela omissão) atuam para criar nos alunos uma predisposição à hierarquia racial. Possibilitar aos alunos, negros, brancos, amarelos e indígenas, o conhecimento de História e cultura afrobrasileiras teria o objetivo de reconhecer os elementos civilizatórios das culturas africanas e africanas da diáspora, possibilitando aos alunos em geral o reconhecimento do processo civilizatório dos povos africanos e aos alunos negros em particular a construção de identidade pautada em aspectos de positividade sobre seu grupo de pertença e sobre si mesmo (Silva, 2010, p. 298).

Silva (2010) destaca a percepção dos negros em relação à invisibilidade dos registros acerca dos processos que constituem a cultura raiz africana. As leituras etnocêntricas e eurocêntricas incumbiam-se de criticar o processo de ensino das civilizações africanas, sobre as variadas formas de contribuição e formação do Brasil.

Determinados conteúdos tendem a suprimir de maneira significativa as matrizes de cultura africana, no qual o mito acerca da colonização manipula diretamente o enaltecimento dos costumes europeus e a depreciação da história e cultura afro, pois de acordo com Silva (2010, p. 299) “[...] na nossa formação, escolar, educacional e cultural, as informações mais simplórias sobre nosso passado afro foram sistematicamente negadas ou substituídas por informações estereotipadas”.

A partir dos pontos elencados, podemos refletir de maneira profunda sobre as discussões aqui apresentadas acerca de uma sociedade dominante e excludente. É preciso que, de forma precisa, nos voltemos para a grade curricular que, na maioria dos casos, apresenta essa visão eurocêntrica enraizada nos conteúdos de ensino. Para que a mudança de fato ocorra, temos que levar em conta aspectos como as esferas e contextos que se relacionam diretamente com o currículo na execução das práticas pedagógicas exercidas por docentes e discentes.

Segundo Regis (2009), à vista disso, para pôr em prática uma educação que leve em conta os aspectos enfatizados em documentos oficiais, é indispensável a efetivação das relações etnicorraciais, reconhecendo e respeitando as diversidades presentes na civilização brasileira. Souza e Croso (2007) enfatizam três elementos primordiais para exercer uma pedagogia de igualdade para todos:

1) Entender como de fato é construído os contextos raciais na sociedade brasileira:

Tal movimento exige problematizar e esmiuçar como são construídas histórica e socialmente as concepções racistas e como em torno dela são engendrados os esquemas interpretativos que informam e orientam as práticas preconceituosas e discriminatórias, muitas vezes “silenciosas”, silenciadas e naturalizadas. Como posicionar-se estrategicamente contra o que supostamente não existe? (Souza; Croso, 2007, p. 20).

2) Desconstruir a visão utópica em relação a doutrina democrática envolta do aspecto racial:

Ao esconder e negar as diferenças, apenas os valores de alguns grupos são chancelados em detrimento de outros, de forma que a polarização superior-inferior engendra uma segregação eficiente, na medida em que é dissimulada. Como explicar que os grupos herdaram e recriam legados singulares e suas diferenças culturais não se associam às relações de poder que se traduzem em hierarquizações de toda sorte? Como explicar que assumir como princípio básico as diferenças é pressuposto para discutir e negociar entre os diferentes projetos capazes de promover relações de igualdade perante os direitos constitucionais conquistados? (Souza; Croso, 2007, p. 20-21).

3) Admitir de forma convicta que o racismo infelizmente faz parte da nossa civilização brasileira, e que o preconceito racial atinge de forma direta a população negra, no qual o nosso país se apresenta em altos índices de discriminação na atualidade, através de uma elite branca que possui uma hegemonia de poder que, exclui e deixa margem os negros do progresso socioeconômico e cultural do país.

2.3 Sobre a aplicação da lei 10.639/03 a partir da análise dos projetos político-pedagógicos dos cursos de Licenciatura Plena em Letras/Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O panorama da oferta do curso de Licenciatura Plena em Letras/Português na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) revela uma distribuição abrangente em oito campi, cada um com suas peculiaridades e histórias distintas. Desde a fundação da Faculdade de Filosofia em 1955, em Campina Grande, até a recente integração do curso no Campus VI, localizado em Monteiro, a trajetória dos cursos implementados nestes campi reflete a evolução do ensino de Letras no estado da Paraíba. A inserção do curso de Letras/Português em Guarabira, Catolé do Rocha e Monteiro evidencia o compromisso da UEPB em interiorizar a educação superior, atendendo às demandas de municípios carentes de uma educação de nível superior de qualidade.

Ao analisar as composições curriculares destes cursos à luz da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, observam-se variações nos componentes oferecidos nos cursos de Letras/Português entre os diferentes campi. O enfoque nas temáticas étnico-raciais é perceptível entre disciplinas obrigatórias e optativas, mas a oferta varia entre os campi.

2.3.1 Sobre os cursos de Licenciatura Plena em Letras/Português da UEPB

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) apresenta 8 campi, assim distribuídos: Campus I – Campina Grande, Campus II – Lagoa Seca, Campus III – Guarabira, Campus IV – Catolé do Rocha, Campus V – João Pessoa, Campus VI – Monteiro, Campus VII – Patos e Campus VIII – Araruna. Apenas 4 destes ofertam o curso de Licenciatura Plena em Letras/Português, quais sejam: Campus I (Campina Grande), Campus III (Guarabira), Campus IV (Catolé do Rocha) e Campus VI (Monteiro).

Conforme o que está posto no projeto pedagógico do curso de Letras/Português do campus I (Campina Grande), o surgimento deste curso remonta à fundação da Faculdade de

Filosofia em 1955, quando recebeu a autorização oficial por meio do Decreto Nº 37.193, datado de 18 de abril de 1955. Inicialmente, essa instituição foi estabelecida sob o nome de Faculdade Católica de Filosofia de Campina Grande e era mantida pela Mitra Diocesana local.

Em 1959, de acordo com o Decreto Nº 45.820, emitido em 16 de abril, a instituição de ensino teve seus programas educacionais nas disciplinas de Letras, Línguas Anglo-germânicas e Línguas Neolatinas formalmente reconhecidos. Posteriormente, em 24 de junho de 1963, obteve a autorização para alterar seu nome para Faculdade de Filosofia de Campina Grande e, nesse período, desvinculou-se da Mitra Diocesana para se unir-se à Fundação para o Desenvolvimento da Ciência e da Técnica. Essa entidade foi posteriormente incorporada pela Fundação Universidade Regional do Nordeste, que foi criada com o apoio da Municipalidade em 1966, por meio da Lei Nº 23, datada de 15 de março.

O curso de Letras Português foi incorporado à UEPB (Campus I/Campina Grande – PB) no ano de 1959, sendo oferecido nos turnos noturno e integral, com um período mínimo de integralização de 8 semestres e um período máximo de 15 semestres. O Curso de Letras passou por diversas modificações ao longo do tempo, buscando tanto a conformidade com as normas nacionais quanto à otimização de sua estrutura curricular, habilitações e tipos de licenciatura (plena ou curta), bem como outros aspectos relevantes. Atualmente, seguindo as diretrizes da Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, emitida pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, o curso está passando por um processo de reformulação curricular com o objetivo de cumprir o requisito mínimo de 3.200 horas de trabalho acadêmico efetivo. Isso implica na alocação mínima de 400 horas para o Estágio Supervisionado, 400 horas para atividades práticas e 2.400 horas destinadas a atividades formativas teóricas. Todas as mudanças no Projeto Pedagógico do Curso (PPP) entraram em vigor a partir do início do período letivo de 2016.2, e continuam sendo as mais recentes.

O curso de Letras/português do departamento de Letras e Artes (DLA) têm por objetivo principal formar profissionais que atuem como professor pesquisador no referido curso, a partir de uma concepção humanística, como também, cultural e científica, que ajudem na construção de sujeitos críticos que reflitam por meio da leitura e escrita a realidade em que está inserido.

De acordo com o projeto político pedagógico (PPP) o perfil de egresso do campus Campina Grande empenha-se em desenvolver habilidades de leitura crítica em diversos tipos de textos, incluindo obras literárias, e ser capaz de produzir textos de diferentes gêneros

importantes na sociedade, incluindo abordagens didáticas. Compreender uma ampla variedade de fenômenos linguísticos, abrangendo fonética, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, estilo e discurso é fundamental, assim como revisar textos, considerando não apenas a gramática tradicional, mas também a coesão, coerência e referências intertextuais.

A análise de textos literários envolve a apreciação de aspectos estéticos e formais, bem como considerações históricas, culturais e ideológicas, requerendo familiaridade com teorias linguísticas e literárias atualizadas. O compromisso com a educação e a atualização constante, não apenas nas áreas de linguística e literatura, mas também em campos como Psicologia e Pedagogia, é crucial. Ademais, a capacidade de lidar com as novas linguagens das tecnologias emergentes, como os textos midiáticos, é essencial para profissionais dessa área.

De acordo com o que está posto no PPP do campus Campina Grande, é crucial ver o aluno como protagonista central do seu próprio conhecimento, envolvendo-se em debates sobre cidadania e convivência civilizada. O educador, mesmo sendo um adulto, também está em constante desenvolvimento e compartilha dos mesmos objetivos de aprendizado. A ética profissional é fundamental para contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, enquanto a capacidade de identificar problemas educacionais e propor soluções é essencial. Além disso, o educador deve desempenhar um papel ativo na gestão educacional para criar um ambiente de ensino de alta qualidade.

O campus III, localizado na cidade de Guarabira – PB, foi a segunda instituição a incorporar o curso de Letras/Português. Teve seu início através da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira (FAFIG), no ano de 1970. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi inserida no antigo Colégio Nossa Senhora da Luz, localizado no bairro central da cidade. Em seguida, em 1982, foi transferida para o bairro Areia Branca, no Km 01 da Rodovia 07 - PB.

Em 1986, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira - FAFIG foi integrada à Faculdade Regional do Nordeste – FURNE, estadualizada logo depois. No primeiro momento, o curso teve seu primeiro direcionamento como licenciatura de primeiro Grau, sendo reconhecida em 15 de dezembro de 1977 pelo Decreto Presidencial nº 81.039, publicado no Diário Oficial da União, em 16 de dezembro desse mesmo ano, com funcionamento até 1986.2. No dia 07 de abril de 1983, foi fundado o curso de licenciatura plena em letras de acordo com a resolução nº 20/83, estando em atividade de amplo funcionamento no primeiro semestre de 1984. O curso foi habilitado pelo Decreto Federal nº 92.4544 de 11 de março de 1986 e teve seu reconhecimento no dia 06 de junho de 1994, por meio da Portaria Ministerial nº 862.

O Curso de Letras/Português do DL/CH, (UEPB) tem como objetivo crucial a formação de profissionais na área de letras que atuem como professor de língua ou literatura para a educação básica destinado ao fundamental 2 e ensino médio, desempenhando ações pedagógicas direcionadas a questões socioeducacionais tendo como base uma perspectiva humanística, cultural e também científica.

Em relação ao resultado esperado dos estudantes que concluem o curso de Letras/Português no campus Campina Grande, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPP) espera-se que os discentes formados na instituição de ensino sejam capazes de lidar de forma crítica com as linguagens, em específico a verbal, em suas modalidades oral e escrita, tendo consciência das multiplicidades e variedades de registros. É esperado que o profissional ao se formar tenha conhecimento das diversidade das modalidade da língua portuguesa, seu objeto de ensino, assim como também as principais literaturas, e conhecer seus aspectos estruturais, conteudístico, ideológicos e culturais, com capacidade crítico-reflexiva de articular os referente aspectos teoricamente com o contexto de ensino. E por último, não menos importante, ter o conhecimento e demonstrar competência e domínio em novas tecnologias.

O campus IV localizado na cidade de Catolé do Rocha – PB é a terceira instituição da UEPB a integrar em sua grade curricular o curso de Letras/Português. O curso foi criado em 2003, através da resolução UEPB/CONSUNI/21/). O curso tem como objetivo principal formar estudantes e futuros professores com capacitação profissional que não se restrinja apenas a competência linguística, mas também que detenham uma maior preocupação com a realidade global e que se engajem na realidade sociocultural da região. Conforme o PPP do campus Catolé do Rocha, a referida instituição tem um maior destaque em relação à formação de profissionais da área da educação.

Desde a consolidação do curso no campus de Catolé do Rocha em 2003, não houve nenhuma revisão ou alteração no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. No entanto, devido às exigências relacionadas às Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial em Nível Superior, conforme estabelecido na Resolução nº 02, de julho de 2015, pelo Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, ocorreu uma reestruturação relacionada às horas de trabalho do corpo docente e às propostas de ampliação da carga horária dos componentes curriculares. Essas mudanças entraram em vigor a partir do período letivo de 2016.1 e representam o estado mais atual da instituição.

O perfil de egresso do campus concentra-se na formação de professores que articulem de maneira satisfatória a prática e teoria, gerando habilidades e competências que concentrem

a pluralidade teorias associadas de forma conjunta com as práticas. Esse processo de formação fundamenta-se nos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (UEPB/CR, 2016a, p. 42). Isso permite uma concepção de conhecimento interculturalmente variado que promove dinâmicas pedagógicas críticas e criativas que reverencia a pesquisa e extensão como aprimoramento da prática educativa, e corrobora para uma educação de inclusão (seja ela a pluralidade étnica, de gênero, orientação sexual, religiosa e de diferentes faixas etárias), e domínio de novas tecnologias para desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O campus VI localizado na cidade de Monteiro – PB, foi o último a ofertar o curso de Letras/Português, em virtude do processo de interiorização impulsionado pela UEPB. Foi fundado por meio da Resolução/UEPB/CONSUNI/026 de 07 de junho de 2006, o Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE), no qual a partir da resolução UEPB/CONSUNI/023 de 22 de junho de 2006, passa a ser intitulado Campus Pinto do Monteiro. Conforme o PPC do campus VI, a instituição atende uma alta demanda em relação aos municípios adjacentes que carecem de uma academia gratuita, que ofereça um ensino de qualidade em relação a formação de professores. Atualmente o curso de Letras, no campus Pinto do Monteiro, oferece 80 vagas para as modalidades Português e Espanhol, sendo 40 vagas para turno diurno e mais 40 para o noturno para cada um destes cursos mencionados.

O perfil de egresso no Campus VI estabelecido no PPP do curso de Letras/Português prevê que o profissional formado deve ser capaz de lidar criticamente com as linguagens, detendo o conhecimento de língua e literaturas e refletir de maneira crítica para articulá-los nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão, assim como com outras áreas de conhecimento. É de se esperar que o docente atue criticamente como professor e pesquisador; interprete textos dos mais diversos gêneros e nas mais variadas modalidades e registro; tenha conhecimento da linguagem e suas variadas manifestações discursivas; aborde a literatura e suas relações com outros universos culturais, dando enfoque às literaturas contemporâneas e regionais.

Os quatro cursos de Letras/Português da UEPB estão divididos em três núcleos distintos. O primeiro é denominado como "básico comum" e inclui as disciplinas que devem ser cursadas obrigatoriamente, caracterizando o perfil do curso de Letras/Português. O segundo núcleo, chamado de "básico específico", é composto por requisitos específicos fundamentais, que abrangem os componentes essenciais do programa de graduação em Letras/Português, incluindo estágios supervisionados. Por último, o terceiro e último núcleo,

chamado de "eletivo", consiste em disciplinas de forma opcional, que o discente cursa ou não, de acordo com sua escolha e oferta no período letivo. Este núcleo tem a função de nivelamento para o desenvolvimento de competências e atividades complementares.

2.3.2 Composições curriculares, aplicabilidade da lei 10.639/03 e formação dos egressos dos cursos de Letras/Português da UEPB

A partir da leitura e análise dos PPPs dos 4 cursos de Licenciatura Plena em Letras - Português da UEPB referentes ao ano de 2016 (última atualização), foi possível avaliar algumas disciplinas da grade curricular que podem (ou não) cumprir o que está posposto na Lei 10.639/03. Ao realizar a análise, foram contabilizadas um total de 13 disciplinas distribuídas entre os seguintes campi: Campus I em Campina Grande, Campus III em Guarabira, Campus IV em Catolé do Rocha e Campus VI em Monteiro.

No curso de Letras – Português de Campina Grande consta a disciplina de direitos humanos, diversidade e inclusão, como básica comum, literatura e cultura afro-brasileira e indígena, como básico específico e literaturas africanas de língua portuguesa, como componente curricular eletivo do curso. Já no Campus III, localizado na cidade de Guarabira, temos a disciplina de literatura africana e literatura afro-brasileira, como componente básico específico e direitos humanos, diversidade e inclusão, como componente eletivo. No campus IV localizado na cidade de Catolé do Rocha, temos apenas a disciplina de literatura africana de língua portuguesa, como Básico Específico do Curso. E por último e não menos importante, temos o campus VI localizado na cidade de Monteiro, que consta a disciplina de educação e direitos humanos como básico comum, conto Africano de língua portuguesa, literatura brasileira e afrodescendência, literatura de autoria feminina na África, poesia africana de língua portuguesa e romance africano de língua portuguesa, como disciplinas eletivas.

Em sua totalidade, 6 disciplinas apresentam-se como obrigatórias nos cursos de Letras - Português, enquanto o restante das 7 disciplinas analisadas consta como optativas, podendo ou não, assim, ser ofertadas e cursadas. A oferta e a procura por tais componentes dependem: 1) da escolha de cada aluno por se matricular ou não nesses componentes e 2) da oferta dos componentes semestralmente pelas Coordenações dos Cursos.

Através do quadro abaixo é possível ter uma noção mais clara da disposição dos componentes curriculares que aqui interessam entres os cursos aqui também mencionados.

CAMPUS	DISCIPLINA	NATUREZA
Campina Grande	Direitos humanos, diversidade e inclusão	Obrigatória
Campina Grande	Literatura e cultura afro- brasileira e indígena	Obrigatória
Campina Grande	Literaturas africanas de língua portuguesa	Optativa
Guarabira	Literatura africana	Obrigatória
Guarabira	Literatura afro-brasileira	Obrigatória
Guarabira	Direitos humanos	Optativa
Catolé do Rocha	Literatura africana de língua portuguesa	Obrigatória
Monteiro	Educação e Direitos Humanos	Obrigatória
Monteiro	Conto Africano de Língua Portuguesa	Optativa
Monteiro	Literatura Brasileira e Afrodescendência	Optativa
Monteiro	Literatura de Autoria Feminina na África	Optativa
Monteiro	Poesia Africana de Língua Portuguesa	Optativa
Monteiro	Romance Africano de Língua Portuguesa	Optativa

Fonte: PPPs dos Cursos de Letras/Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao analisar minuciosamente as disciplinas e suas ementas presentes nos 4 campi de Letras Português da UEPB, observamos, ao longo da pesquisa, a falta de integração de conteúdos que abordem de forma mais aprofundada a Lei 10.639/03, bem como a ausência de periodicidade dessas disciplinas na grade curricular, uma vez que a maioria delas é de natureza optativa.

No que refere ao campus I, localizado na cidade de Campina Grande, temos a disciplina de *Direitos humanos, diversidade e inclusão* de natureza obrigatória. Essa disciplina aborda em sua ementa questões étnico-raciais, explorando conceitos, evoluções ao longo do tempo e regulamentações fundamentais, tanto em âmbito global quanto nacional. Além disso, ela abrange as orientações e políticas do país relacionadas aos Direitos Humanos, incluindo as Diretrizes Nacionais do Currículo para a Educação Básica. Essas diretrizes têm foco em questões de diversidade étnico-racial (afrodescendentes, quilombolas, indígenas e ciganos), comunidades rurais, indivíduos com necessidades especiais, identidade de gênero, orientação sexual, religião e outros fatores. A disciplina também discute a sociedade interconectada e os esforços para eliminar as disparidades sociais. É necessário frisar a falta de um foco maior e isolado em relação às questões étnico-culturais, que merece uma visão mais detalhada e completa para melhor formação acadêmica.

Ainda no mesmo campus temos a disciplina *Literatura e cultura afro-brasileira e indígena*, também de natureza obrigatória, que apresenta uma maior bagagem de conhecimento relacionado à identidade e cultura afro-brasileira, pois apresenta em sua composição análise das representações da identidade e cultura afro-brasileira e indígena em obras da literatura do Brasil. Avaliação crítica das obras de autores afrodescendentes e indígenas, incluindo temas, contextos e estilos. Abordagem da literatura afro-brasileira e indígena no ambiente escolar, com reflexões e propostas didáticas que destacam a diversidade étnico-cultural. Ao analisá-la foi observado que a disciplina apresenta em sua ementa conteúdos de forma bastante produtiva relacionada a aspectos etnoculturais.

Por último, o campus conta com disciplina de *Literaturas africanas de língua portuguesa* como optativa, que tem uma grande contribuição para formação docente, pois a disciplina dispõe de uma vasta literatura com enfoque em peculiaridades africanas, objetivando análise e debate de textos criados (em prosa, poesia e teatro) nas nações africanas que compartilham o idioma português, com ênfase nas características distintivas das literaturas desses países, produzidas durante os períodos colonial e pós-colonial. Porém é necessário ressaltar que a disciplina por ter uma natureza optativa, pode não ser ofertada em todo período letivo ou cursada sempre por todos os discentes o que diminui consideravelmente as chances do curso estar mais próximo da aplicabilidade efetiva da Lei 10.639 em relação às disciplinas de natureza optativa.

O Campus III, localizado na cidade de Guarabira, oferece a disciplina de *Literatura Africana* como parte obrigatória de seu currículo. O principal objetivo desta disciplina é a análise das literaturas africanas de língua portuguesa no período pós-colonial, destacando suas

características distintivas e elementos constituintes. Além disso, a disciplina aborda uma investigação teórica sobre os fenômenos literários no contexto dos debates pós-coloniais, explorando a evolução do império português, desde seu estabelecimento até a desconstrução das relações entre colonizador e colonizado.

Outra disciplina obrigatória oferecida é a *Literatura Afro-Brasileira*, que explora os conceitos relacionados à literatura afro-brasileira e literatura negra. Além disso, analisa a representação de indivíduos de ascendência africana na literatura, incluindo poesia, peças teatrais e narrativas, desde os primeiros relatos do Novo Mundo até obras literárias contemporâneas. Essa disciplina também aborda questões ligadas à identidade e às culturas das comunidades africanas e afrodescendentes, focando na construção da identidade negra, especialmente em relação à produção dos Cadernos Negros.

E, por fim, é ofertada a disciplina de *Direitos Humanos* como a única de natureza optativa, que aborda aspectos étnico-culturais. A ementa da disciplina compreende conceitos, processos históricos e regulamentações fundamentais, tanto em âmbito internacional quanto nacional. Além disso, a disciplina explora as Diretrizes e Políticas Nacionais de Direitos Humanos e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, enfocando questões étnico-raciais (englobando negros, quilombolas, indígenas e ciganos), populações rurais, pessoas com deficiência, identidade de gênero, orientação sexual, religião, faixa etária e diferenças socioeconômicas. Também, analisa a sociedade em rede e os esforços em prol da eliminação das desigualdades.

A obrigatoriedade das duas disciplinas centradas no processo étnico e racial reflete o compromisso da instituição de ensino em formar profissionais capazes de integrar em suas metodologias didáticas aulas relacionadas à cultura afro-brasileira. Isso, por sua vez, se traduz em um ensino de maior qualidade para seus alunos, em conformidade com as leis que regem os currículos escolares. Por outro lado, a disciplina de Direitos Humanos, sendo de natureza opcional, tem o potencial de enriquecer ainda mais o processo de letramento racial, preparando profissionais de maneira mais abrangente. No entanto, ao ser oferecida como optativa, não é garantido uma oferta consistente no currículo. Para resolver esse desafio, é necessário que todas as disciplinas relacionadas à Lei 10.339/03 se tornem obrigatórias, assegurando, de maneira mais eficaz, a aquisição dos conhecimentos que devem ser incorporados pelo profissional formado em Letras - Português e posteriormente transmitidos aos seus futuros alunos.

Silva (2010) enfatiza que essa lei abre uma nova oportunidade para afrodescendentes, permitindo a desconstrução de estereótipos e a promoção de uma perspectiva mais positiva da

cultura negra no Brasil. Isso porque, em um período não tão distante no passado, os negros eram impedidos de ter um ensino básico, como a escola.

O campus IV, localizado em Catolé do Rocha, oferece apenas uma disciplina de *Literatura Africana de Língua Portuguesa* em sua grade curricular, a qual é considerada obrigatória. A ementa dessa disciplina abrange a exploração das literaturas africanas do século XX escritas em língua portuguesa, destacando as características distintas de cada nação e os elementos que as moldaram. Além disso, a disciplina inclui uma análise teórica dos fenômenos literários no contexto das discussões pós-coloniais, abordando o ciclo do império português, desde sua formação até sua dissolução, sob as perspectivas tanto do colonizador quanto do colonizado. Não existem outras disciplinas disponíveis no núcleo básico comum, no núcleo específico ou no núcleo eletivo que se dediquem à lei 10.639/03. Portanto, observa-se que o campus não oferece um ensino que esteja em conformidade com essa lei e que atenda às necessidades de formação de professores voltados para a diversidade étnico-racial.

O campus IV, situado na cidade de Monteiro, oferece a disciplina de Educação e Direitos Humanos como componente obrigatório em sua grade curricular. A ementa dessa disciplina abrange a contextualização dos direitos humanos e sua evolução histórica, tanto no Brasil quanto no cenário global. Explora a definição e a evolução conceitual da Educação em Direitos Humanos, bem como as iniciativas, projetos e orientações relacionados a esse campo no Brasil. Aborda temas como participação cidadã e o empoderamento dos indivíduos na sociedade, movimentos sociais, educação inclusiva e a integração de diferentes grupos sociais, englobando áreas rurais, diversidade étnico-racial, crianças, jovens e adultos, povos indígenas, orientações sexuais, comunidades quilombolas, ciganos e pessoas com necessidades especiais.

Também é oferecida a disciplina de *Literatura Brasileira e Afrodescendência*, que é de natureza optativa. Essa disciplina se concentra na análise aprofundada da evolução da literatura afrodescendente brasileira, com ênfase nas obras literárias, especialmente aquelas escritas por autores negros, que questionam a representação e a posição social dos afrodescendentes no Brasil. Além disso, faz parte da grade curricular a disciplina de *Literatura de Autoria Feminina na África*, que é eletiva e tem como objetivo a análise das literaturas produzidas por escritoras em nações africanas onde se utiliza o português como língua. Outra opção é a disciplina de *Poesia Africana de Língua Portuguesa*, que também é de natureza optativa e busca o estudo da poesia produzida nas nações africanas que utilizam o português como língua, por meio da leitura e da avaliação crítica de obras de autores e autoras notáveis. A seguir, temos a disciplina de *Romance Africano de Língua Portuguesa*,

igualmente optativa, que abrange a análise da literatura em prosa gerada nas nações africanas que empregam o português como idioma. Por fim, a disciplina de *Romance Africano de Língua Portuguesa*, também de natureza optativa, dedica-se à análise da literatura em formato de romance originada nas nações africanas que utilizam a língua portuguesa.

Observa-se que as disciplinas ofertadas em sua maioria se caracterizam por natureza optativa, que são oferecidas esporadicamente, assim sendo, o melhor modo de aplicabilidade de conteúdos que estão evidenciados na lei 10.639/03, seria através de disciplinas que fossem obrigatórias, visto que, todos os estudantes devem frequentá-las durante o curso de graduação.

As disciplinas optativas comportam o maior número de bibliografias direcionadas a história e cultura afro-brasileira, mostrando que se fossem ministradas periódica e regularmente pelo corpo docente e cursadas da mesma forma pelos alunos formaria profissionais potencialmente mais comprometidos com a valorização da cultura afro.

Nessa perspectiva, a proposta inicial implica tornar obrigatórias as disciplinas de cunho optativo em Letras - língua Portuguesa que estejam alinhadas com a Lei 10.639/03 em todos os quatro cursos de licenciatura em Letras da UBPB. O objetivo é suprir a carência de conteúdos, assegurando uma formação que promova a valorização de todas as origens étnicas do Brasil, com uma ênfase especial nas afro-brasileiras e africanas. Além disso, outra estratégia para enriquecer o acervo bibliográfico consiste em incorporar os princípios dessa legislação por meio de outras disciplinas que não estão ligadas diretamente com a negritude e a cultura afrodescendente.

A disciplina de *análise do discurso*, por exemplo, ofertado na maioria dos campi proporciona a realização de debates abrangentes relacionados a diversas dimensões da sociedade. Ao explorar as condições de produção e os significados gerados por meio dos discursos, ela oferece aos educadores uma certa autonomia na escolha dos materiais utilizados em suas aulas, podendo conter variadas bibliografia que abarque a história e cultura afro-brasileira e africana.

Segundo Paula e Felício (2020) torna-se relevante promover discussões, utilizando, por exemplo, as composições da cantora Karol Conka, que exploram temas como o feminismo negro, o racismo, e o empoderamento de mulheres e minorias. Além disso, as músicas do rapper Emicida, com seu uso de recursos linguísticos, incorporam denúncias sociais e retratam a realidade da comunidade negra. A análise dessas canções pode servir como ponto de partida para debates embasados em teorias da análise do discurso, explorando questões que incluem as circunstâncias de produção, o contexto histórico, o explícito e o implícito, e outros tópicos pertinentes.

As disciplinas de *Linguística* têm a capacidade de incorporar elementos ligados à história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, a área da Linguística ainda precisa de um maior número de estudos dedicados a investigações linguísticas com um foco específico na Linguística Africana. Para Paula e Felício (2020) a disciplina de linguística pode objetivar promover a compreensão da influência das línguas africanas sobre o português falado no Brasil, incluindo a análise de empréstimos de origem africana e das semelhanças fonéticas e gramaticais com as variedades do português vernáculo brasileiro, entre outras investigações linguísticas.

As disciplinas de *literatura* que não se concentram na literatura africana também têm potencial para enriquecer o acervo relacionado às africanidades. De acordo com Paula e Felício (2020), na lista de leituras recomendadas para essas disciplinas, seria muito relevante explorar a poesia de autores e autoras como Cruz e Sousa, Solano Trindade, Maria Firmina dos Reis e Conceição Evaristo.

Paula e Felício (2020) enfatizam que os contos de Conceição Evaristo e Maria Firmina dos Reis proporcionam diversas oportunidades para a análise do papel da mulher na literatura e a contribuição das autoras afro-brasileiras. Essa análise contribui para a divulgação das obras dessas autoras de destaque, destacando o fato de que Conceição Evaristo teve seu reconhecimento tardio e Maria Firmina dos Reis é considerada a primeira romancista brasileira.

Paula e Felício (2020) frisam que as recomendações de acréscimo de obras na bibliografia não têm a intenção de substituir as já estabelecidas no currículo dos cursos de Letras; em vez disso, devem ser complementares, proporcionando aos estudantes de graduação e aos professores novas oportunidades de aprendizado. O foco está na valorização das culturas afro-brasileiras e africanas, bem como de suas literaturas e autores. Embora os professores que ministram essas disciplinas possam e devam utilizar outras obras, é fundamental que a história e a cultura afro-brasileira e africana estejam integradas às discussões.

Silva (2010) corrobora com esse pensamento quando frisa que é fundamental que os profissionais envolvidos na educação desempenhem um papel crucial na reformulação da imagem distorcida que existe dos negros no sistema educacional brasileiro. Não podemos compactuar com preconceitos arraigados no senso comum que normalizam o racismo e reforçam a discriminação racial, alimentando assim a desigualdade e o preconceito racial contra os negros no Brasil. Pois, é necessário frisar que:

Têm-se ciências que, se de um lado existe a lei como instrumento jurídico a ser efetivado na escola, por outro se têm as dificuldades e despreparo dos profissionais de educação, que não tiveram nenhum tipo de orientação pedagógica para tratar da questão racial (Silva, 2010, p. 36).

De acordo com Silva (2010) a ausência de preparação desses profissionais tem suas raízes na sua formação acadêmica. Durante sua graduação, a abordagem da questão racial no Brasil era insuficiente ou superficial. No entanto, isso não deve ser o destino final; em vez disso, deve ser o ponto de partida para enfrentar os desafios e lacunas identificados, com o objetivo de combater o problema do racismo nas escolas.

Santos (2018) ressalta que a inclusão do enfoque étnico-racial nos programas de formação de professores, tanto na etapa inicial quanto na contínua, torna-se fundamental para a construção de um educador reflexivo. Isso é essencial para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas que permitam a análise crítica e a melhoria contínua das práticas de ensino. Isso, por sua vez, capacita os educadores a selecionar conteúdos e métodos que valorizem a diversidade e promovam a busca de soluções para conflitos, especialmente aqueles relacionados à motivação étnica na sala de aula.

Segundo Santana (2009) é fundamental efetivar a aplicação da lei 10.639/03 e a inclusão dos seus conteúdos, uma vez que a falta de conhecimento sobre sua importância e implicações é evidente tanto entre os professores quanto no meio acadêmico. A incorporação desses conteúdos, como preconizado por essa legislação, não visa apenas à adição de informações ao currículo escolar. Na realidade, busca principalmente o reconhecimento de que nossa cultura e sociedade têm uma natureza complexa e multicultural, com o propósito de combater o racismo e a discriminação, tanto na formação de professores quanto no ambiente escolar.

Para Santos (2018) a inclusão dos conteúdos nos programas de formação de professores não garante sua efetiva aplicação por parte dos docentes em suas salas de aula. Isso ocorre devido ao fato de que os professores, enquanto sujeitos culturais, frequentemente carregam consigo estereótipos e preconceitos que muitas vezes não estão alinhados com sua realidade histórica, social e com a dos seus alunos. A menos que haja uma desconstrução dessas perspectivas moldadas pela constante exposição aos valores civilizacionais europeus em várias formas, e a menos que ocorra uma mudança na desvalorização de tudo o que não se encaixa nesses valores, o trabalho pedagógico relacionado às questões étnico-raciais não pode ser efetivamente realizado no ambiente escolar.

De acordo com as contribuições de Santos (2018) é inviável conceber o ensino das relações étnico-raciais desvinculado das práticas e saberes dos professores, que se concretizam por meio das disciplinas escolares, seus conteúdos e metodologias, e do papel que desempenham na construção da cultura escolar. Isso ocorre porque a cultura escolar reflete as concepções adotadas pelos professores, refletidas em sua atuação docente. Os processos de formação de professores não podem mais negligenciar a importância da diversidade étnico-racial em seus currículos, evitando perpetuar a invisibilidade das questões raciais e negar aos educadores as ferramentas necessárias para combater o racismo, o preconceito e a discriminação aos quais os alunos negros estão sujeitos, assim como eles próprios.

Para Prado e Fatima (2016) são essenciais materiais bibliográficos e recursos didáticos que auxiliem os professores na elaboração e execução de seus planos de aula. Além disso, é fundamental que os educadores sejam devidamente capacitados por meio de cursos, preparando-os para utilizar esses recursos de maneira eficaz e atingir o objetivo de transmitir conhecimento. Nesse sentido, a formação contínua desempenha um papel crucial, fornecendo cursos relevantes que contribuam para o aprimoramento de suas habilidades.

Prado e Fatima (2016) ressaltam que a formação continuada desempenha um papel crucial, capacitando o professor para adquirir conhecimento sobre a Lei 10.639, compreender sua evolução histórica e compreender as implicações que ela traz consigo. Isso inclui a assimilação dos Parâmetros Curriculares Nacionais correlatos a essa legislação e, sobretudo, a familiarização com a cultura africana. Essa preparação é de importância fundamental, uma vez que permite ao docente fundamentar e executar seu planejamento de maneira a plenamente atender ao que é estabelecido na Lei.

De acordo com Prado e Fatima (2016), muitos educadores possuem conhecimento limitado, muitas vezes restringindo-se às narrativas dos livros didáticos, que geralmente abordam a história da escravidão e da abolição no Brasil. Isso ocorre porque eles tendem a reproduzir o que aprenderam como estudantes, frequentemente com compreensão limitada ou quase inexistente da história da África. Ao fazer isso, perpetuam ideias e estereótipos transmitidos ao longo das gerações. Os conceitos racistas são, por vezes, internalizados e transmitidos de forma inconsciente. Portanto, o principal desafio consiste em vencer os próprios preconceitos e buscar o conhecimento necessário para aprimorar sua qualificação como educadores.

Prado e Fatima (2016) frisam que a formação continuada possui o potencial de sensibilizar os educadores para as questões de diversidade e preconceito que permeiam o

ambiente escolar. Além de facilitar a aquisição de conhecimento, possibilita que o professor reflita sobre sua atuação, revise seus saberes e avalie o currículo escolar, visando à criação de novas estratégias que contribuam para combater preconceitos e atitudes discriminatórias, tanto por parte da comunidade escolar quanto dos alunos.

Para Santos (2018) a formação de professores deve ampliar seus horizontes e integrar o conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana, não somente pela perspectiva dos colonizadores, mas também dos colonizados, assegurando uma formação que valorize todas as matrizes étnicas brasileiras, com um enfoque especial na matriz afro-brasileira e africana.

Toda essas recomendações e propostas presentes nas obras dos autores e autoras anteriormente referidos e referidas são aplicáveis à realidade dos quatro cursos de Letras/Português da UEPB. Ao contrário do que se possa pensar, a implementação da Lei 10.639/2003 não cabe tão somente ao professor de História, de Sociologia ou Filosofia, ou por vezes ainda ao professor de Educação Física. Essa tarefa cabe igualmente ao professor e a professora de Língua Portuguesa. Isto pode ser afirmado, por se tratar do ensino da História das Civilizações Africanas, que por sua vez, pode contribuir e promover uma educação antirracista, que é entendida, então, como uma tarefa de todos. Inclusive, não só dos professores e professoras, mas de toda a equipe técnica da escola. Aqui nos remetemos especialmente aos professores em função do nosso objeto de estudo.

A discriminação racial no Brasil é responsável por parte significativa das desigualdades entre negros e brancos, mas, também, das desigualdades sociais em geral. Essas diferenças são resultado não somente da discriminação ocorrida no passado, mas, também, de um processo ativo de preconceitos e estereótipos raciais que legitimam, cotidianamente, procedimentos discriminatórios. A persistência dos altos índices de desproporções raciais compromete a evolução democrática do país e a construção de uma sociedade mais justa e coesa.

Para poder reverter esse quadro e promover um modelo de desenvolvimento no qual a diversidade seja um dos seus sustentáculos, no qual prevaleça a cultura da inclusão e da igualdade, faz-se necessário entender que a desigualdade racial no Brasil resulta da combinação de diversos fenômenos complexos, tais como o racismo, o preconceito, a discriminação racial, incluindo-se a discriminação institucional. O enfrentamento desses fenômenos requer a atuação conjunta de um Estado efetivo com uma sociedade ativa e fortalecida. Requer ainda a articulação e a convergência de diferentes tipos de intervenção desde a repressão às práticas de racismo passando por ações de valorização da população

negra e pela combinação de políticas sociais universais com políticas afirmativas, como é o caso da existência da Lei 10.639/2003 e sua implementação nas escolas, universidades e demais entidades que promovam a formação técnica, mas também cidadã de quaisquer profissionais, mas acima de tudo de pessoas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível constatar que a UEPB desempenha um papel fundamental na formação de professores de língua portuguesa. No entanto, em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, há uma clara necessidade de melhorias para efetivar a aplicação da Lei 10.639/03 em seus cursos de Letras/Português.

As disciplinas que comportam a lei 10.639/03 nos cursos de Licenciatura em Letras da UEPB, por não serem de caráter obrigatório (a maioria), raramente são oferecidas. Além disso, as disciplinas obrigatórias da área de Linguística não incluem em suas bibliografias, pelo menos as que constam no ementário presente nos Projetos Político Pedagógicos dos quatro cursos aqui analisados, estudos que abordem a relação entre as línguas africanas e o português brasileiro, deixando a critério dos docentes, quando possuem conhecimento, tematizar a questão. As disciplinas da área de Literatura que não estão diretamente relacionadas à obrigatoriedade do ensino da cultura afro também não apresentam, em sua bibliografia, temas ligados às africanidades. Se esses temas fossem incluídos, isso poderia contribuir de forma significativa para o processo de formação docente e para a incorporação da história e cultura afro-brasileira e africana.

Deste modo, a sugestão de tornar obrigatórias as disciplinas que abrangem a questão da negritude e afrodescendência, bem como de adicionar em disciplinas que não estão diretamente vinculadas à Lei 10.639/03 um acervo significativo relacionado à história e cultura afro, representa uma estratégia importante para a aplicação da lei institucionalizada. Isso permitirá que os professores em formação reflitam sobre e apliquem os conhecimentos adquiridos em suas práticas na Educação Básica

Ao longo deste texto, discutimos de forma enfática as questões relacionadas a uma educação respaldada nas relações etnicorraciais e seu percurso histórico para a implementação da Lei 10.639/03. Do ponto de vista crítico, abordamos as políticas afirmativas como uma proposta para uma pedagogia que englobe toda a diversidade presente na sociedade brasileira. Deste modo, ao refletir sobre os currículos de acordo com a pesquisa realizada, é necessário reconsiderar como o processo de formação docente está sendo incorporado nas instituições de

ensino superior em relação à cultura e história afro-brasileira e africana, uma vez que o processo de formação inicial se torna responsável pela aplicação desses conteúdos em sala de aula.

Segundo Silva (2010), o propulsor primordial seria em específico a “descolonização” curricular. Ainda é muito comum as instituições de ensino centralizarem suas práticas pedagógicas direcionadas a uma visão completamente eurocêntrica, enaltecendo a cultura europeia e deixando à margem a cultura de matriz africana. A “descolonização” ressalta uma educação de maior abertura, com diálogos sobre as diferenças presentes no âmbito de socialização.

É necessário também que a escola atrelada a essa mudança de currículo também traga para âmbito educacional os grupos que compõe o movimento negro, para que pessoas silenciadas por uma sociedade completamente excludente tenha voz ativa para incorporação do conhecimento das lutas e a busca pelos seus direitos.

Podemos destacar também a importância do estudo detalhado dos documentos oficiais, é através deles que os profissionais da educação podem se nortear, e incorporar por meio das diretrizes à visibilidade do ensino a cultura afro-brasileira e africana, exercitando de forma concisa a dialogicidade dos agentes que fazem parte movimentos social.

Esta pesquisa reconhece que existem tentativas de incorporar a Lei 10.639/03 na grade curricular da UEPB em relação aos quatro campi que oferecem o curso de Letras/Português. No entanto, tais esforços se configuram de maneira esporádica, principalmente devido à natureza das disciplinas, que em sua maioria são oferecidas de forma opcional. Se essas disciplinas se tornassem obrigatórias nos cursos, poderiam contribuir de maneira significativa para a formação profissional relacionada aos aspectos étnico-raciais na instituição.

É sempre de grande necessidade a reflexão sobre a importância do ensino básico de qualidade, visando à contínua luta pela validação da paridade racial. É essencial que, diante disso, nos posicionemos contra um sistema de desigualdades, buscando promover a construção da igualdade de direitos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha ; MATTOS, Hebe. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”**: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, v. 21, n. 41, p. 5–20, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/eh/a/59tmSkhj3wzhwrCrdgC4cvx/?lang=pt#:~:text=J%C3%A1%20>

nos%20PCNs%2C%20portanto%2C%20ainda,parecer%20aprovado%20pelas%20%22Diretrizes%22.>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Educação dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2018.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer 03/2004 de 10 de março do Conselho Pleno do CNE**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PAULA, Maria Helena de; FELÍCIO, Carolina Faleiros. **Os impactos da lei 10.639/03 nos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Catalão**. Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UnB EM TEMPO DE HISTÓRIAS. Brasília-DF. n. 36, p. 348-369. jan./jun. 2020.

PRADO, Eliane Mimesse; FATIMA, Lilian Elizabete da Silva de. **Os desafios da prática docente na aplicação da lei 10.639/03**. Revista Intersaberes. vol.11, n.22, p. 124 – 139. jan.-abr. 2016.

REGIS, Kátia Evangelista. **Relações etnicorraciais e currículo em teses e dissertações nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasil (1987-2006)**. 2009. 253 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista Da. A formação docente sob a ótica dos direitos humanos: diversidades etnicorraciais. *In*: FERREIRA, Lucia de Fatima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SOUZA, Ana Lúcia Silva e; CROSO, Camila (coord). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03**. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa: Ceafro e Ceert, 2007.

SILVA, Eronildo da. **Lei nº.10.639/2003: Perspectivas e possibilidades de aplicação na escola**. *In*: COSTA; L.G. História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da Educação sobre relações étnico-raciais. Maringá: Eduem, 2010.

SANTOS, Nadia Farias Dos. **Entre saberes e fazeres docentes: o ensino das relações étnico- raciais no cotidiano escolar**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2018.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso meu agradecimento a Deus por ser minha força motriz, impulsionando-me a seguir adiante. Mesmo diante de todas as dificuldades ao longo do caminho, Ele foi a luz que iluminou os momentos de incerteza e fraqueza, fortalecendo minha fé.

À minha mãe, Maria José, uma professora exemplar, cujo amor pela educação e comprometimento com o meu crescimento são inigualáveis. Sua sabedoria e paciência foram guias preciosos em minha jornada acadêmica, cada palavra de incentivo ecoa como um hino de encorajamento.

Ao meu pai, Alberto, um pedreiro incansável que deixou sua marca nas construções do mundo, mesmo que não tenha testemunhado este capítulo. Agradeço por me ensinar a importância da dedicação, persistência e trabalho árduo. Este trabalho é dedicado à sua memória e ao legado de um homem que construiu mais do que estruturas físicas: ele construiu valores e princípios que permanecem vivos em mim.

Às minhas irmãs, Klerianne e Katiússia, companheiras de risos e confidentes nos dias difíceis, agradeço por serem os pilares que sustentam minha vida. Seu apoio constante foi a fortaleza que me impulsionou nos momentos desafiadores.

Ao meu querido namorado, Frank Viana, agradeço por ser o apoio constante e o sorriso mais lindo que ilumina meus dias. Sua presença tornou esta jornada mais leve, e seu amor foi a inspiração que impulsionou meu crescimento. Obrigado por tanto!

Aos amigos, Otaciany, Frederico, Yasmin, Laís, Núbia, Tatianne, Rayane e Helena, verdadeiros arquitetos de memórias, agradeço por preencherem os capítulos da minha vida com amizades inestimáveis. Juntos, compartilhamos risos, superamos obstáculos e construímos laços que resistem ao teste do tempo.

À minha orientadora, Melânia Farias, expresso minha profunda gratidão por sua orientação sábia e paciência. Suas palavras moldaram não apenas este trabalho, mas também meu crescimento como acadêmico. Aos membros da banca, Adeilson Tavares e Danielly Inô, agradeço pelo tempo dedicado e pela análise criteriosa que enriqueceu este estudo. Suas contribuições foram fundamentais para aprimorar a qualidade deste trabalho.

Este TCC é mais do que um registro acadêmico; é um tributo a cada pessoa que desempenhou um papel fundamental na minha jornada. Agradeço do fundo do meu coração por serem alicerces em minha trajetória. Este trabalho é dedicado a todos vocês, com imensa gratidão e amor.